

Comunicar más allá de las palabras

Gabriela Delgado-Ballesteros*

Palabras clave

- género,
- comportamientos,
- aprendizaje,
- escritura.

RESUMEN

La intención fundamental de este trabajo es recuperar a las y los estudiantes como sujetos de singularidades propias, tener una mirada hacia ellos que rebase la mirada de lo institucionalmente establecido, tratar de dar una explicación a sus devenires desde una perspectiva que dé cuenta de las distintas formas de expresión integral de la personalidad, conocer sus percepciones, necesidades y problemáticas específicas que les demanda la institución escolar. La especificidad será entendida como la forma en que las personas articulan y despliegan sus características de género, edad, sus papeles o posiciones.

El trabajo parte de una prolongada observación de un grupo mixto de estudiantes adolescentes dentro y fuera del salón de clase y muestra cómo se reproducen (en los comportamientos, los cuadernos, las intervenciones en clase), patrones socioculturales de género.

La intención fundamental de este trabajo es recuperar a las y los estudiantes como sujetos con singularidades propias, rebasar la mirada de lo institucionalmente establecido, para dar una explicación a sus devenires que considere las distintas formas de expresión integral de la personalidad y permita conocer sus percepciones, necesidades y problemáticas específicas en relación a la demanda de la institución escolar. La especificidad será entendida como la forma en que las personas

* Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM. E-mail: gaviort@servidor.unam.mx.

articulan y despliegan sus características de género, edad, sus papeles o posiciones sociales.

Por lo general, la institución escolar conoce y reconoce a sus estudiantes a través de sus sistemas de evaluación, casi siempre referidos a aspectos cognitivo-académicos. Por medio de ellos determina si un estudiante cubre los requisitos de acreditación para seguir en la trayectoria escolar. Así, la expresión del estudiantado se rige por lo que demanda la institución, de allí que en muchas ocasiones se pierda la esencia misma de las personas, su lugar como sujetos singulares y su valor. Esta forma tradicional de evaluación refleja sólo una parte del individuo, referida a la materia escolar que se estudia, a expectativas institucionales y a la información que pudo o no pudo asimilar el estudiante. Sin embargo, no toma en consideración aspectos —en muchas ocasiones de mayor importancia— que permiten al estudiante tener seguridad en sí mismo y enfrentar las heterogeneidades de la vida escolar: los programas de estudio, los diferentes docentes, sus propios compañeros, los espacios institucionales y su devenir como persona de la cual se espera una preparación.

Ya Piaget (1969), en su libro *Psicología y pedagogía*, advertía sobre la necesidad de tomar en cuenta lo que realmente queda después de una enseñanza formal de los conocimientos impartidos en la escuela. Planteaba algunas interrogantes: ¿cómo evaluar la cultura adquirida, que a fin de cuentas es la que guía nuestros devenires?, ¿qué es lo que queda una vez olvidados los detalles de los conocimientos impartidos y cuya aprehensión se refleja únicamente a nivel del examen final?, ¿dónde se encuentra lo esencial de la formación? No podemos responder a estas preguntas sin analizar los aspectos globales e integrales de las personas, entendidas éstas como colectividades de individuos, con sus intersubjetividades incluidas.

Es necesario conocer cómo viven los estudiantes las realidades compartidas, así como cuáles son sus procedimientos para conocer y comprender los diferentes tipos de acontecimientos escolares, ya que estos influyen en las concepciones que tienen de sí mismos, la forma de interactuar con los otros, del sentido de control sobre los acontecimientos cotidianos y las formas de aprendizaje.

Según M. Field (1986), "un aspecto fundamental en los procesos de aprendizaje es cómo se vive la naturaleza de la verdad, la realidad y el origen de nuestros conocimientos, ya que a partir de ello se determina la forma en que vemos el mundo y a nosotros mismos como participantes de él".

Este trabajo describe, desde una perspectiva cualitativa, las diferentes maneras en que el estudiante expresa sus formas de conoci-

miento, para determinar si existen diferencias al respecto entre hombres y mujeres y cómo éstas apoyan u obstaculizan lo que la escuela espera de ellos(as).

Antecedentes

Este análisis es parte de una investigación más amplia, cuyos primeros resultados fueron reportados en Bedolla, P *et al.*, 1993, artículo que da cuenta de las formas y niveles taxonómicos con los cuales la maestra de química hace preguntas a sus estudiantes en el aula y cómo al analizarlos podemos detectar que existen diferencias debidas al género, tanto del inquisidor como de la persona que responde. Esta aproximación se hizo desde una perspectiva cognitiva escolar. En el caso de este nuevo análisis se parte de una perspectiva más psicológica, ya que implica aspectos de la personalidad como las emociones y los sentimientos.

Se trabajó a partir de la estancia durante un año escolar en una escuela mixta, catalogada por la UNAM y la SEP como una institución de "excelencia" por su alto nivel académico, en un grupo de quinto grado de bachillerato con 39 estudiantes, diecinueve mujeres y veinte hombres, cuyos padres y madres, en su gran mayoría, son profesionistas que ejercen su carrera, lo que permitió suponer que existe una valoración equitativa en cuanto a los papeles asignados a hombres y mujeres. Se seleccionó este grado escolar porque es el último año en que el estudiante está integrado con sus grupos de referencia, ya que para el siguiente ciclo tiene que elegir entre las diferentes áreas disciplinares para su entrada a la universidad y la iniciación de su carrera profesional. Es, por tanto, un año de toma de decisiones, de temores y expectativas en relación con su futuro como persona.

