

Relaciones de alteridad y cultura escolar

Valentina Gallego Hurtado, Kelly Ramírez Giraldo, Cristian Reina Guzmán¹

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Especial, Trabajo de Grado. Medellín, Antioquia, Colombia.

RESUMEN: La siguiente investigación toca un tema álgido en la sociedad actual: las relaciones de alteridad en la escuela; éstas son cruzadas y analizadas a la luz de las creencias, parte fundamental de la cultura escolar. Consecuentemente, esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un enfoque etnográfico; tuvo como objetivo general: analizar la influencia de la cultura escolar en las relaciones de alteridad, que se dan entre estudiantes-estudiantes y maestros-estudiantes, además, como objetivos específicos: identificar las creencias que hacen parte de la cultura escolar y describir las relaciones de alteridad. Los participantes fueron estudiantes de tres grupos de los grados primero y segundo de primaria, jornada de la tarde, de una institución Educativa del Municipio de La Estrella, Antioquia y sus respectivas maestras. Los datos fueron obtenidos por medio de la observación participante, no participante, entrevistas semiestructuradas cuyo registro se plasmó en los diarios de campo. La investigación permitió evidenciar cómo las creencias que cada uno tiene sobre el otro/otra, guían las propias acciones e influyen positiva o negativamente en las relaciones de alteridad; presentándose situaciones de aislamiento, exclusión, violencia, menosprecio y solidaridad que afectan la convivencia entre todos.

PALABRAS-CLAVE. Cultura escolar, creencias, relaciones de alteridad, maestros, estudiantes.

School culture and alterity relationships

ABSTRACT. The following paper touches a critical theme in the actual society: the alterity relationships in the school. These are crossed and analyzed by the beliefs, an essential part of the school culture. Therefore, the investigation was developed as a qualitative research, with an ethnographic approach; had as general objective: analyze the influence of school culture in the alterity relationships between students-students and teacher-students, as well as two specific objectives: identify the beliefs that make part of the school culture and describe the alterity relationships. The participants were three groups of students of first and second grade of elementary, day afternoon, of an educative institution from La Estrella, Antioquia and their respective teachers. The data was obtained through the participative observation, non participative observation, and semi-structured interviews; the data was recorded in field journals. The investigation allowed to show how the beliefs that each and everyone has about the other guide the own actions and have influence positive and negatively in the alterity relationships; showing up isolation, exclusion, violence, scorn and solidarity situations that affect the living together.

KEY- WORDS. School culture, beliefs, alterity relationships, teachers, students.

1. INTRODUCCIÓN

En estos últimos años de transformación, globalización y reconfiguración de significados, asistimos a la confluencia de múltiples maneras de ser y estar en el mundo. En las aulas de

¹ Los investigadores son estudiantes de noveno y décimo semestre de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia.

clase se reflejan estas transformaciones: la afluencia de culturas nuevas y preexistentes, diversidad de capacidades, multiplicidad de intereses y motivaciones.

Todo esto implica que la escuela debe crear condiciones para celebrar las múltiples relaciones de alteridad; se debe acoger al otro/a, desde como es y en su singularidad. Al respecto Ruiz manifiesta que la “acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es” (2004, p. 12).

Para ello se requieren actitudes de apertura y como lo plantea Martínez:

[...] Pasar de la etiquetación y exclusión de las personas “diferentes”, al reconocimiento de los derechos individuales de todas las personas (entre ellos el de la educación), a través de la prestación de unos servicios colectivos y comunes de calidad (entre ellos el educativo), respetuosos con las diferencias, a la vez que comprometidos con la eliminación de las desigualdades (2002, p. 3).

La cultura escolar debe posibilitar el encuentro con la alteridad de manera tranquila, acogedora y amistosa; debe generar espacios de celebración y apertura al otro y a la otra en toda su significación. Sin embargo, esas relaciones de alteridad donde se deja al otro abandonado a su suerte hacen parte de la cotidianidad de la escuela, de la cultura escolar.

Es pública la situación que se vivió de Cundinamarca, específicamente en el Colegio Gimnasio Castillo Campestre, donde el joven Sergio Urrego, fue discriminado por su homosexualidad. Tal discriminación, lo llevó a suicidarse. El colegio ahora afronta la responsabilidad de rendir cuentas ante la justicia por actos de racismo y discriminación. (El Tiempo, 2014)

Estas maneras de comportarse obedecen a una cultura escolar, a un conjunto de normas, valores y creencias que están pensadas sobre la homogeneización, donde solo es valioso lo igual, lo preestablecido por esa cultura escolar. Pareciera que ésta tiene como premisa que sus estudiantes deben estar “abandonados a su suerte” y que todos y todas deben ser y hacer lo que en la escuela está establecido; porque la cultura escolar es:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. (Pérez-Gómez, 2005, p. 162).

Así pues, la cultura escolar, las creencias, influyen las relaciones de alteridad pues muestran permanentemente unas maneras de encontrarse con los otros y las otras, que, a través del ejemplo, de la palabra y de las diferentes acciones se van grabando en cada niño y cada niña. Por ello, no hay ni habrá una celebración de la alteridad, mientras en la escuela, no se muestren otras formas de relacionarnos.

Es evidente que las creencias atraviesan los comportamientos y cotidianidades de los actores en las instituciones educativas. Todo ello, nos encamina a dedicar nuestro esfuerzo a investigar la naturaleza de la cultura escolar en lo que respecta a sus creencias pues de ellas se derivan las normas y valores que hacen parte de ella y las creencias están vinculadas con las relaciones de alteridad, por todo esto nos preguntamos ¿Cómo influye la cultura escolar, en las relaciones de alteridad entre estudiantes-estudiantes y maestros-estudiantes de los grados 1 y 2 de la jornada de la tarde, de una Institución Educativa sede Primaria, del Municipio de La Estrella, Antioquia?

