

# La expresión escolar: más allá de lo instituido

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (México), Vol. XXVI, No. 4, p.p. 41-60

**Gabriela Delgado Ballesteros**

Centro de Investigaciones  
y Servicios Educativos, UNAM

## INTRODUCCIÓN

La intención fundamental de este trabajo es recuperar a las y los estudiantes como personas con sus singularidades, tener una mirada que rebase lo establecido, intentar explicar sus devenires desde una perspectiva de género que dé cuenta de sus formas de expresión en la construcción de sus conocimientos y de sus afectos. La especificidad será entendida como la forma en que las personas articulan y despliegan sus características de género, edad, sus representaciones y posiciones en el aula y sus sentimientos.

Por lo general, la institución escolar conoce y reconoce a sus estudiantes por medio de sus sistemas de evaluación, que, ordinariamente, están referidos a aspectos cognitivo-escolares, ya que por medio de ellos puede determinarse si un estudiante cubre los requisitos de acreditación que le permitan seguir en la trayectoria escolar. La expresión del estudiantado se rige entonces 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 como individuos.

La forma principal de evaluación en la escuela es por medio de exámenes escritos, los cuales, la mayoría de las veces, reflejan la información que el estudiante memorizó, ya sea de sus apuntes o de los libros que como referencia le dio el docente. Otras dos formas de evaluación, poco usuales, son revisar sus escritos personales y sus formas de comunicación verbal; por medio de éstas no sólo se reflejan los conceptos específicos,

sino que es posible observar el significado que le otorgan a lo aprendido y los sentimientos que se generan en la relación educativa. La necesidad de calificar el desempeño escolar, desde una sola perspectiva, determina que pasen desapercibidas para las instituciones, características del estudiantado que permitirían instrumentar estrategias de enseñanza, tomando en cuenta las particularidades genéricas y las motivaciones.

Ya Piaget, en su libro *Psicología y Pedagogía*, se cuestionaba lo que realmente permanece de la enseñanza de conocimientos formalmente impartidos en la escuela. Incluso se preguntaba 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? ¿Dónde se encuentra lo que da significado al aprendizaje?

Integrar la construcción de los conocimientos con los sentimientos de las personas actuando en colectividad, tomando en cuenta el juego de las intersubjetividades, daría una visión más amplia para las respuestas a estas preguntas. Es necesario tener una idea respecto de cómo viven mujeres y hombres sus realidades compartidas, sus procedimientos para conocer, aprender y sentir los diferentes tipos de acontecimientos escolares, ya que esto afecta las concepciones que se tienen de uno mismo, la forma como interactuamos con los otros, las motivaciones que se tienen en los eventos cotidianos del aula y las formas de aprendizaje.

McVicker Field dijo: "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; a partir de ello se determina la forma en que vemos al mundo y a nosotros mismos como participantes de él" (Field, 1986).

La intención de este trabajo es describir, desde una perspectiva cualitativa y de género, las diferentes maneras en que se expresan los estudiantes en la construcción de las diversas formas de conocimiento escolar y de sus relaciones afectivas en el aula.

## I. ANTECEDENTES

La escuela en la que se llevó al cabo el estudio fue seleccionada debido a dos razones fundamentales: la filosofía participativa que subyace en el tipo de actividades de aprendizaje que apoyan las formas de enseñanza y la importancia que se otorga a la equidad entre hombres y mujeres. Además, se escogió por ser una escuela catalogada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como una institución de "excelencia", debido al nivel académico que han alcanzado sus estudiantes en los exámenes de admisión a la educación superior.

La estancia de investigación fue de un año escolar en un grupo de 39 estudiantes, diecinueve mujeres y veinte hombres, de segundo año de bachillerato. Los antecedentes socioeconómicos y culturales de los jóvenes revelaron que sus padres y madres, en su gran mayoría, eran profesionistas que ejercían sus carreras, lo que permitió suponer que existe una valoración equitativa y positiva en cuanto a los papeles asignados a hombres y mujeres, al interior de las familias.

La razón de la selección de este grado escolar obedeció a que es el último año en el que el estudiante está integrado con sus grupos de referencia de más de cinco años, ya que para el siguiente ciclo tiene que elegir entre las diferentes áreas disciplinarias para su incorporación a la universidad y la iniciación de su carrera profesional; por ello, es un año de toma de decisiones, de temores y expectativas en relación con su futuro como persona.

## **II. METODOLOGÍA**

El levantamiento de los datos se hizo a partir de las observaciones diarias en tres materias escolares: ética, química y laboratorios. Paralelamente, a partir de los eventos suscitados en el aula, se llevaron a cabo tres tipos de entrevistas con los estudiantes: profundas, individuales y grupales. En diversas ocasiones, las entrevistas profundas se hicieron a algunos estudiantes que resultaban ser focos específicos de atención. Las entrevistas en pequeños grupos fueron para confrontar significaciones y subjetividades y las interpretaciones que yo hacía como investigadora. Durante el ciclo escolar se revisaron aleatoriamente cuadernos, exámenes y trabajos. Las clases y entrevistas fueron grabadas.