Metodología

El levantamiento de datos se realizó mediante observaciones en el aula en la materia de Ética; entrevistas con ciertos estudiantes seleccionados a partir de los acontecimientos ocurridos en el aula; revisión aleatoria de cuadernos, exámenes y trabajos; entrevistas profundas con algunos estudiantes que eran focos específicos de atención; técnicas grupales para confrontar significaciones y subjetividades, y, finalmente sus autobiografías. Durante el análisis de los datos se triangularon los materiales de trabajo (observaciones, entrevistas, relatorías de las técnicas grupales, calificaciones, trabajos, exámenes y trayectoria académica

o récords escolares) para obtener mayor información respecto de los ejes de análisis seleccionados.

Ejes de análisis

A partir de los materiales recabados y de las observaciones realizadas, se retomaron las formas de expresión de hombres y mujeres. En un primer análisis se construyeron dos ejes: expresiones verbales y escritas, de las cuales se hicieron ramificaciones específicas para explicar con base en ellas los comportamientos que permitirían determinar las consistencias y diferencias intra e inter género.

En el segundo análisis, más acucioso, sobre las formas de expresión, se revisó de dónde provienen las manifestaciones, es decir, si están determinadas por aspectos académicos o por experiencias personales. Lo académico es la respuesta al medio, derivada de la demanda institucional —norma por cumplir— y aplicable a partir de la construcción de conocimientos o de la repetición de información. En lo personal, la actuación puede ser desde el yo —expresión de sentimientos— o desde la relación con los otros —respuestas que manifiestan amor, envidia, competencia o compañerismo.

Cada una de las formas de manifestación, académica o personal, se puede expresar de manera verbal o escrita, con particularidades que permiten inferir ciertas formas de la personalidad.

La expresión verbal está referida a dos grandes áreas; una, el contenido de la materia y las relaciones afectivas. El área del contenido es entendida como aquellos aspectos formales del programa de estudio, de los libros de texto, de los materiales propuestos por el o la docente y de los discursos relacionados directamente con la materia que se está aprendiendo. El área de la relación afectiva se refiere a los vínculos establecidos con las demás personas, en los cuales existen acciones y reacciones que determinan posiciones y estados de ánimo en relación con los hechos cotidianos del devenir escolar y que están determinados por deseos, expectativas e intersubjetividades. La relación puede ser de dos tipos: con los *otros*, docentes y estudiantes, y *consigo mismo*.

La expresión escrita se manifiesta en el trabajo cotidiano del aula: exámenes, tareas y apuntes en los cuadernos; también en los "recaditos" y las agendas, características de hábitos y conductas de esta etapa de desarrollo. Estas expresiones pueden ser estructuradas y no estructuradas: las primeras obedecen a una demanda de evaluación institucional, las segundas son instrumentos personales para cumplir con lo requerido que no precisan su presentación ante las autoridades, por lo que son

escritos espontáneos que pueden manifestar demostraciones afectivas, un sentido de intimidad y no necesariamente contenidos educativos.

Es necesario considerar la expresión corporal, aun cuando no fue ampliamente analizada. En el sistema educativo se trabaja esta área sólo en los primeros ciclos, y posteriormente como deporte. Sin embargo, desde una perspectiva psicológica, es una forma de expresar los estados de ánimo, los temores, las angustias, las alegrías o las seducciones. Las manifestaciones analizadas fueron las miradas, los movimientos oculares, los de las manos, del tronco, de las piernas y la posición general del cuerpo en el espacio.

Para poder dar cuenta de todas estas formas de expresión, a continuación se describen y analizan tres diferentes sucesos: las vivencias del grupo con la maestra y en su ausencia, las relaciones interpersonales y las formas de llevar los apuntes y las notas escolares. Asimismo, se presenta un ejemplo que integra los anteriores: un día especial en el cual se interrelacionan las diferentes expresiones.

Resultados

En el devenir cotidiano de las y los estudiantes, nos encontramos ante formas de expresión dominadas por dos áreas de la personalidad, la cognitiva y la afectiva, las cuales se manifiestan a partir de tres procesos relacionados entre sí y que determinan estados de equilibrio, contradicción o inestabilidad. Cualquiera de ellos está referido a las presiones o demandas establecidas dentro del aula, ya sea por la docente, por los grupos de referencia, o por la propia persona que pone en acción sus formas de expresión.

Inhelder (1955) dijo que el sentido de la inserción en la sociedad adulta requiere de una reorganización total de la personalidad, que se constituye por medio de las transformaciones entre la complementariedad y el paralelismo entre los aspectos intelectuales y afectivos. De ahí que existan manifestaciones diferentes, e incluso antagónicas, dependiendo de las presiones sociales, que en este caso son la docente o los propios compañeros.

En los dos ejemplos siguientes se observan procesos de equilibrio y de inestabilidad en las expresiones de las y los estudiantes, a partir de la discusión dirigida por la docente respecto de un material didáctico —el libro *El país de las sombras largas*, de Hans Ruesch— dejado como lectura para casa. Este texto confronta las costumbres y principios de comunidades con diferencias culturales, lo que determina un análisis y un posicionamiento de los lectores con base en sus especificidades socioculturales y generacionales.

Maestra: ¿Por qué les gustó el libro?
 Juan Carlos: Es interesante porque es el choque de dos culturas, ¿o no lo consideran así?