Para responder esta pregunta, dentro de la dinámica investigativa, se han trazado, 4 objetivos: uno general y tres específicos:

El objetivo general planteado en la investigación fue: Analizar la influencia de la cultura escolar en las relaciones de alteridad, que se dan entre estudiantes-estudiantes y maestros-estudiantes de los grados 1 y 2 de la jornada de la tarde de una Institución Educativa, sede primaria, del municipio de La Estrella, Antioquia.

Los objetivos específicos fueron: El primero permite identificar las creencias que hacen parte de la cultura escolar de docentes y estudiantes de los grados primero y segundo de la básica

primaria, jornada de la tarde, de una institución Educativa, sede primaria, del Municipio de La Estrella, Antioquia.

El segundo objetivo describe las relaciones de alteridad que se dan entre estudiantes-estudiantes y maestros-estudiantes de primero y segundo grado de la básica primaria, de la de la jornada de la tarde de una Institución Educativa

El tercero hace referencia a implementar una propuesta de acompañamiento pedagógico basada en literatura infantil, para la búsqueda de creencias y relaciones de alteridad en los grados primero y segundo, de la jornada de la tarde, de una Institución Educativa, sede primaria, del Municipio de La Estrella, Antioquia.

2. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo la naturaleza cualitativa porque nos acercó al contexto escolar; donde visualizamos y describimos situaciones, eventos y comportamientos observables; haciendo énfasis en las creencias de estudiantes y maestros, y las relaciones de alteridad.

Desde esta perspectiva, Sandoval (2002) dice que “los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad” (p.29).

El paradigma Cualitativo nos permitió interactuar con la realidad objeto de estudio mediante un proceso interactivo; también, dada su naturaleza flexible nos dio la posibilidad de modificar y replantear asuntos que durante el proceso de la investigación ameritaban ser cambiados.

Enfoque de investigación

El enfoque de nuestra investigación es el etnográfico porque, según Woods (1995) la etnografía:

[...] Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra (p. 18).

Concretamente postulamos la etnografía escolar, como enfoque, pues De Tezanos afirma que “su intento es mostrar e interpretar cómo la estructura social, incluyendo creencias y valores, se relacionan con las conductas de los participantes en las escuelas” (1981, p. 66). Además, nos permitió introducirnos en las prácticas cotidianas que se desarrollan al interior de la escuela, que son particulares en cada contexto escolar y que por supuesto, son permeadas por un contexto social externo y todas aquellas culturas que allí confluyen.

Participantes

La investigación se realizó en una Institución Educativa de carácter oficial en la sede primaria, en la jornada de la tarde. Ubicada en el Municipio de La Estrella, Antioquia. La razón para realizar la investigación en esta institución, es su deseo de transformarse con el fin de ofrecer un mundo mejor a sus estudiantes. Aspecto que puede evidenciarse en su misión y en su visión.

Se trabajó con los y las estudiantes de un primero y dos segundos de la jornada de la tarde, de los cuales podemos decir que fueron grupos compuestos por alrededor de 30 estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicos bajo y medio. La situación familiar varía entre

familias nucleares, monoparentales, disfuncionales o viven con otros miembros de su familia. Algunos estudiantes viven en internados, cercanos a la institución y algunos estudiantes están diagnosticados con discapacidad cognitiva, dificultades de aprendizaje, y otras necesidades educativas especiales.

Procedimientos

El trabajo de campo se dividió en dos fases, en la primera se realizó observación participante y no participante, y se desarrolló la propuesta de acompañamiento, para la búsqueda de las creencias y las relaciones de alteridad. En la segunda fase se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestras y estudiantes en búsqueda de sus creencias

Entre las categorías y subcategorías que ya estaban plenamente identificadas se establecieron relaciones con la finalidad de detectar encuentros y desencuentros significativos entre toda la información, o la emergencia de nuevas categorías. Durante este proceso se mejoró la identificación y descripción de cada una de las categorías y subcategorías con el fin de darle más validez y confiabilidad a la investigación.

Mediante este proceso interpretativo, se contrastó y ordenó la información obtenida, separando la relevante de la irrelevante, con la intención de vincular toda la información en las categorías núcleo: relaciones de alteridad y creencias, evidenciando la calidad y la magnitud de las relaciones entre dichas categorías y subcategorías.

Igualmente, durante los encuentros se compararon los diferentes observadores, instrumentos y técnicas con la intención de corroborar datos y garantizar que realmente lo que se observa (desde la observación participante y no participante) efectivamente estaba sucediendo. Se contrastó la información recabada por cada uno de los integrantes del equipo investigador; asimismo, la información emanada de la aplicación de las diferentes técnicas. Esta triangulación permanente entre observadores, instrumentos y técnicas aportó rigurosidad, validez y confiabilidad a esta investigación.

3. RESULTADOS

Se determinaron como categorías: “relaciones de alteridad” y “creencias” y luego, la aparición de subcategorías en cada una de ellas, que se representaron en acciones cotidianas observables dentro de las aulas, pues fueron aflorando, desde el discurso y también desde las prácticas, entre estudiantes-estudiantes y maestros-estudiantes.

Se identificaron cinco tipos de creencias, las cuales tenían como resultados relaciones de alteridad negativas y, en algunos casos, relaciones de alteridad positivas. Además, se encontraron otras relaciones de alteridad, tanto positivas como negativas, que no necesariamente están ligadas a las creencias encontradas. Las relaciones de alteridad descritas fueron: empatía, encuentro, amistad, violencia (física y verbal).