En el análisis de los datos se triangularon los materiales de trabajo: observaciones, entrevistas, relatorías de las técnicas grupales, calificaciones, trabajos, exámenes y récords escolares, con el objetivo de construir los ejes de análisis.

## **III. EJES DE ANÁLISIS**

Bajo los principios emergentes de la teoría se determinaron los ejes de análisis y las formas de expresión de hombres y mujeres. Del primer nivel de análisis se construyeron dos ejes: las expresiones verbales y las escritas, de las cuales se hicieron ramificaciones específicas para poder explicar los comportamientos que permitirían determinar las consistencias y diferencias intra e intergénero.

En el segundo nivel de análisis, se revisó la procedencia de las formas de expresión, abriendo nuevas perspectivas: las expresiones derivadas de lo escolar y de lo personal, entendiendo por escolar la respuesta a la demanda institucional, norma por cumplir emanada de la institución que es aplicable a partir de la construcción de conocimientos o repetición de informaciones. En cuanto al ámbito personal, se consideraron las expresiones de los sentimientos espontáneos y aquéllos que eran suscitados por las otras personas; las respuestas explícitas que provocan amor, envidia, competencia o compañerismo. Cada una de estas formas de expresión verbal o escrita tiene particularidades que permiten inferir ciertas formas de equilibrio o conflicto de la personalidad.

La expresión verbal está referida a dos grandes áreas: una que responde al contenido de la materia y la otra a 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 y de los discursos de los docentes, relacionados directamente con la materia que se está aprendiendo.

El área de la relación afectiva se refiere a los vínculos que se establecen con las demás personas, en los cuales existen acciones y reacciones que definen posiciones y estados de ánimo en relación con hechos cotidianos del devenir escolar y que están determinados por deseos, expectativas y vínculos intersubjetivos. La relación puede ser de dos tipos con los "otros", docentes y estudiantes, y "consigo mismo".

La expresión escrita, en las tareas cotidianas del aula, se manifestó en exámenes, tareas, y en los apuntes de los cuadernos, los "recaditos" y las agendas. Estas expresiones resultaron ser de dos tipos: las que obedecían a una demanda, la evaluación por medio del examen, o las consideradas como un instrumento personal para cumplir con lo requerido, y que por el hecho de no tener que ser presentadas ante las autoridades resultaron ser escritos espontáneos en donde se encontraron significados íntimos y afectivos y no sólo de contenido escolar.

Otra expresión es la corporal. Aun cuando no fue ampliamente analizada, quedó claro que fue una forma de expresar los estados de ánimo, los temores, las angustias, las alegrías o las represiones. Las manifestaciones corporales fueron analizadas en las entrevistas a partir de las expresiones de los ojos, las miradas, las manos, el tronco, las extremidades y la posición corporal.

Para poder dar cuenta de todas estas formas de expresión se describen y analizan los sucesos en el aula, en cuanto a las relaciones interpersonales, las vivencias del grupo en ausencia de la maestra, los apuntes y notas escolares; por último, se presentan dos ejemplos de días especiales en

donde se pueden ver las diferentes expresiones interrelacionadas en tanto contenidos escolares y relaciones humanas.

#### IV. 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, caracterizados por la relación que se juega entre ellos, que determinan estados de equilibrio, contradicción, conflicto o inestabilidad y toma de conciencia. Cualquiera de ellos está referido a las presiones o demandas que se juegan dentro del aula en la construcción de los conocimientos y de las relaciones afectivas entre el estudiante, la docente y los compañeros de clase.

Inhelder dijo que el sentido de la inserción en la sociedad adulta requiere de una reorganización total de la personalidad, constituyéndose de las transformaciones entre la complementariedad o el paralelismo entre los aspectos intelectuales y afectivos (Inhelder, 1995), de allí que encontremos que pueden existir diferentes y hasta antagónicas manifestaciones dependiendo de la existencia de presiones sociales, como puede ser la de los docentes o la de los propios compañeros.

#### V. EVENTOS SUSCITADOS EN EL AULA

De la discusión, dirigida por la docente, de un material didáctico —el libro *El país de las sombras largas*— dejado como lectura para tarea en casa, se presentan dos ejemplos en los cuales se puede observar procesos de equilibrio y de inestabilidad en las expresiones de las y los estudiantes.

En la dinámica en el aula, la maestra hace la pregunta: “¿Por qué te gustó el libro?”