Indudablemente existe una seguridad consciente de su planteamiento, no sólo por la lógica interna del contenido, sino por el equilibrio logrado entre su conocimiento y la seguridad "en sí mismo" al ponerlo a debate, ya que con la última frase abre la discusión, considerando la posibilidad de tomar en cuenta el punto de vista de los otros y arriesgándose a una confrontación o constatación de sus pensamientos. Algunos de sus compañeros dan al mismo tiempo sus explicaciones. Genoveva interviene con voz débil, suave y baja. Cuando logra captar la atención, desvía el sentido de las intervenciones que giraban más en torno al contenido de la temática del libro: "A mí la primera parte. Me conmovieron muchas cosas de la vida". Su comentario pasa desapercibido para la maestra y parte del grupo, que no preguntan que cosas le conmovieron. Incluso dos de sus compañeros responden: "Ach, ach". Esta manifestación parece intimidarla y rompe el equilibrio entre el dar a conocer su saber y el ser reconocida y valorada por su grupo de referencia. En entrevista, manifiesta que intervino con pena por interrumpir a los demás y afirma que lo que la conmovió fueron las costumbres "en la comida y su forma de *cucimiento*, el cómo llevan a sus ancianos a los témpanos de hielo". Al decirle que son muy interesantes sus observaciones, y preguntarle por qué no las manifestó en el grupo, dice: "No se me ocurrió, en ese momento sólo me acordé de lo que me hizo sentir el libro, pero en realidad no me aparecieron en la mente estas escenas". La respuesta "lo que me hizo sentir el libro" parece más una expresión del sentimiento de subvaloración y burla, provocado por las actitudes de sus compañeros de grupo. De la misma manera otras mujeres participan desde la relación afectiva consigo mismas que les suscita la trama del libro.

Laura: Son muy tiernos, ah... y cómo nacen.
 Marcela: La primera [parte del libro] me gustó más por las supersticiones, la forma como hablan.

Después intervienen varios muchachos, entre ellos:

Francisco: La primera parte, sobre todo los capítulos intermedios porque allí queda claro cómo los esquimales viven sólo por sobrevivir, no hay otro tipo de motivaciones.

Las pocas mujeres que intervinieron limitan sus expresiones a aspectos relacionados con lo que les gustó o las hizo "vibrar por dentro", sin argumentar las razones o referencias de sus propios sentimientos. Estas escenas nos ilustran el planteamiento de Sampson (1978) sobre la frecuente aceptación del estereotipo de pensamiento femenino cargado de emoción, intuitivo o personalizado, lo que ha contribuido a una devaluación de las capacidades cognitivas de las mujeres y su poca contribución a una cultura basada en la racionalidad y la objetividad.

Los argumentos de los varones presentan justificaciones racionales inmediatas, en las cuales hay una relación con el contenido de la materia, el lenguaje empleado por el autor del libro y una síntesis analítica en su propio discurso.

La inserción de los individuos en un periodo de formación, en la estructura curricular de segundo de bachillerato, requiere de dos transformaciones fundamentales de la socialización afectiva: los sentimientos referidos a ideales impuestos por la institución, lo que determina dejar explícita una respuesta académica y coherente, o referidos a los ideales subjetivos del deber, el querer y el sentir ser, que se caracterizan en esencia por el papel social impuesto a hombres o mujeres y que conlleva a que en una manifestación social ante el grupo las respuestas sean parciales y hasta aparentemente incoherentes. Esto confirma lo que se ha encontrado en otras investigaciones (Field Y., McVicker, 1986 y Stanworth, 1988): en los acontecimientos diarios del aula las mujeres por lo general sienten que no se presta atención a sus argumentos, aun cuando estén seguras de que lo que tienen que decir es importante, y son muy sensibles a detalles de las expresiones de sus compañeros que las desmotivan a continuar con una línea de pensamiento. La escala de valores sociales desempeña una función importante, ya que determina que las respuestas estén diferenciadas por las condiciones genéricas de quienes las expresan, y la valoración de las mismas responda a patrones estereotipados de lo que es la masculinidad y la feminidad.

El equilibrio entre los aspectos cognitivos y afectivos se presenta en aquellas manifestaciones expresadas en situaciones específicas no previstas y que, por ser espontáneas, requieren de una toma de conciencia, aunque no sea necesariamente explícita para los individuos: pasar de un estado aparentemente inconsciente, en tanto no se sabe registrado, a un estado de conciencia suscitado por las regulaciones de las experiencias previas.

Estas manifestaciones se dan en ausencia de presión y recursos externos de ayuda, ya que no se puede predecir la reacción ante un

hecho mientras no se presente en situaciones en que el valor es dado por personas de un mismo nivel de desarrollo o edad y no bajo un sentimiento de aprobación o reprobación de una autoridad académica. En el grupo bajo estudio, este tipo de expresiones afloró cuando la maestra estaba ausente.

Existen pocas oportunidades de observar el comportamiento de los estudiantes en situaciones formales y sin la presencia de la autoridad docente. Se analizó una de las tres únicas ocasiones en que esto ocurrió. La maestra deja un mensaje en el que comunica que no puede asistir y solicita que los estudiantes trabajen en equipos para responder algunas preguntas formuladas por ella respecto del contenido de un libro. Se organizan seis equipos, todos mixtos, de cinco a siete personas. La forma de ubicarse físicamente para realizar esta tarea es genéricamente diferencial: las mujeres sentadas en círculos amorfos, los hombres deambulando por el aula. Todas las mujeres y algunos de los hombres sacan de sus portafolios el libro que servirá de base para responder las preguntas. Las estudiantes con el libro en las piernas y el cuaderno en la paleta de la silla, los varones caminan por el salón o se sientan en el suelo, no toman ninguna nota de los acuerdos. Se nombra un secretario por grupo encargado de la relatoría y de los resultados. En todos los casos son mujeres, además de ser ellas quienes leen las preguntas y el contenido del material.