Creencias sobre la existencia del niño necio

Dentro de las creencias, nos encontramos con que las maestras, las y los estudiantes creen que las niñas y los niños son necios. Para definir lo que la escuela considera sobre el niño necio se cita lo expresado por la Maestra 1 en una de las entrevistas:

El niño necio es todo lo contrario al niño juicioso. El que no ha podido entender que es la norma porque son niños que vienen de espacios en los que cada quien hace lo que se le da la gana. Entonces ellos en el salón hacen lo que se les da la gana. El necio es el que no se acoge a las normas y éste le dice algo y siempre para llevar la contraria "a no, yo no, fue él",

son niños que van siempre desubicados (Maestra 1, Entrevista Semiestructurada, 20 de abril del 2016).

La creencia de la maestra sobre el niño/a “necio”, puede llegar a tener como resultado relaciones de alteridad negativas como la violencia física porque se tiene la creencia de que al niño necio es necesario controlarlo, como en el siguiente dato:

“JS”, es castigado por no traer los materiales y no realizar la actividad. Yo le insisto que realice tales deberes, pero el niño me ignora. La maestra lo pone en un rincón del salón de espaldas; el niño se acerca a “A” y le hace bromas a lo que acto seguido la maestra se percata y lo “zarandea” diciéndole: “ni así, es posible controlarlo.” (CD, mayo 12 de 2016)

Esta creencia conlleva a diferentes prácticas, diferentes maneras de relacionarse con la alteridad; en otras ocasiones, el hecho de ser etiquetado como niña o niño necio puede llegar a impedir la participación, veamos:

La profesora estaba dando la instrucción para una actividad de matemáticas, que consistía en un juego donde a cada niño recibía un número que era el turno de cuando le tocaba salir a competir con otro estudiante y demostrar quien sumaba más rápido. En ese momento, “G” se paró a conversar con un compañero, entonces la profesora le dice a “G”: “por necio a usted no le doy número y no participa. Le tocó observar” (Ramírez, K, DC, marzo 30 de 2016).

Esta creencia lleva del mismo modo, a otras creencias; como que la necedad se contagia por la cercanía con ese otro/otra considerado necio. Como lo vemos en el siguiente apartado:

Después del descanso, la maestra señala que algunos estudiantes estaban pegándose patadas, por lo que dijo, refiriéndose a un estudiante: “El que se junta con necios, necio se vuelve” (DC, marzo 09 de 2016).

Esta creencia lleva a otras creencias de las y los estudiantes, como que los necios “no hacen nada”, “no trabajan” y esto conlleva a relaciones de alteridad negativas como es la exclusión que se pone en escena dejando solo, diríamos abandona a su suerte, a quien es considerado necio, como se muestra en el siguiente suceso:

Estaban escribiendo, me acerco a “SL” y le preguntó: ¿Por qué no has hecho nada? a lo que me responde su vecina “IP”: “Es que él no hace nada, porque es muy necio y yo no me ajunto con necios.” “SL” la mira, coge su cuaderno y se sienta en el suelo a escribir (Gallego, V, DC, mayo 04 de 2016).

Sugiriendo entonces, que las y los niños “necios”, tendrían un lamentable futuro. La cultura escolar, sus creencias, generan otras creencias, múltiples creencias y todas ellas generan determinadas relaciones de alteridad, tanto entre maestras como entre estudiantes.

Hay creencias sobre la existencia de los niños y niñas necios, y sobre sus características, pero también encontramos creencias sobre los niños “juiciosos”. El niño “juicioso” entonces, es aquel que hace lo opuesto al niño “necio”, a lo que una maestra agrega que “el juicioso es el que se acoge a las instrucciones que se dan para lo que sea y obvio, debe tener en cuenta todas las normas establecidas que hay dentro de un manual de convivencia.” (Maestra 1, Entrevista Semiestructurada, 20 de abril de 2016).

Por lo que se observan prácticas como darles dulces, ponerles caritas felices, ponerlo o ponerla como ejemplo y hacer comparaciones entre niños necios y niños juiciosos, generando competencia, exclusión y otros tipos de relaciones de alteridad negativas entre los y las estudiantes.

Creencias sobre él o la estudiante con NEE

Otra de las creencias sobre el otro/otra es el supuesto de que la o el estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no sabe o no puede. La o el Estudiante con NEE suele pensarse como desvalido, que hace cosas con menos valor que los demás y que para hacerlo necesita ayuda. Esta creencia de que los y las estudiantes con NEE o “diagnosticados” como los nombran en la institución no son capaces, se muestra en la entrevista realizada a la Maestra 2:

Para trabajar con un niño diagnosticado debe tener el don de la palabra o conversar mucho con ellos. Uno tiene que hablarles mucho y meterlos como en el cuento, como en la carretica, así uno vea que ellos no son capaces de hacer el trabajo, como convencerlo, como intentarlo y tenerlo ahí al pie, estar pendiente, ayudarlo y apoyarlo, me imagino que esa debe ser como una competencia o la estrategia que uno debe intentar con ellos” (Maestra 2, Entrevista Semiestructurada, 20 de abril de 2016).

Esta creencia se ve reflejada también en las acciones de las maestras, como se presenta en la siguiente situación:

Mientras todos transcriben preguntas de comprensión lectora y las responden, “YB” se acerca y me dice: “yo sé sumar”, y como ya las había transcrito, le pongo sumas en el tablero. Todas las sumas las hizo bien, con estrategias como los palitos y el uso de los dedos. Le cuento a la profe que “YB” se merece un cinco en matemáticas, porque hizo las cinco sumas bien, ella me responde: “Ah, ¿Es que “YB” sabe sumar?” (DC, abril 27 de 2016).

Éstas se trasladan a situaciones de exclusión en el aula, entendiendo la exclusión, en los ambientes sociales y educativos como, “apartar, no dejar participar, desposeer; en pasiva, ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído.” (Jiménez, Luengo, y Taberner, 2009, p. 14) Esto se evidencia en los siguientes datos:

Al iniciar la clase, la maestra se dirige a sus estudiantes diciéndoles: “YB” va a estar haciendo otras cositas, porque “YB” es diferente y no sabe leer como ustedes, así que lo tenemos que ayudar mucho” (DC, marzo 16 de 2016).