Juan Carlos<sup>1</sup> dice: “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 con sus compañeros y la docente, ya que con la última frase abre la discusión, considerando

---

<sup>1</sup> Por respeto a la identidad, los nombres de 106 estudiantes fueron cambiados.

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 intervienen dando a coro sus explicaciones.

Genoveva trata de intervenir, haciéndolo poco a poco, con voz débil, suave y baja; cuando lo logra rompe la secuencia de las intervenciones que giran más sobre el contenido de la temática del libro y dice: "A mí, de la primera parte, me conmovieron muchas cosas de la vida".

Su comentario pasa desapercibido para el resto del grupo que no pregunta qué fueron esas cosas que le conmovieron e incluso suscita la expresión de crítica o burla de dos de sus compañeros: "Ach, ach", la cual parece intimidarla y rompe el equilibrio entre el conocer y el ser reconocida.

En la entrevista, Genoveva manifiesta que intervino con pena por interrumpir a los demás y afirma: "Lo que me conmovió fueron las costumbres que se tienen en la comida y su forma de cocimiento (sic), 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 expresó así 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". Esta expresión de "lo que me hizo sentir el libro", ¿no será más un sentimiento o afecto en relación a lo que le hicieron sentir sus compañeros de grupo con la expresión despectiva de "ach, ach"?

De la misma manera, otras mujeres participan bajo una forma de relación afectiva, consigo mismas, que les suscita la trama del libro. Laura dice: "Son muy tiernos, ah y como nacen". Marcela: "La primera (se refiere a la primera parte del libro) me gustó más por las supersticiones, la forma en como hablan".

Después de varias intervenciones de estudiantes varones destaca la de Francisco quien se expresa de la siguiente forma: "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 gusto o las hizo "vibrar por dentro", sin argumentar las razones o referencias cognitivas pero sí sus propios sentimientos. Estas escenas nos ilustran lo que Sampson planteaba sobre la posibilidad de que sea comúnmente aceptado el estereotipo de un pensamiento femenino, cargado de emoción, intuitivo o personalizado, lo que ha contribuido a una devaluación de la mente de las mujeres y su poca contribución a una cultura basada en la racionalidad y la objetividad (Sampson, 1978).

En los argumentos de los varones encontramos que se tienen justificaciones racionales inmediatas, en las cuales hay una relación con el contenido de la materia y el discurso empleado por el autor del libro.

Esta inserción de los individuos en un periodo de formación, en la estructura curricular del segundo de bachillerato, requiere de dos transformaciones fundamentales de la socialización afectiva: los sentimientos referidos a ideales, ya sean estos impuestos por la institución, lo que determina dejar explícita una respuesta escolar y coherente, o los ideales subjetivos del deber, el querer y el sentir, que se caracterizan en esencia por el papel social impuesto para ser hombres o mujeres. Esto conduce a que en una manifestación social ante el grupo, las respuestas sean parciales y hasta aparentemente incoherentes, confirmándose lo que en otras investigaciones se ha encontrado en los acontecimientos diarios del aula (Field, 1986 y Stanworth, 1988): las mujeres, por lo general, sienten que no existe atención a sus argumentos; aún cuando estén seguras de que lo que tienen que decir es importante, incluso ciertos detalles de las expresiones de sus compañeros las desmotivan para continuar en su línea de pensamiento. La escala de valores sociales juega una función importante, de allí que las respuestas estén diferenciadas por las condiciones genéricas de quienes las expresan.

Aquellas manifestaciones que se dan en situaciones específicas no previstas y que por lo espontáneas requieren de una toma de conciencia, aunque no necesariamente explícita para los individuos, constituyen lo que puede denominarse un equilibrio entre los aspectos cognitivos y afectivos. Este equilibrio es el paso de un estado aparentemente inconsciente, en tanto no se sabe registrado, a un estado de conciencia suscitado por las regulaciones de las experiencias previas.

## **VI. EXPRESIONES EN AUSENCIA DE LA DOCENTE**

Existen pocas oportunidades de observar el comportamiento de los estudiantes en situaciones formales, sin la presencia de la autoridad, de allí que se analizará una de las tres únicas ocasiones en las que este evento se dio por azar.

Estas manifestaciones se dan cuando existe una situación que puede ser vivida sin presión o sin recursos externos de ayuda, en otras palabras, no se puede predecir la reacción ante un hecho mientras ésta no se ponga a prueba, esto lo encontramos en las expresiones del grupo en ausencia de la maestra.

Debido a que la maestra no pudo asistir a dar clase, deja un mensaje solicitándoles a los estudiantes que se organicen en equipos durante la hora de la clase para desarrollar una serie de preguntas formuladas previamente por ella, basadas en el libro de texto.