Descripción del equipo más representativo:

Primera pregunta: ¿Qué es la política? Las mujeres empiezan a hojear y leer su libro.

Pavel (hombre): Vamos a leer todas las preguntas porque hay unas que contestan las anteriores, sólo es cosa de cambiar la redacción.

Arelí: Eso no se vale, Pavel, el chiste es leer el libro.

Nuri lee la siguiente pregunta. Giovanni contesta.

Nuri: Eso nos sirve para contestar la pregunta como a la maestra le gusta —dice después de subrayar parte de lo leído.

Pedro: Yo no lo entiendo.

Nuri: No importa, como lo dice el libro es lo correcto.

Estos dos ejemplos son una muestra de las habilidades que se adquieren por medio de la toma de conciencia de aspectos que antes pasaban desapercibidos. Los varones buscan en sus experiencias previas, aparentemente no registradas, estrategias para cumplir con un deber, saliéndose de las normas establecidas. Al preguntarles cómo saben que una pregunta puede responderse a partir de otra posterior,

no encuentran la respuesta. Las mujeres pretenden complacer a la maestra y cumplir con las reglas disciplinarias. No importa si la respuesta está argumentada, lo importante es citar el libro, porque supuestamente "así es como más le gusta a la maestra". No se da una explicación de cómo conocían las expectativas de la docente. En las entrevistas profundas se llegó a una reconstrucción de eventos pasados, que daban índices de ambos fenómenos, y que ante regularidades cotidianas y regulaciones intelectuales y afectivas, los aspectos que aparentemente son intuitivos y que aparecen como una iluminación mental, o *serendipity*, son resultados de situaciones cotidianas que por naturales y constantes, no se registran conscientemente, y sólo ante la necesidad de adaptarse y responder a una exigencia de aprendizaje, que requiere de habilidades de supervivencia, se llega a una toma de conciencia. Se ajusta el conocimiento, no necesariamente académico, pero sí cotidiano y significativo, que ha sido registrado en el transcurso diario y que va más allá de la comprensión de conceptos denominados escolares, y que obedece a la relación cotidiana entablada con los materiales y con la maestra.

Asimismo, reconstruir la escena en trabajos con pequeños grupos de estudiantes permitió la toma de conciencia de los papeles de hombres y mujeres y sus grados de responsabilidad en la tarea. Esto abrió la posibilidad de establecer el problema del grado de conciencia desplegado en el proceso de conceptualización, de los papeles desempeñados por hombres y mujeres. La conciencia final de las acciones, el por qué las mujeres son las secretarías y los hombres deambulan en el espacio, abrió la posibilidad de explicitar el grado de las costumbres, los significados y las valoraciones que adquieren en una sociedad los papeles preestablecidos de las acciones y actitudes de hombres y mujeres.

En resumen, el mecanismo de conocimiento socioescolar se encuentra en todas estas áreas y niveles de las relaciones humanas, como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de conceptualizaciones que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde las representaciones y significaciones de los diferentes planos, la posición que se tiene al ser estudiante, hombre o mujer son reproducciones o resistencias a lo que socialmente se espera de una persona.

Expresiones a partir de relaciones interpersonales

Cuando la maestra de Ética dirige a los estudiantes preguntas sobre el contrato civil matrimonial y la pareja, o presenta temas que son muy polémicos, como la poligamia o el incesto, a diferencia de otros tópi-

cos sin carga valorativa o afectiva, los alumnos por lo general responden al mismo tiempo solapando sus intervenciones.

Las mujeres actúan en grupo, aun cuando en ocasiones las preguntas son personalizadas, lo que podría manifestar una especie de compañerismo, apoyo o fusión, que les permite no dar la cara directamente como personas, esconderse en la voz de las otras. Esto en ningún momento ocurre entre los compañeros.

Los varones levantan la mano para hablar sobre temas que, como dicen ellos, "causan escozor"; en aquellos que no tienen carga afectiva o valorativa, simplemente intervienen sin esperar el turno. En el caso del incesto uno de los chicos dice en tono burlón: "Pero si la hermana no está muy buena seguramente que no hay ni la fantasía de incesto". Por la forma y el contexto en que se formula la frase parece una manera de expresar exhibicionismo y valentía frente a la maestra, sus compañeros y compañeras. Los varones reaccionan con risas abiertas y comentarios en voz alta. Dos mujeres hablan en voz baja, una pegando los labios al oído de la otra; algunas copian lo escrito en el pizarrón como si no se hubiera dicho nada, y otras miran a la maestra con cara de azoro.

Las mujeres respetan los turnos para responder, pero cuando las preguntas van dirigidas a ellas son interrumpidas por sus compañeros. Las mujeres tardan más en responder, permanecen un rato prolongado en silencio antes de hablar, lo que rompe la tolerancia de los varones, quienes no dejan pasar el tiempo tan fácilmente y terminan por interrumpirlas.