Me acerco y “K”, que estaba junto a “YB” me dice: “yo lo estoy ayudando”, y le digo que me parece muy bien, a lo que responde: “sí, es que a “YB” hay que ayudarlo mucho” (DC, marzo 16 de 2016).

Entre las relaciones de exclusión observadas en torno al trato pedagógico con los estudiantes con NEE se encuentran la diferenciación de contenidos y la subestimación del estudiante, veamos:

La profesora pidió a sus estudiantes que realizaran una descripción de un dibujo. “YB” y “JD” no estaban realizando el trabajo. La maestra les puso actividades de planas. Cuando le pregunto a “JD” porque no hace la descripción, la maestra me dice: “no, él no hace eso porque no sabe leer” (DC, marzo 02 de 2016).

Se nota entre los estudiantes el asombro y las afirmaciones de algunos de ellos, cuando los/as estudiantes con NEE realizan actividades como sumar, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“EAV” y “JJL” se acercaron a mirar las sumas que “YB” hacía en el tablero, “EAV” dice: “eso tan fácil”, y “JJL” dice (refiriéndose a “YB”): “profe, pero si él no sabe nada” (DC, abril 27 de 2016).

En el caso de los y las estudiantes, estas creencias generan unas relaciones de alteridad en algunos casos positivas, de solidaridad, de ayuda a sus compañeros y compañeras. Veamos:

“MF”, tiene baja visión, cuando está en clase de español, se le cae el lapicero e inmediatamente, tres de sus compañeros se paran del puesto, lo recogen y se lo entregan. Alrededor de “MF” hay estudiantes para ayudarla en las actividades, o para acompañarla en el patio de recreo. Siempre están junto a ella (Reina, C, DC, marzo 02 de 2016).

“Él tiene un problema porque no sabe leer, (se refiere a “YB”) entonces yo le ayudo antes a él para que sepa leer más” (Estudiante 5, Entrevista Semiestructurada, 07 de abril de 2016).

Se evidencian situaciones de defensa positiva, cuando una estudiante defiende a su compañero, haciendo de su causa una causa propia, cuando sus habilidades son menospreciadas por otros compañeros, veamos:

Yo estaba sentada en el puesto de la maestra junto con “YB”. Varios estudiantes se acercaron y uno de ellos dijo: “pero profe, ¿por qué “YB” pinta tan bonito?”, otra niña agrega: “Sí

profe, es que él no sabe leer”, “IM” les contestó: “es que porque uno no sabe leer no significa que no pueda pintar bonito”. “YB” levanta la cabeza y sonríe (DC, mayo 19 de 2016). Por otro lado, el hecho de no saber leer en el grado segundo es de preocupación para la maestra y ésta se ve reflejada en las relaciones entre los y las estudiantes, generando un factor limitante por no saber leer, por lo que los niños y niñas que sí saben leer se relacionan de forma diferente con quienes aún no saben, como se evidencia en el siguiente dato:

Estaba revisando la escritura de la nota y poniendo la firma en el cuaderno de “PL” cuando “K” me dice: “ella no sabe leer, por eso está en refuerzo”. (Gallego, V, DC, mayo 18 de 2016)

Creencias sobre la belleza física

Se observaron creencias sobre las características físicas del otro/otra. Entre éstas se encuentran algunas con relación al color de la piel, la estatura, el peso, el cabello, el uso de gafas, entre otros. Al respecto el siguiente dato:

“AF” observa el libro “niña bonita” donde aparece el dibujo de una niña negra, con su cabello crespo y dice: “ah! La niña bonita tan fea”, y ¿por qué?, “porque tiene el pelo así (hace señas de cómo luce el cabello de la niña bonita)”, ¿Así cómo? “pues todo crespo, como el de orejas de mariposa” (Gallego V, DC, marzo 16 de 2016).

Esta creencia sobre la belleza incide en la construcción de relaciones de alteridad positivas guiándolas hacia las negativas. Dado el caso del color de la piel, se presentan situaciones de violencia verbal donde por medio de burlas se intenta hacer daño a otros/otras estudiantes, por ejemplo:

En el descanso jugamos a saltar la cuerda. Entra al juego “C”, una niña negra, quien resulta ser muy buena en saltar la cuerda. Mientras “C” salta, “F” y “S”, se ríen de ella y le cantan: “Caquita, caquita. Tan fea” (Gallego, V, DC, mayo 04 de 2016).

Asimismo, en la institución educativa se presentan relaciones de alteridad de menosprecio y exclusión por el color de piel donde el otro es humillado, degradado, o se convierte en objeto de burla por diferentes razones. Abril (2011) afirma que “el desprecio es vivido como una situación de injusticia en la que se hieren las ideas compartidas respecto a la integridad y la dignidad” (p. 14). Veamos:

Durante el descanso “E” me cuenta una historia y empieza diciéndome: “por mi casa unos niños estaban pegándole a un niño negro” al preguntarle “¿y tú qué hiciste?”, “E” responde: “yo no hice nada, yo defendiendo a los de mi raza” (Ramírez, K, DC, mayo 18 de 2016).

Creencias sobre el género

Entre los niños, ser niña es deshonoroso, sinónimo de risa, de asco. Veamos:

En clase de educación física el maestro les puso un circuito de actividades y los dividió en dos filas, una de niñas y la otra de niños. Al ser pocas niñas, puse a tres niños en esta fila para que la completaran. “SM” me dice: “pero es que yo no soy una niña, gas”, a lo que los otros dos respaldan diciendo “sí”, y los niños de la otra fila se reían. Al final, solo “SM” se quedó en la fila de las niñas, diciendo mientras se reía: “es que ya soy una niña” (Gallego, V, DC, Marzo 3 de 2016).