Se organizan seis equipos heterosexuales de cinco o siete personas, las formas de ubicación física en la consecución de las tareas son genéricamente diferenciales. Todas las mujeres y dos de los hombres sacan de sus portafolios el libro que permitirá responder a las preguntas. Se encuentran de pie o sentados formando círculos amorfos; las estudiantes permanecen con el libro en las piernas y el cuaderno en la paleta de la silla; los varones caminan por el salón o se sientan sobre el suelo. No toman ninguna nota de los acuerdos. Se nombra un secretario para cada grupo; en todos quedan las mujeres como las encargadas de la relatoría y de los resultados, además de ser ellas quienes leen las preguntas y el contenido del libro.

Como ejemplo, describiremos a continuación la interacción de uno los equipos: Pavel (hombre) dice: "Vamos a leer todas las preguntas porque hay unas que contestan las anteriores, sólo es cosa de cambiar la redacción". Areli replica: "Eso no se vale Pavel, el chiste es leer el libro". Las mujeres empiezan a hojear y leer su libro. Nuri (mujer) lee la primera pregunta: "¿Qué es la política?". Geovani (varón) contesta: "La política es la forma de negociación democrática de los pueblos". Parece que no es escuchado por el equipo ya que inmediatamente después, Nuri, subrayando el libro, lee en voz alta y dice: "Esto nos sirve para contestar la pregunta como a la maestra le gusta". Pedro dice: "Yo no lo entiendo". Nuri responde: "No importa, como lo dice el libro es como a la maestra le gusta".

Este ejemplo es una muestra de las habilidades que se adquieren por medio de una toma de conciencia de aspectos que pasan desapercibidos o que forman parte de lo que Apple (1979) denomina currículo oculto, aprendizaje latente, informal.

Los varones buscan en sus experiencias escolares previas, aparentemente no registradas, estrategias para cumplir con un deber, saliéndose de las normas establecidas.

Al preguntarles cómo saben que una pregunta en orden ascendente puede contestar otra en orden descendente, en principio no encuentran la respuesta. Al decirles que de alguna forma esto lo han aprendido, Pedro dice: "A veces en los exámenes, las respuestas a las primeras preguntas las encuentras en las últimas preguntas, los maestros ni cuenta se dan de que lo hacen".

Por otro lado, las mujeres buscan darle gusto a la maestra y cumplir con las reglas disciplinarias, aun cuando no exista una respuesta elaborada a nivel de análisis o síntesis con argumentación (Bloom, 1971, 1975). Las mujeres citan y repiten textualmente el libro porque supuestamente "así es como más le gusta a la maestra". No existe una explicación clara de cómo obtuvieron el conocimiento de las expectativas de la docente.

En las entrevistas profundas con los estudiantes se llegó a la reconstrucción de eventos pasados que daban índices de ambos fenómenos, aprendidos a través de regularidades cotidianas y regulaciones intelectuales y afectivas. Los aspectos que aparentemente son intuitivos y que aparecen como una iluminación mental o *serendipity* son resultado de situaciones cotidianas que por naturales y constantes no se registran conscientemente y sólo en el juego de adaptarse y responder ante una exigencia de aprendizaje, que requiere de habilidades de supervivencia, se llega a una toma de conciencia. Se ajusta el conocimiento, no necesariamente escolar, 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 personalidad de la maestra.

Asimismo, el hecho de reconstruir la escena en las entrevistas, en pequeños grupos con los estudiantes, destapó la toma de conciencia de los roles de hombres y mujeres, y sus grados de responsabilidad en la tarea, lo que permitió establecer el problema del grado de conciencia desplegado en el proceso de conceptualización, de los estereotipos tradicionales de hombres y mujeres, opuesto a la acción inicial de inconciencia o “de no me había dado cuenta”. La conciencia final de las acciones, el por qué las mujeres son las secretarías y los hombres deambulan despreocupadamente por el espacio, abrió la posibilidad de explicar el grado en el que las acciones y actividades de los hombres y de las mujeres –éstas, casi siempre, al servicio de los otros– arraigan en los significados y costumbres que adquiere una sociedad.

## VII. EXPRESIONES A PARTIR DE RELACIONES INTERPERSONALES

Cuando la maestra de ética hace preguntas durante la clase, sin especificar al interlocutor, sobre las formas de contrato civil, matrimonial, de pareja, o sobre temas que son muy polémicos como la poligamia o el incesto, a diferencia de los primeros que son tópicos sin carga valorativa o afectiva, las respuestas de las mujeres a estos segundos temas se hacen colectivas, una unión de voces en coro. Ellas actúan en grupo aun cuando en ocasiones las preguntas sean personalizadas, lo que podría considerarse una especie de solidaridad intergénero, apoyo para la actuación, necesidad de actuación. Hay un manejo de fusión (o sentirse acompañadas de aquellas personas que sepan o no la respuesta) que permite no dar la cara en temáticas que socialmente son estigmatizadas, aun cuando escolarmente

se demuestre que son costumbres de grupos étnicos. Las mujeres se equilibran afectiva y socialmente a través de la voz de las otras, ya que el conflicto generado por temas tabú rompe el equilibrio personal. Estas situaciones, en ningún momento ocurrieron entre los compañeros.