La materia, por estar vinculada con aspectos de valoración social, se presta para abrir espacios en el plano de lo personal. Se buscó en el material de observación los acercamientos interpersonales con la docente o entre estudiantes provocados por los contenidos de la materia. No se registró ningún acercamiento entre hombres, ni de hombres hacia mujeres o hacia la maestra. Sin embargo, en dieciséis ocasiones las mujeres buscaron a la docente para hacer comentarios personales fuera del aula.

A partir de estos hechos, podemos inferir que existe un conflicto entre asimilar los contenidos escolares y acatar las exigencias normativas de la institución. Presentar dudas y opiniones fuera del salón de clases permite al alumno comprender los temas de la materia más allá de la información y tener la posibilidad de aplicarlos para la solución de problemas de la vida cotidiana.

Un ejemplo de esto es el intento de Marcela por entablar una plática a solas con la maestra. Espera a que ésta salga del aula, se le acerca y se queda parada junto a ella. Después de una serie de movimientos de balanceo y giratorios, con las manos entrelazadas atrás, se atreve a

preguntar: "¿Cómo puedo llegar a conocerme?". La maestra pone su dedo en la boca en actitud pensativa. Marcela parece relajarse; detiene sus balanceos y extiende sus brazos al costado del cuerpo. La maestra empieza a aconsejarle: "Por las noches medita sobre lo que hiciste durante el día". En ese momento se acerca un grupo de compañeros (tres hombres y dos mujeres). Inmediatamente Marcela retoma la actitud corporal de balanceo giratorio con las manos atrás. La presencia de sus compañeros rompe el ambiente que ella esperaba y desvía la plática hacia un contenido académico, socialmente establecido y esperado en una relación formal maestra-alumna: "¿Cuál de los filósofos que mencionó es su favorito?" La maestra, desconcertada, le contesta: "Me estás sacando de onda". No se percata del conflicto afectivo de Marcela, a quien le fue muy difícil formular una pregunta que considera íntima.

En entrevista a un varón que durante las clases y fuera de ellas intenta relacionarse con la maestra, se le pregunta si la temática de la clase no le suscita cuestionamientos respecto a su vida personal, a lo cual responde: "Sí, me confirma y apoya en las cosas que creo". Por el contrario, las respuestas de cinco mujeres reflejan contradicciones entre las reglas sociales, lo que creen y lo que sienten, por ejemplo: "Me hago bolas", "Hay cosas que parecen no tan malas", "Una cosa es lo que dicen los libros y otra lo que te enseñan en casa".

Las contradicciones entre el material escolar socialmente reconocido y autorizado y lo familiar o socialmente establecido generan conflictos afectivos en las estudiantes. Esta situación requiere compensaciones mediante recursos de negación de lo aprendido en el hogar o lo discutido en el aula, y una resistencia a que lo considerado íntimo sea compartido con los compañeros. Esta negación no es un acto voluntario, es un hecho impuesto desde fuera, por los mismos compañeros, las reglas sociales y/o familiares y, al mismo tiempo, por lo novedoso del aprendizaje. Estas situaciones requieren de referenciales ampliados y de una toma de conciencia de que el conflicto rebasa el ámbito de lo personal e íntimo, que éste anida en la mente y los sentimientos de todos los compañeros y no ha sido explícito por razones de vergüenza, pena o falta de integración entre la información escolar y las normas sociales. Mientras más simples son las acciones y los contenidos, menos conflictos provocan. Las oposiciones provienen de obstáculos o perturbaciones de fuentes externas, que demandan involucrarse como personas en el aprendizaje.

Al remitirnos a aspectos concretos y materiales, no sólo en el plano de las estructuras mentales y afectivas, encontramos contradicciones muy claras en las expresiones escritas en los cuadernos de notas y en el resultado de los exámenes de los estudiantes.

En los apuntes, hombres y mujeres copian textualmente lo que la maestra escribe en el pizarrón, sin embargo en los cuadernos de las mujeres, unido a lo que se copia, toman parte del discurso de lo que la maestra dice, con una pulcritud y orden exagerado, incluso hay mujeres que pasan los apuntes a máquina o en limpio y hacen resúmenes o notas de los libros y materiales requeridos por la docente. En cambio, los cuadernos de los quince varones que llevan apuntes están llenos de dibujos y comentarios, como "Te chingaste Magic Johnson" (en esos momentos había una publicidad muy fuerte con respecto a este deportista) o de recados de otros compañeros sin relación con el contenido de la materia. En ocasiones se encontraron notas de diferentes materias en una misma página.

Ninguno de estos aspectos se correlaciona con las calificaciones alcanzadas en los exámenes. Tener o no apuntes no influye en la evaluación. Incluso los exámenes que presentan los varones, a pesar de no contar con apuntes, están más relacionados con el contenido disciplinario que con la demanda afectiva que podría suscitar la maestra. Ejemplo de ello son las respuestas ante la pregunta de examen: "¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que tuviste?". De los quince estudiantes varones que no tenían ni una sola nota sobre la temática tratada para ese examen, éstas son algunas de las respuestas:

- Pavel: Primero, conocer qué es la moral y la ética, y después saber diferenciar una de otra.
- Ricardo: Lo que dijiste que uno es puro ejemplo dañado si es dañable, y que no hay que darle demasiada importancia a lo que no la tiene. Lo de autonomía y heteronomía.
- Alejandro: En un principio qué es la ética, es la ciencia o teoría que estudia la moral del hombre en sociedad. Después el concepto de moral. El acto moral es lo que uno valora, hace. Esta moral se toma voluntariamente y la sociedad no te lo impone. También uno tiene que ser consciente.
- Héctor: Pienso que el principal punto que se nos enseñó fue comprender qué es la moral, cómo funciona, sus características, y así aprender a utilizarla en nuestro beneficio en la vida moral.
- Carlos: Creo que fue haber aprendido que el único castigo moral es el remordimiento. Y también fue ver algunos problemas morales en la sociedad y cómo es que afectan para ir dándonos una idea de los problemas morales en una sociedad.