El niño “SL” estuvo haciendo la fila de las niñas, le pregunto: “¿por qué estás aquí?”, me respondió, riéndose: “porque soy una niña” (me muestra la muñeca de la mano inclinada) (Gallego, V, DC, Abril 28 de 2016).

Esto genera relaciones de alteridad negativas entre los y las estudiantes, relaciones de rechazo y otras en las que estar con los niños o con las niñas es desagradable como en el siguiente dato:

En la clase de educación física “A.S” le tocó en un subgrupo donde había solo hombres y de inmediato dice: “ay no, yo quería estar con las mujeres” (Ramírez, K, DC, marzo 17 de 2016).

Además, sólo las niñas usan rosa, sólo las niñas son delicadas, sólo las niñas hacen cosas tiernas y cuando los niños lo hacen resulta chistoso, degradante, y gay. Al respecto:

La maestra ve un bolso rosado en el piso y como “SM” estaba junto él, ella le pregunta: ¿ese bolso es suyo?, a lo que “SM” responde: “Yo acaso soy una niña, no ve que es rosado”, y la maestra le responde: “¿y quién dijo que solo las niñas usaban cosas rosadas?” (Gallego, V, DC, marzo 02 de 2016).

En clase de religión, la maestra les pone a hacer un marco de corazones en el cuaderno para una cartelera sobre el valor del respeto. “MA” dice que él no es una niña para hacer corazoncitos, que solo las niñas los hacen (Gallego, V, DC, Marzo 02 de 2016).

Las mujeres deben estar inmaculadas, quietas, calladas y sumisas, y los hombres todo lo contrario, son vistos como “agresivos, violentos, dominantes, fuertes, firmes, valientes, controladores, poderosos, egoístas, ambiciosos, impetuosos, combativos, creativos, inteligentes, decididos, asertivos, activos, intransigentes, autónomos e independientes” (Bustos, 2003, p. 76). Esto se manifiesta en expresiones de las maestras como en la siguiente:

A una niña la aporrea un niño y al ponerle la queja a la profe, esta le dice: “¿para qué juega con los hombres y para qué juegan brusco?” (Ramírez, K, DC, marzo 9 del 2016).

Los niños que no se comportan de esta forma son afeminados, son niñas. Este conjunto de creencias de cómo se debe comportar, qué debe hacer y qué debe decir cada género afecta las relaciones de alteridad e incluso las prácticas que se llevan a cabo en la escuela; por ejemplo, la práctica de la fila en la cual se dividen a los estudiantes por género, promoviendo la competencia entre ellos y la desigualdad, y ligado a esto la creencia de que las niñas son más juiciosas, como se presenta en el siguiente dato:

Al entrar del descanso todos estaban afuera haciendo una formación en filas independientes, los niños están separados de las niñas para entrar al aula y escucho decir a la profe: “como siempre las niñas van a entrar primero porque son más juiciosas”, de esta manera pasan a entrar las niñas y posteriormente los niños empiezan a hacer la fila (Ramírez, K, DC, febrero 17 de 2016).

Creencias sobre el internado

Una de las particularidades de la institución educativa, centro de la investigación es la presencia de estudiantes que viven en internados. Estos internados están dirigidos por monjas católicas quienes proveen de un lugar donde dormir, alimentación y educación a niños y niñas cuyos familiares no pueden estar con ellos durante la semana por diferentes motivos. Al respecto, hemos observado creencias sobre estos niños y niñas, el internado, las prácticas del internado y el por qué habitan allí. Algunas de estas creencias compartidas por los docentes y estudiantes son: los y las estudiantes que viven en el internado son groseros, no son amados, están siendo castigados.

Mientras salíamos, un niño de primero detiene a una monja y le dice (señalando las niñas que ella llevaba): “¿Es que ellas son del internado?”, la monja le responde que “sí” y él le replica: “con razón que son tan groseras”, la monja le responde: “por eso es que ellas están aquí, para educarse” (Gallego, V, DC, marzo 03 de 2016).

La anterior creencia, sobre que los y las niñas que viven en el internado son groseros/as, es compartida por la monja quien cuidan de ellas/ellos, esto se evidencia en la respuesta que le da al estudiante, que para que no sean groseras es necesario que asistan a la escuela y se eduquen. Otra creencia interesante es la que tienen las maestras de estos niños, ya que manifiestan que:

Los niños del internado son muy violentos, muy bruscos, me imagino que carecen de la figura paterna, entonces ellos a las hermanitas me imagino que poco y mal les harán caso entonces las hermanas tienen que recurrir a castigos y represiones que no son como tan buenas, pero los niños del internado si se distinguen entre los otros por su convivencia; sí, no es lo mismo estar con su familia que estar con unos niños que están necesitados de ese afecto familiar (Maestra 2, Entrevista Semiestructurada, 20 de abril de 2016).

Duro, es como el castigo que las mamás buscan para liberarse de ese hijo que no sabe manejar porque de hecho uno aquí ya lo ve cotidianamente: "si no te portas bien, te mando para el internado" (Maestra 1, Entrevista Semiestructurada, 20 de abril de 2016).

Esta última maestra muestra la idea de castigo que representa el internado y que quienes asisten a él están, de algún modo, están siendo castigados por portarse mal, entonces el niño o niña que asiste allí se puede ver a sí mismo como merecedor de ese castigo. Es por esto que, hemos encontrado situaciones donde el sujeto no discrimina a otro/otra sino a sí mismo desde las particularidades por las cuales ha sido excluido por otros, por ejemplo:

Cuando estaba borrando el tablero, "SF" se acerca y me dice: "profe yo no hago la tarea porque, usted no sabe, yo soy del internado" (Gallego V, DC, marzo 09 de 2016).