Los varones levantan la mano para que se les dé el turno para hablar, acción que sólo se da en temas que, como ellos mismos dicen, "causan escozor". En aquéllos que no tienen carga afectiva o valorativa, intervienen simplemente sin esperar ni respetar los turnos. Ante la pregunta sobre el incesto, Benjamín expresa, en un 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 oración parece que se trata de una expresión de exhibicionismo, valentía o angustia no sólo frente a la maestra, sino ante sus compañeros y compañeras del grupo. La reacción provocada en los compañeros varones es de risas abiertas y comentarios en voz alta; sólo dos mujeres hablan en voz baja, incluso pegando los labios al oído de la otra. Las demás copian lo escrito en el pizarrón, como si no se hubiera dicho nada y otras se le quedan viendo a la maestra con cara de azoro.

En las entrevistas, Benjamín dice: "no sé por qué lo dije, me olvide que estaba en clase". Sus compañeros opinan "fue muy chido" (ocurrente, bueno). "No se mide, qué huevos". Para otros varones, el hecho pasó desapercibido; no se acordaban de él.

Las mujeres, por el contrario, manifestaron molestia y enojo: "es un grosero", "no respeta ni a la maestra". Una de las chicas que se puso a escribir manifestó: "no estoy para oír sandeces", la otra dijo: "me dio pena, coraje y vergüenza".

La incapacidad de regular la acción al participar en un tema ajeno o contrario a los patrones establecidos rompe el equilibrio entre el sentir y el conocimiento escolar, debido a las formas socialmente aceptadas de comportamiento.

Vale la pena destacar que las mujeres respetan los turnos intersexo para responder, cosa que no sucede cuando las preguntas son hechas a ellas, quienes son interrumpidas por sus compañeros. El tiempo de reacción de respuesta de las mujeres es más amplio, lo que determina una ruptura de la tolerancia de los varones, quienes no dejan tan fácilmente pasar el tiempo. Las interrumpen argumentando que "son unas lelas" (tontas); "se quieren hacer las interesantes". Ellas a su vez expresan: "son unos metiches, irrespetuosos". "No podemos hacer nada".

Debido a que la materia se presta para abrir espacios en el plano de lo personal, por el hecho de estar vinculada con aspectos de valoración social, se buscó en el material de observación el acercamiento interpersonal

con la docente o entre estudiantes, que eran provocados por los contenidos de la materia. No se encontró en los registros ningún acercamiento entre hombres, ni de hombres con mujeres o hacia la maestra; a diferencia de esto, en dieciséis ocasiones las mujeres buscaron a la docente para hacer comentarios personales respecto a los contenidos, en espacios fuera del aula; al mismo tiempo son temas comunes entre ellas.

Por ejemplo, cuando Marcela se acerca a la maestra, se queda parada junto a ella, no hay nadie más a su alrededor, no obstante tarda mucho en entablar comunicación. Después de una serie de movimientos de balanceo y giratorios, con las manos entrelazadas en la parte de atrás de la cintura, pregunta: “¿Cómo puedo llegar a conocerme?” La maestra pone su dedo en la boca (gesto que en apariencia hace ver que está pensando). Marcela, aparentemente, se relaja porque se inmoviliza y pone sus brazos al constado del cuerpo. La maestra empieza a aconsejarle: “Por las noches, medita sobre lo que hiciste durante el día, escribe tu diario, léelo cada mes y te darás cuenta de cómo eres y cómo cambias”. En el transcurso de la plática se acerca un grupo de compañeros (tres hombres y dos mujeres); inmediatamente Marcela vuelve a tomar la actitud corporal de balanceo giratorio poniendo sus manos en la parte posterior de la espalda y trata de cambiar el tema, ubicándolo en los contenidos escolares, diciendo: “¿Cuál de los filósofos que mencionó usted es su favorito?” La maestra dice: “Me estas sacando de onda”. Aparentemente no se percata del conflicto afectivo de Marcela, a quien le fue muy difícil formular una pregunta considerada por ella como “íntima” y el hecho de que se acerquen sus compañeros rompe el ambiente de intimidad que ella esperaba.

En entrevista con Eric (varón), a quien durante las clases, y fuera de ellas, se le ha observado como queriendo establecer relación con la maestra, lo cual no se da, se le pregunta si la temática de la clase no le suscita cuestionamientos con respecto a su vida personal, a lo cual responde: “Sí, me confirma y apoya en las cosas que creo”. A diferencia de la respuesta de cinco estudiantes mujeres cuyos argumentos giran alrededor de contradicciones entre las reglas sociales, lo que se cree y lo que se siente, por ejemplo: “Me hago bolas”. “Hay cosas que parecen no tan malas”. “Una cosa es lo que dicen los libros y otra la que te enseñan en casa”.