Asimismo se retoman algunos ejemplos de las alumnas que copian exactamente de la pizarra, toman notas del discurso de la maestra y tienen párrafos fichados de los libros.

- Rosana: En mi caso reflexioné sobre muchas cosas de mi vida. Por ejemplo, me di cuenta de que hasta ahora no tengo una convicción propia. El darme cuenta de esto me deprimió un poco. De cada tema saqué algo importante, Sócrates fue algo muy significativo.
- Eva: Varias cosas dadas sobre todo por los ejemplos. "Conocer a ti mismo" de Sócrates, es muy buena idea, por así llamarlo, pero creo que es tremendamente complicado ya que es muy fácil engañarse. De cualquier modo lo estoy poniendo en práctica. La moral autónoma y heterónoma fueron muy *revelativas* en algunos sentidos. Siento que van estrechamente ligadas al conocerte a ti mismo, y es bueno saber diferenciar tus morales.
- Genoveva: Que la sabiduría es la conciencia de la ignorancia, y si fallo dentro de mis principios morales hay remordimiento.
- Ana Laura: La moral heterónoma y autónoma y el nivel táctico y normativo, porque me hicieron ver cosas que han pasado en mi vida de una manera distinta. En algunas cosas me sentí bien pero en otras no, ya que caí en el error. Pero lo que ahora sí voy a tratar de no volver a caer en el mismo error.

Nuevamente se evidencia la posición que tienen hombres y mujeres respecto a los contenidos académicos: ellos marcan una distancia entre su ser y lo que aprenden, ellas centran sus explicaciones en sí mismas.

El promedio de calificaciones en el tema analizado es de 8.8 para los hombres y de 8.4 para las mujeres. Todos los estudiantes pasaron el curso, excepto dos chicos que tuvieron que presentarse a extraordinario por no cumplir con el requisito de asistencia. A pesar de ello, y de que el examen extraordinario requería de más elementos académicos, obtuvieron calificaciones aprobatorias.

Esta comparación de los insumos requeridos para preparar un examen es una muestra de las actitudes diferenciales por género. No obstante, es necesario contar con más elementos teóricos y metodológicos para explicar por qué la mayoría de las mujeres, que tienen y construyen en lo cotidiano los instrumentos para obtener un desempeño satisfactorio, quedan en desventaja respecto de los hombres en los resultados académicos, a pesar de que ellos no tienen la voluntad ni el propósito de contar con tales instrumentos. No queda más que pensar que existen contradicciones entre la acción y el pensamiento. En las mujeres se manifiestan más los conflictos —internos o externos— de relación afectiva en esta etapa de desarrollo, y se necesita una conceptualización y

resignificación personal de las acciones para comprender estas situaciones antagónicas. Por lo pronto, la explicación factible dentro del concepto de relación expuesto es que las mujeres están más centradas en las relaciones afectivas consigo mismas, con sus compañeras mujeres y con la maestra. En cambio, los intereses de los varones parecen estar dirigidos más hacia afuera de la escuela, pero cumplen, por presiones escolares y familiares, con el requisito del contenido disciplinario.

Expresiones interrelacionadas

A continuación se relata una secuencia en la que se manifiestan todas las formas de expresión y cómo éstas son claramente diferenciales entre los hombres y las mujeres. En la clase seleccionada se da una situación específica que determina un cambio en la actuación de las mujeres, pudiéndose apreciar que, ante un conflicto disciplinario, las actitudes genéricas se invierten.

Durante la clase la maestra hace una serie de preguntas. El grupo no se muestra participativo. Es un día muy caluroso y la hora anterior tuvieron deportes. La maestra, sin reparar en las razones de tal apatía, pregunta: "¿Qué sucede?, ¿por qué este aplatane?, ¿qué les pasa?". Silencio de tres minutos que se hacen eternos. La maestra insiste: "¿Qué pasa?". Tres mujeres comentan entre ellas. Yarla y Tehuri (ambas mujeres) se preguntan "¿Le decimos?". Los hombres no comentan nada. Se hace un silencio aplastante. Eva empieza a menearse en la silla y los cuadernos que tenía en las piernas se le caen. La maestra la voltea a ver. Eva acomoda sus cosas. La maestra dirige su mirada al grupo. Después de un rato Eva dice: "¿A qué te refieres con lo de aplatane?" (éste es un término característico de los adolescentes de la época del 68, utilizado por la maestra con un grupo de una generación treinta años más joven). La maestra le contesta en un tono fuerte y firme: "Me cuesta trabajo dar clases aquí. Unos están con las calculadoras. Es indigno hablar cuando no hay interlocutor. Si la clase no les gusta, de lo cual no he oído nada, yo me rehusé a rebajar mi dignidad profesional. Hay mil convenios para salvar la situación administrativa. Si están por una calificación lo arreglamos expeditamente. Seamos más honestos".