En este caso, la niña ha sentido la exclusión y se ha convencido de que es inferior a los demás por habitar en el internado.

Estas creencias sobre los niños y niñas que durante la semana habitan en el internado han influido en la forma como los demás estudiantes se relacionan con ellos/as. Algunos de los y las estudiantes son aislados y rechazados por ser considerados niños necios o violentos.

Pero no todas las creencias sobre el internado son dirigidas por ideas negativas. Es también para otros/otras un lugar agradable, como lo expresado por uno de los niños entrevistados, para él, el internado es:

Genial. Allá nos dan buena comida, nos educan mucho. Allá jugamos también, jugamos tenis, hacemos Kung Fu. Nos castigan haciendo cuclillas subiendo y bajando, la que es así (muestra una sentadilla) con las manos en la cabeza subiendo y bajando (...) O sea que, todos me quieren a mí y yo todos lo quiero a ellos, son parte de mi familia, las hermanas también" (Estudiante 5, Entrevista Semiestructurada, 07 de abril de 2016).

Otras relaciones de alteridad

Por otro lado, hemos identificado relaciones de alteridad que no necesariamente se encuentran ligadas o son resultados de las creencias. Algunas de estas relaciones de alteridad son positivas, las cuales presentamos a continuación.

Relaciones de alteridad positivas:

Empatía

Marandon (2001), define a la empatía como:

El conjunto de los esfuerzos empleados para acoger al otro en su singularidad y que son consentidos y desplegados cuando se adquiere la conciencia de la separación de yo-otro y de la ilusión comunicativa de la identificación pasiva con el otro. (p. 95, como se citó en Maradon, 2003, p. 78)

Esta empatía sucede en algunas acciones de la docente hacia sus estudiantes. A propósito, el siguiente ejemplo:

En el salón la maestra, durante la clase, al ver que los estudiantes no saben cómo realizar la actividad del dictado, ella lanza frases como: "todos somos capaces", "no es necesario llorar, porque la frustración hace parte del aprendizaje", "si yo soy vieja y me equivoco aún, Uds. pueden equivocarse", "no les de miedo preguntar" (Reina, C, DC, marzo 30 de 2016).

La empatía se expresa como palabras en momentos difíciles:

En la actividad de español, donde los estudiantes identifican el número de sílabas de las palabras mencionadas por la profesora, por medio de las palmas, la maestra llama a “S”, para que cuente el número de sílabas de su nombre. Ella encoge los hombros y se queda en silencio, a lo que acto seguido la maestra le dice: “dale, tu eres capaz de hacerlo”. La niña hace el intento (Reina, C, DC, marzo 30 de 2016).

Al terminar la jornada en una actividad propuesta por la profesora, dos niñas estaban conversando mientras dibujaban, la maestra las regaña diciendo: “¿porque están haciendo algo diferente a la actividad?” y, “A” respondió: “es que le estoy ayudando, le estoy mostrando como tiene que pintar los dibujos” (Ramírez, K, DC, febrero 24 de 2016).

Estas relaciones de alteridad positivas donde la solidaridad aparece en el escenario escolar a través de la ayuda, se hacen evidentes tanto en las acciones como en las reflexiones que realizan los estudiantes cuando se lee un texto, por ejemplo:

Luego de leerles el cuento de Jull, les pregunté a los niños/as ¿Qué le dirían a Jull si fuera un compañerito de ustedes? los niños respondieron: “amarlo mucho” “quererlo” “darle mucho cariño” “respetarlo” “yo le salvaría la vida diciéndole a los niños que no lo molesten” “yo le diría que no se arranque las partes del cuerpo” “yo le ayudaría” (Ramírez, K, DC, marzo 30 de 2016).

Encuentro

Los encuentros son situaciones de acogida del otro/otra, en los cuales se evidencia el nosotros. Así como lo plantea González (2009), quien define el encuentro como la “búsqueda de la cercanía con el otro” (p. 903).

Dentro de la institución educativa encontramos acciones que generan encuentros entre estudiantes, como una forma de relación positiva y expresiva, a través de reflexiones y situaciones de perdón, veamos los siguientes ejemplos:

Durante el taller de perdón, el cual invitaba a que los niños manifestaron situaciones que facilitarían la acción de perdonar, los niños eligen el abrazo y lo hacen unos con otros y también a su maestra pidiendo perdón, por decir groserías, por no hacer caso, por no dejar hablar, por no prestarle los lápices (Reina, C, DC, marzo 30 de 2016).

Por otra parte, se evidencian encuentros que fomentan los buenos momentos y la consolidación de las relaciones humanas, aquí el siguiente ejemplo:

En una actividad donde cada estudiante debía dibujar a su compañero del lado izquierdo, “SL” dibujó a “SZ” y lo pintó café, porque su piel es más oscura, y no utilizó el color durazno, como otros lo hacían. Le pregunté ¿por qué? “SZ” lo abrazó y sonrió (Gallego, V, DC, marzo 02 de 2016).

Amistad

Otra categoría que pertenece a este tipo de relaciones de alteridad positivas es la amistad, en este sentido Reina (1959, como se citó en Wolf, 1990, 26) ha descrito cómo funciona la amistad de una de estas comunidades en Guatemala, “la amistad proporciona una satisfacción emocional y una forma de asegurarse que no se va a quedar uno solo.” veamos:

Durante una entrevista una estudiante dice: “Mis mejores amigas son “M.J”, “V” y “L” y ya. Ellos me quieren porque juegan conmigo” (Estudiante 3, Entrevista Semiestructurada, 07 de abril de 2016).

Consecutivamente la estudiante dice “Me gusta jugar con “M.J” con “V” y con “S” porque ellas son muy amables, ellas no gritan cuando la profe está sacando fotocopias... ellas son muy queridas” (Estudiante 3, Entrevista Semiestructurada, 07 de abril de 2016).