Articular los conflictos afectivos y las contradicciones de un material escolar, institucionalmente reconocido y autorizado, suscita desequilibrios en las estudiantes, ya que al mismo tiempo contradice lo que familiar o socialmente se ha establecido, por lo que se requiere de compensaciones mediante recursos de negación de lo aprendido en el hogar y lo discutido en el aula y una resistencia a compartir lo que es considerado íntimo con los compañeros. Esta negación no es un acto voluntario, es un hecho im-

puesto desde fuera, ya sea por los mismos compañeros o por las reglas sociales y familiares y al mismo tiempo por el acontecimiento que surge del aprendizaje de lo novedoso. Estas situaciones requieren de referentes ampliados y de una toma de conciencia de que el conflicto rebasa el ámbito de lo personal e íntimo, que se encuentra en la mente y los sentimientos de todos los compañeros y que no se explica por razones de vergüenza, pena o por falta de asimilación entre la información escolar y las normas sociales. No cabe duda de que entre más simples son las acciones y los contenidos, menos conflictos provocan. Las oposiciones que intervienen en estos casos provienen de obstáculos o de perturbaciones de fuentes externas, que demandan jugarse la identidad como persona durante el proceso de aprendizaje.

### VIII. EXPRESIONES ESCRITAS EN EXÁMENES Y CUADERNOS

En las expresiones escritas en los cuadernos, en notas como recaditos y en el resultado de los exámenes encontramos contradicciones y conflictos muy claros que revelan parte de las estructuras tanto de los conocimientos adquiridos como de los afectivos.

En los apuntes de los estudiantes es interesante encontrar que ambos, hombres y mujeres, copian textualmente lo que la maestra escribe en el pizarrón. Sin embargo, en los cuadernos de las mujeres, además de lo que se copia, se toma parte del discurso de la maestra, con una pulcritud y orden exagerados, 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 varones, diez de quince, están llenos de dibujos, comentarios ya sea relativos a acontecimientos deportivos o recados de otros compañeros, sin relación con el contenido de la materia; en la mayoría de los casos, los cuadernos tienen notas de diferentes materias en una misma página. Asimismo, fue evidente que cinco alumnos no llevan cuadernos, ni toman notas, algo que parece inconcebible entre las mujeres.

Es indispensable hacer mención de que ninguno de estos aspectos se correlaciona con las calificaciones alcanzadas en los exámenes, como si el tener o no apuntes fuera algo ajeno a las evaluaciones y en donde, 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 materia.

Ejemplo de ello son las respuestas que dan ante la pregunta de examen: "¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que tuviste en este tema?"

Los estudiantes varones, que no tenían ni una sola nota sobre el contenido necesario para ese examen, respondieron de la siguiente manera:

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 y lo de autonomía y heteronimia”.

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; hacer 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 el 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, quienes copian textualmente lo escrito en el pizarrón, toman notas del discurso de la maestra y tienen párrafos fichados de los libros:

Roxana: “En mi caso reflexioné de 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. ”Conocerte 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 reveladoras 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”.

A partir de estas respuestas encontramos el vínculo entre el contenido escolar asimilado a nivel cognitivo y afectivo.

Es evidente que las mujeres vinculan el aprendizaje con sus: “algo muy significativo”, “siento”, “hay remordimiento”; lo relacionan con sentimientos: “el darme cuenta”, que van estrechamente ligados con la vida cotidiana: “lo estoy poniendo en práctica”, “tratar de no caer en el mismo error”.

Los escritos de los varones son más racionales, faltos de emotividad y se limitan a los contenidos escolares: “primero conocer”, “la ciencia o la teoría”, “ser consciente”, “cómo funcionan”.

La relación que tienen las mujeres con su vida personal y el aprendizaje escolar es más evidente que el discurso práctico y restringido a los conceptos escolares de los varones.

A continuación se presenta una tabla que da cuenta de las formas de expresión escritas en los cuadernos de la materia.

<i>Expresiones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Expresiones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
Se pone fecha al apunte	16	2	Chistes, dibujos, groserías	0	15
Hay uniformidad de colores en las tintas	17	0	Notas desorganizadas en una misma hoja en diferentes tópicos	1	18
Subrayados en rojo o amarillo en puntos importantes	2	0	Algunas notas parciales de la pizarra	0	18
Apuntes secuenciados por materia	19	2	Combinación de diferentes materias en la secuencia de las hojas	1	13
Resúmenes del discurso de la maestra	17	5	Hojas fotocopiadas de otros compañeros	0	4
Apuntes de la pizarra	19	7			
Apuntes textuales de la pizarra y resúmenes de discursos de la maestra	15	1			
Resúmenes de libros, materiales del programa	4	0			

Al final del curso, el promedio de calificaciones en esta materia es de 8.8 para los hombres y de 8.4 para las mujeres. Todos los estudiantes, menos dos chicos, pasaron el curso; ellos tuvieron que presentarse al examen extraordinario debido a que no cumplían con el requisito de asistencia; a pesar de que el examen requería de más elementos conceptuales y de un temario más amplio, obtuvieron calificaciones aprobatorias.