En el momento en que la maestra está diciendo esto, algunos chicos y chicas están escribiendo en sus cuadernos. Al revisar al azar los de tres hombres y de tres mujeres, dos de los chicos tienen escritas en forma desordenada una serie de groserías y frases soeces: "Vieja loca menopáusica", "Ya está como mi jefa". Dos de las mujeres escriben textualmente lo que dice la maestra, como si fuera parte del contenido de la clase. La otra dibuja flores y caras.

Dos de las chicas se muerden las uñas y otras balancean la pierna cruzada. Tres varones cruzan miradas y se ríen sin expresar una sola palabra. La mayoría del grupo se mantiene con los ojos abiertos, algunas de las mujeres los tienen incluso desorbitados.

Una vez que la maestra se retira, el grupo queda muy alterado, empiezan los comentarios en voz alta pero en pequeños grupos. Los hombres por un lado, las mujeres por otro. No hay ningún grupo mixto. Cuatro mujeres se me acercan y me comentan: "¿Por qué pasó esto, si es la clase que más nos gusta a todos? ¿Tú como lo viste? ¿A poco no es la clase en que mejor nos portamos?"

A la siguiente sesión llego antes de que suene la campana y el grupo ya entró a clase. Fuera del aula están los dos Josés; les pregunto que hacen allí y responden: "Nos dijo que nos saliéramos (uno de ellos hace una mueca con la cara que representa los gestos de la maestra) y que luego hablaba con nosotros". Al preguntarles por qué los sacó la maestra, contestan: "No sabemos, ni lo imaginamos". Solicito la entrada al grupo. La maestra asiente y continúa su discurso relacionado con el comportamiento del día anterior. Después de un rato Giovani externa lo que el grupo de chicas me dijeron el día anterior: "Tu clase es la que más nos gusta". La maestra hace caso omiso. Él aprieta el puño y golpea la mesa. Ella continúa su argumentación sobre la disciplina y la dignidad profesional. A más de la mitad de la clase se inicia la lección. Es el único día en que las mujeres contestan con argumentos relacionados con el contenido y no desde lo personal. Sin embargo, los hombres bloquean sus argumentos.

- Maestra: ¿Cuál es la diferencia entre religión e Iglesia?
 Pedro: El instrumento social de control.
 Maestra: ¿Cuál de los dos?
 Carla: La Iglesia es la institución que da la idea.
 Tehuri (mujer): La religión la idea, la Iglesia las reglas.
 Rodrigo: Religión.

Ante una situación de conflicto en donde la maestra expresa perder su dignidad y los estudiantes su respeto hacia ella como autoridad académica, las mujeres dan respuestas de mayor contenido que en otras clases de la misma materia. Por el contrario los hombres responden asumiendo el estereotipo característico de sus compañeras.

En las entrevistas, las mujeres manifestaron conceptos afectivos, cargados de culpa, de remordimiento y arrepentimiento.

- Eva: Me imagino que se ha de haber sentido muy mal, por eso intervine en la clase, estaba muy nerviosa al contestar. —Durante toda

la entrevista le sudan las manos, se las frota y las limpia en el costado de su pantalón.

Roxana: En parte tenía razón. Mis compañeros son muy relajientos.

Laura (con los ojos acuosos):

Me imagino que ha de ser horrible para ella que no la dejen hablar. Yo prometo comportarme bien. —*En su relato refleja una proyección de lo mal que ella se siente cuando es interrumpida en el aula.*

La expresión “me imagino” es usada por cinco de las mujeres entrevistadas. Es una forma de vivirse en el otro, en el plano de la fantasía y la necesidad de aceptación, ya que la situación suscitada no fue realmente tan caótica como la vieron la maestra y las estudiantes. En diez meses de trabajo en esta materia, la maestra sólo fue interrumpida en cuatro ocasiones.

Las entrevistas con los varones reflejaron un coraje controlado que se pudo manifestar a título individual.

Giovani: Te fijaste que ni siquiera volteó a verme cuando le decía que era la clase que más nos gustaba. ¿Qué se cree que no existimos?

Pedro: A mí me vale, el interés que yo tenía por esta clase se esfumó. —*Gesticula y mueve las manos como aventando el aire.*

Rodrigo: Que se vaya al carajo.

José (uno de los que ya no asiste):

Quién entiende a la vieja. Nada le gusta.

Los hombres externalizan sus sentimientos abiertamente, sin una dependencia afectiva con la maestra ni con sus demás compañeros. Confrontan sus propios sentimientos para afirmarse y revalorarse en la situación, una especie de narcisismo que les permitirá seguir enfrentando a la maestra sin culpas ni dependencias autoritarias.