A la hora de la entrada, los niños que llegan temprano empiezan a jugar y a interactuar entre sí, así mismo escucho decir a “S” “amigo, vamos a jugar como ayer” y “E” le responde que sí (Ramírez, K, DC 5, marzo 3 del 2016).

Relaciones de alteridad negativas

Hemos identificado relaciones de alteridad negativas caracterizadas por la violencia, las cuales presentamos a continuación:

Violencia

Erazo (2010), señala que:

[...] la violencia escolar, se caracteriza por el objetivo que tienen algunos seres humanos por intentar tener el poder de controlar, manipular y subyugar a otros, [...] el contexto donde suceden estas acciones, se ubica en los espacios de exclusividad educativa y en donde sus actores se caracterizan por ser agresores, agredidos u observadores e interviniendo en las dinámicas institucionales y las funciones de los directivos, maestros, estudiantes, familia o la comunidad, las cuales se organizan de forma adecuada para crear pautas perfectas para la existencia del fenómeno (p.75).

Desde este punto de vista, evidenciamos en la institución educativa dos de las violencias más representativas: la violencia física y la violencia verbal.

Violencia física

En cuanto a la violencia física, Voors (2005, como se citó en Echeverri, Gutiérrez, Ramírez, y Morales, 2014) afirma afirman que en ésta “figuran patadas, empujones, golpes con las manos, escupitajos, tirones de pelo, mordiscos...los tocamientos sexuales no deseados” (p.129). Veamos:

En el descanso, mientras saltan la cuerda, “YB” baja las escaleras y empuja fuertemente a SM. Éste llora y se queja del dolor de la caída. “YB” se para apoyado en la pared y se ríe (Gallego, V, DC, mayo 12 de 2016).

En otro momento “L” me pone la queja que “J”, le había pegado un codazo, y al preguntarle a “J”, porque le había pegado respondió “es que “L” me estaba molestando” (Ramírez, K, DC, marzo 03 de 2016).

Durante la actividad de educación física “D”, escupe a sus compañeros junto con “T” sin embargo el profesor al llamarles la atención, lo niegan, expresando que solo están echándose agua que han tomado previamente (Reina, C, DC, marzo 31 de 2016).

Violencia verbal

Encontramos también en la institución, relaciones donde la violencia verbal es protagonista, Castañeda (2011) la define como:

Todo acto comunicativo cuya intención es hacer daño al otro en su imagen social y en el cual se invade el territorio personal, cuyo efecto se intensifica cuando quien ejerce el acto verbal mantiene o cree tener poder o capacidad de subordinación sobre el receptor (p. 67)

Por lo que, Voors (2005, como se citó en Echeverri, Gutiérrez, Ramírez, y Morales, 2014, p. 129) agrega que en la violencia verbal se presentan “las amenazas verbales, los insultos, las burlas crueles acerca de la indumentaria, del aspecto físico, de la raza, del origen étnico, de algún defecto o anomalía visible”. Los niños agreden verbalmente a otros compañeros, en situaciones como:

“L” le dice a “G”: “haga las cosas bien bonitas para que la profe no le diga nada” y “G” de inmediato le responde “Cállese que usted no es mi mamá, ni mi tía, ni mi novia para que me mande”. Después de esto, “L” se va para su puesto y no le dice nada más (Ramírez, K, DC, marzo 03 de 2016).

Mientras los niños jugaban a policías y ladrones “SN” dice, refiriéndose a “SB”: “a este hay que darle duro pa’ que se muera”, persigue al compañero, lo arrincona y canta: “manos arriba, calzones abajo, si no se los baja le doy un balazo” (Gallego, V, febrero 17 de 2016). A lo largo de la jornada, pude evidenciar episodios en que los niños se trataban con sobrenombres como “gueva”, “marica” entre otros y se hacían gestos obscenos (Reina, C, DC, febrero 17 de 2016).

También se evidencia violencia verbal entre maestros y estudiante, veamos:

La maestra se percata de que “JS” no copia, lo llama para que se dirija al escritorio de la maestra y le pregunta, sobre las razones de su accionar. El estudiante intenta responderle y la maestra le dice “no me responda que usted es una mentira total” (Reina, C, DC, abril 27 de 2016).

4. DISCUSIÓN

Todos y todas somos guiados por creencias que, aunque muchas veces no son reales, condicionan nuestra forma de interactuar en todas las esferas sociales y la escuela, como un espacio de socialización importante, no está exenta de ello. Al respecto, José Ortega y Gasset (2010), afirma que:

Al hombre no le es dado ningún mundo ya determinado. Sólo le son dadas las penalidades y las alegrías de su vida. Orientado por ellas, tiene que inventar el mundo. La mayor porción de él la ha heredado de sus mayores y actúa en su vida como sistema de creencias firmes (p. 14).

Por esta misma línea, Kaplan (1992) señala que “frecuentemente el maestro ya recibe descripciones y “etiquetas” de otros docentes de la escuela, de aquello que los padres transmiten, etcétera” (p.3). En este sentido, las creencias configuran una visión del otro o la otra, y estas se convierten en elementos que influyen significativamente los comportamientos de estudiantes y maestras, permeando las relaciones de alteridad y la forma en que éstas se desarrollan en la cotidianidad.

Según lo planteado por Ortega y Gasset (2010) las creencias son ideas a las que se les otorgan una carga de veracidad o falsedad, que son sujetas a interpretación cada vez que se piensan, y que al repetirse constantemente se convierten en creencias. Por tanto, la cultura escolar se encarga de generar el espacio donde estas ideas, falsas o verdaderas, son repetidas e instauradas como creencias en los sujetos particulares o, a conjuntos de sujetos. Es decir, la maestra manifiesta repetidamente, no su creencia sino la idea detrás de la creencia, hasta que los estudiantes, al escuchar esta idea, la apropian como creencia. Además, la cultura escolar privilegia unas creencias sobre otras, limitando la expresión de la gran gama de creencias presentes en un contexto escolar; porque la cultura escolar contiene todas las creencias que entran a la escuela y son practicadas allí.