La comparación de los insumos necesarios para los hombres y para las mujeres para preparar un examen son una muestra de las actitudes diferenciales por género. Es necesario contar con más elementos teóricos y metodológicos para explicar por qué la mayoría de las mujeres tiene y construye, en lo cotidiano, los elementos instrumentales para obtener un mejor desempeño escolar, en relación con el esfuerzo mínimo de los hombres, quienes no tienen la voluntad, ni el propósito de tenerlos y no obstante logran y aventajan en resultados escolares a las mujeres. No queda más que pensar que existen contradicciones entre la acción y el pensamiento y que aparentemente se manifiestan más los conflictos afectivo-cognitivos en esta etapa de desarrollo para las mujeres; es necesario 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, a diferencia de los varones, cuyos intereses parecen estar más hacia afuera de la escuela, pero cumplen, por presiones escolares y familiares, con el requisito del contenido disciplinario.

## IX. EXPRESIONES INTERRELACIONADAS

A continuación se relatan dos secuencias en las que se evidencian todas las formas de expresión y cómo éstas son claramente diferenciables entre el género masculino y el femenino. Se seleccionó una clase por un acontecimiento específico, que determinó un cambio en la condición de actuación de ambos sexos, bajo un conflicto que para la maestra era disciplinario.

La maestra se encontraba dando clase y el grupo no participaba; la hora anterior había asistido a su clase de deportes en un día muy caluroso; aparentemente la maestra no lo sabía.

La maestra pregunta: “¿Qué sucede? ¿Por qué este aplatane? ¿Qué les pasa?” Silencio del grupo aproximadamente de tres minutos de duración, los cuales se hacen eternos. Insiste: “¿Qué pasa?” Un grupo de tres mujeres hace comentarios en voz baja; entre ellas, Yarla y Tehuri se preguntan: “¿Le decimos?” Los hombres por el contrario se mantienen totalmente callados. Se hace un silencio aplastante. Eva empieza a menearse en la silla, los cuadernos que tenía en las piernas se le caen, la maestra la volteo a ver, acomoda sus cosas. La maestra dirige la mirada al grupo y después de un rato, Eva dice: “¿A qué te refieres con lo de aplatane?” Vale la pena hacer notar que éste es un término característico de los adolescentes de la época del 68, empleado con un grupo de una generación treinta

años después (por la edad de la docente se puede deducir que ella es de esa época). 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, no la voy a perder, hay mil convenios para salvar la situación administrativa, si están por una calificación lo arreglamos expeditamente, seamos más honestos".

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

Dos chicas se muerden las uñas y otras balancean la pierna cruzada. Un grupo de tres varones cruza miradas y se ríe irónicamente, sin expresar una sola palabra. La mayoría del grupo se mantiene con los ojos abiertos; algunas de las mujeres, incluso, desorbitados. La clase continuó en forma de cátedra y dictado, al cual respondieron algunas mujeres y ningún hombre.

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 acercan a mí y me comentan: "¿Por qué pasó esto, si es la clase que más nos gusta a todos. ¿Tú cómo lo viste? ¿A poco no es la clase en que mejor nos portamos?" (conscientes de que mis observaciones eran en varias materias).

En la siguiente sesión llego antes de que suene la campana y me encuentro con que el grupo ya entró a clase; en el pasillo, fuera del aula, están los dos Josés. Les pregunto que hacen allí. Responden: "Nos dijo que nos salíamos (uno de ellos hace una mueca representando los gestos de la maestra) y que luego hablaba con nosotros". Les pregunto: "¿Por qué los sacó?" Me dicen: "No sabemos, ni nos imaginamos". Al solicitarle mi entrada al aula, la maestra asiente con la cabeza y continúa su discurso relacionado con el comportamiento del día anterior. Después de un rato, Giovanni (varón) dice: "Tu clase es la que más nos gusta". Externando ante la autoridad lo que el grupo de chicas me dijo el día anterior; la maestra hace caso omiso de lo que él dice. 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 y es el único día que las mujeres contestan y dan argumentos que siguen una relación con el contenido

escolar y no en el plano afectivo y los hombres bloquean sus argumentos característicos de otros días. Ante la pregunta de la maestra: “¿Cuál es la diferencia entre religión e iglesia?” Pedro contesta tartamudeando: “El instrumento social de control”. Ella pregunta: “¿Cuál de los dos?” Carla: “La iglesia es la institución que da la idea”. Tehuri (mujer): “La religión es la ideología; la iglesia, las reglas”. Rodrigo: “Religión”.