Otro ejemplo que retrata la actitud de los varones se da cuando hay un examen con libro abierto y no todos los estudiantes lo traen, por lo que en ocasiones un libro es compartido por dos personas. A pesar de ello y en un momento sin antecedentes de indisciplina la maestra le indica a Pancho que se salga del grupo. Pancho le dice: “No he terminado”. La maestra insiste: “Salte”. En la entrevista, Pancho tiene una voz profunda y se le van las palabras. Sus manos están cerradas en un puño. Al tomárselas para que deshaga el puño, violentamente avienta mis manos. Le pregunto qué le sucede y contesta: “Tengo mucho coraje. Se me hace muy injusta la actitud, pero ya verá”. Ante el tono amenazante pregunto: “¿Qué le va a pasar?”. Contesta con voz irónica: “A

ella nada, pero yo puedo demostrarle que sé”. En esta situación se repiten los resultados de la investigación Delgado (1993), respecto de la intolerancia de las maestras hacia el sexo masculino que frecuentemente enfrentan los varones, y que se evidencia con estas actitudes de autoritarismo. Después de este acontecimiento revisé constantemente los apuntes de Pancho, que hasta entonces, en las seis ocasiones que los revisé, eran hojas en las que aparecían en desorden espacial pequeñas frases relacionadas con la materia, canciones, dibujos o rayones. A partir de ese momento no sólo escribe lo que la maestra anota en el pizarrón, además toma parte de sus discursos escribiendo comentarios, con la idea de “alguna vez pescarla y echarle un torito”. La escritura, la toma de apuntes, se convierten en un mecanismo de defensa “para demostrarle las arbitrariedades e injusticias”.

Conclusiones

Con este trabajo no pretendo antagonizar el ser hombre y el ser mujer, sólo advertir que existen situaciones que se definen por una carga cultural que determina diferencias de género. Existen en el grupo casos de hombres y mujeres en que las diferencias no son tan obvias, pero siendo el objetivo describir las diferencias, quedarán para otro tipo de análisis.

Durante las entrevistas y dinámicas donde se presentaban los conflictos, contradicciones y desequilibrios en los planos afectivo y académico, hombres y mujeres concluyeron que “las lecciones aprendidas con valor real no necesariamente vienen de lo que los libros o los maestros enseñan, sino en las relaciones que se entablan con los compañeros y compañeras, con la maestra, con las crisis y los sustos y en el compromiso que tenemos en nuestras relaciones”. Así, queda evidenciado que un aprendizaje, para que sea significativo, requiere de las relaciones humanas, en las cuales interaccionan aspectos afectivos e intelectuales. Por tanto, considero que en el salón de clases las dinámicas de relación deben ampliarse entre todas las personas y no darse sólo de forma bilateral entre docente y estudiante.

El equilibrio planteado por la teoría constructivista que va más allá de los aspectos cognitivos es la relación que se establece entre las motivaciones y los afectos que permiten la capacidad de síntesis, tanto de la información asimilada en la escuela, como de las experiencias personales que se obtienen en las relaciones cotidianas. Asimismo, se comprueba que la autoridad ejercida con un poder de opresión impide las expresiones racionales y motivadas por el placer de demostrar el conocimiento. Esto

se comprueba cuando, en ausencia de la maestra, los estudiantes, hombres y mujeres, no temen a las contradicciones y errores; incluso toman conciencia de que ellos son elementos que ayudan a la comprensión de los aprendizajes, siempre y cuando no sientan que están bajo una presión de aprobación social y educativa, es decir, ante una autoridad formal.

Las diferencias genéricas, que son evidentes, no serían negativas en tanto permitieran las especificidades individuales. Sin embargo, los valores que socialmente se les adjudican determinan que las mujeres entren en conflictos, que decaiga su autoestima, su apreciación y confianza en los conocimientos aprendidos. Del mismo modo hacen que en los varones se recrudezcan los estereotipos del machismo, en los cuales la agresión y la autoexigencia se exacerban y se reprimen los afectos positivos.

Teóricos del desarrollo como Piaget (1972), Kohlberg (1969) y Gilligan (1988), han notado diferencias genéricas en las estructuras intelectuales que utilizan las personas cuando les dan significados a las acciones o principios que rigen la vida, así como en el tipo de reglas (Lever, 1976) establecidas para hacer juicios morales. La estructura de conocimiento de las mujeres está más orientada a preservar y fomentar las relaciones entre las personas, la de los hombres a la competencia y el triunfo.

Referencias bibliográficas

- BEDOLLA, P., BUSTOS O., DELGADO G., GARCÍA B. y PARADA L., 1993, *Estudios de Género y Feminismo II*, Fontamarea, UNAM, México.
- DELGADO, Gabriela, 1993, "Las influencia de género en las relaciones en el aula", en Bedolla, P., Bustos O., Delgado G., García B. y Parada L. (1993), *Estudios de Género y Feminismo II*, Fontamarea, UNAM, México.
- FIELD, M., MCVICKER B., RULE N. y MATTUCK J., 1986, *Women's Ways of Knowing. The development of self, voice and mind*, Harper Collins Publishers, Estados Unidos.
- GILLIGAN, Carol, 1988, *Mappings The Moral Domain: A constitution of women's thinking to psychological theory and education*, Harvard University, Cambridge, Mass.
- INHEDER, B. y PIAGET J., 1955, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Buenos Aires.

- KOHLBERG, L., y KRAMER, R., 1969, "Continuities and discontinuities in children and adult moral development" en *Human Development*, 12, 93-129.
- PIAGET, Jean, 1969, *Psicología y Pedagogía*, Ediciones Ariel, España.
- PIAGET, Jean, 1974, *The Grasp of Consciousness*, Harvard University Press, Massachussets.
- PIAGET, Jean, 1974, *Investigaciones sobre la contradicción*, Siglo XXI, España.
- SAMPSON, E. E., 1978, "Scientific paradigm and social value: Wanted a scientific revolution", en *Journal of Personality and Social Psychology* 36.
- STANWORTH, M., 1988, *Gender and Schooling*, Hutchinson Education Ltd, Londres.
- STOLLER, R., 1968, *Sex and gender. On the development of maculinity and feminity*, Science House, Nueva York.