Nos damos cuenta, entonces, que las creencias devienen en acciones de discriminación, rechazo o por el contrario, en acciones de acogida, de reconocimiento, de amistad, de empatía hacia el otro/otra. Es decir, las creencias se convierten en acciones dirigidas hacia el otro/otra, y éstas a su vez se convierten en relaciones de alteridad bien sean negativas o positivas. De ahí que, Defez I Martín (2005) exprese que “creencia y acción son, en cierto sentido, una y la misma cosa, siendo la acción lo que hace existir la significación, el contenido de la creencia” (p. 15).

5. CONCLUSIONES

- Dentro de las aulas de los grados primero y segundo, se encontró que la influencia de las creencias en las relaciones de alteridad tiende a ser significativa, a nivel general, salvo algunas excepciones, pues las creencias condicionan en los sujetos (estudiantes y maestros) el accionar en sus interacciones con los otros/otras, que desembocan en relaciones de alteridad positivas o relaciones de alteridad negativas. Destacando así, el fuerte vínculo de las creencias con las acciones y con las relaciones de alteridad.
- El proceso de difusión de las creencias es permitido por la cultura escolar al generar los espacios para ello, al ser implantadas en las prácticas pedagógicas y al otorgarle predilección a unas creencias sobre otras. Por tanto, las creencias de corte negativo no tendrían tanta fuerza si las prácticas pedagógicas no estuvieran fundamentadas sobre ellas. Por consiguiente, la cultura escolar, en lo referente a las creencias tiene una influencia directa y en general, negativa sobre las relaciones de alteridad entre estudiantes-estudiantes y maestros(as)- estudiantes.
- Las relaciones de alteridad que encontramos dentro de la institución educativa, por medio de la observación realizada en los espacios de interés, se dividieron en dos grandes categorías: relaciones de alteridad positivas y relaciones de alteridad negativas. Entre las relaciones de alteridad positivas descritas están la empatía, la solidaridad, el encuentro y la amistad. Este tipo de relaciones evidenciadas se componen de acciones y pensamientos que van encaminados a la convivencia entre todos los miembros del aula de clases (Estudiantes y maestros). Por otro lado, las relaciones de alteridad negativas encontradas y descritas fueron las guiadas por acciones de violencia física y verbal, exclusión y lástima que invisibilizan y agreden al otro/otra.
- Se encontró, además, que alrededor del comportamiento de los estudiantes se tejen etiquetas como necio, juicioso; y creencias como el necio no hace nada, al necio hay que controlarlo, la necesidad se contagia. Estas ideas son transmitidas por las maestras en las acciones o las palabras y son asumidas por los estudiantes como creencias que resultan afectando las relaciones de alteridad entre estudiantes-estudiantes, y maestros-estudiantes, alterando la convivencia de todos y todas en la institución. Igualmente, se encontraron creencias sobre él o la estudiante con NEE, sobre el género, sobre el ideal de belleza y sobre el internado.
- A pesar de que la institución educativa pretende ser inclusiva, se ve un trato diferencial con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, al esperar poco de ellos, menospreciarlos, desconocerlos como sujetos que aprenden y son capaces de realizar las mismas actividades que sus compañeros, estos tratos devienen de las creencias que se tienen sobre ellos y ellas y se evidencian en las clases y sus contenidos.
- Las creencias que parten desde las maestras son difundidas por éstas dentro y fuera del aula, a través del lenguaje, tanto oral como pragmático (gestos, posiciones, tonos) y, además, se pueden observar en las acciones y en el cómo se realizan estas acciones. Lo expresado por la maestra, de forma oral o no, es copiado, creído y reproducido por los y las estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, F. (2011). Sentimientos negativos y dominación social un abordaje crítico de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Philosophia*, 71, 13-24. Recuperado de bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4612/1abril.pdf
- Defez I Martín, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 199-121. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/download/ASEM0505110199A/15904>

- De Tezanos, A. (1981). La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación* (8), 63-90. Recuperado de www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf
- Echeverri, A; Gutiérrez, A; Ramírez, C, y Morales, S. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123834.pdf>
- El Tiempo. (07 de noviembre de 2014). Imputarán cargos a tres directivas del colegio de Sergio Urrego. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/imputaran-cargos-a-directivas-del-gimnasio-castillo-campestre-por-muerte-de-sergio-urrego/14803177>
- Erazo, O. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74 - 86. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3960/1/Reflexiones%20sobre%20la%20Violencia%20Escolar.pdf>.
- González, F. (2009). Alteridad en estudiantes: Entre la alteración y el equilibrio. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2009, 14(42), 889-910. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807013>
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa Como Fracasos. Conceptos y Líneas para su Comprensión e Investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. *Federación de Educadores Bonaerenses*, 1-7. Recuperado de <http://s785dba6895b76740.jimcontent.com/download/version/1258194698/module/3190878654/name/Kaplan%20Buenos%20y%20malos%20alumnos.pdf>.
- Marandon, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 75-98. Recuperado de www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28303/28137
- Martínez, B. (2002). La Educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. 1-47. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/diversidadbegona.PDF>
- Ortega y Gasset, J. (2010). Ideas y Creencias. *Biblioteca Virtual Omegalfa*, 1-15. Recuperado de www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/ideas-y-creencias.pdf
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (s.f.). *Metodología de la Investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, LXII (227), 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Recuperado de <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

- Wolf, E. (1990). Relaciones de parentesco, de amistad y de patronazgo en las sociedades complejas. *Antropología social de las sociedades complejas*, 19-39.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.