Llama la atención cómo una situación de conflicto disciplinario, en donde la maestra expresa perder su dignidad y el respeto que los estudiantes le deben como autoridad académica determina que las mujeres den respuestas de mayor contenido cognitivo escolar, algo que no se dio en sus expresiones verbales en otras clases de la misma materia, y que por el contrario los hombres respondieran asumiendo el estereotipo que había caracterizado a sus compañeras; incluso Pedro respondió expresando sus sentimientos de inseguridad al tartamudear.

La síntesis de las entrevistas con las mujeres demuestran la expresión de 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 por no contestar mal”. Durante toda la entrevista se frota las manos y las limpia en el costado de su pantalón (supongo que le sudan las manos). 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 parece haber una proyección de lo mal que se siente cuando ella es interrumpida en el aula. En tanto, el grupo, en las dos clases, tuvo un comportamiento de lo más silencioso y no participativo, nadie interrumpió a la maestra. Es de llamar la atención cómo la expresión “Me imagino” cobra sentido en cinco de las mujeres entrevistadas, como una forma de vivirse en el otro, en el plano de la fantasía y la necesidad de aceptación, ya que la situación, por los datos de observación, no era tan caótica como fue manifestado por la maestra, ni sentida por las estudiantes. En las notas de campo se registró que en diez meses de trabajo, la maestra fue interrumpida sólo en cuatro ocasiones y ninguna era antecedente directo de estos dos días.

Las entrevistas con los varones por el contrario reflejaron un coraje controlado, que a título individual se pudo explicar. Giovanni: “Te fijaste que ni siquiera volteó a verme cuando le decía que era la clase que más nos gustaba, qué se cree, qué no existimos”. Pedro, haciendo gestos con la cara y lanzando las manos al aire, dice: “A mí me vale, el interés que yo tenía por esta clase se esfumó”. Rodrigo: “¡Qué se vaya al carajo!”. José (uno de los que le negó la entrada el día anterior): “Quién entiende a la vieja, nada le gusta”.

Hay que hacer notar que los hombres externan sus sentimientos abiertamente sin una dependencia de relación afectiva con la maestra, ni con sus demás compañeros; confrontan sus propios sentimientos para afirmarse y revalorarse en la situación, una especie de egocentrismo 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 traen el libro, por lo que en ocasiones un libro es compartido por dos personas. A pesar de ello, y en un momento sin antecedentes de indisciplina o desorden, la maestra le indica a Pancho que se salga del grupo. Pancho le dice: "No he terminado". La maestra, firme y fuertemente, le dice: "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. Al preguntarle qué le sucede dice: "Tengo mucho coraje, se me hace muy injusta la actitud, pero ya verá". El tono amenazante me hace preguntar: "¿Qué le va a pasar?" Contesta con voz irónica: "A ella nada, pero yo puedo demostrarle que sé". Esta es una muestra de la intolerancia de la maestra hacia el sexo masculino que se evidencia con su actitud de autoritarismo, a la cual frecuentemente se enfrentan los varones. Después de este acontecimiento, al revisar los apuntes de los estudiantes, encontré que los de Pancho, que se caracterizaban por ser escritos en desorden espacial, con sólo pequeñas frases relacionadas con la materia, pero sí con canciones, dibujos y rayones, a partir de la fecha del acontecimiento, no sólo presentaban lo que la maestra anotaba en el pizarrón, sino incluso resúmenes de sus discursos, con comentarios; conducta revelada sólo entre las mujeres. Al preguntarle el por qué del cambio expresó que lo hacía con la idea de "alguna vez pescarla y echarle un torito". La escritura y toma de apuntes se convirtió en un instrumento de defensa, expresado por él de la siguiente manera: "Para demostrarle las arbitrariedades e injusticias que me ha hecho".

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

En conclusión, el mecanismo de conocimiento socioescolar se encuentra en todas las 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 repre-

sentaciones 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.

A partir de estos hechos podemos detectar que existe un conflicto para asimilar los contenidos escolares entre tres factores: las exigencias estructurales de la institución, acreditar la materia y la asimilación a la solución de problemas afectivos o inquietudes de la vida cotidiana en el aula.

El hecho de que la escuela mantenga una filosofía participativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como que trate de que exista un respeto de equidad entre los géneros y que los padres y madres de familia cumplan papeles activos y productivos, a pesar de lo que socialmente se espera del papel de los hombres y las mujeres responsables de una familia tradicionales, no es garantía de que sus hijos e hijas en la escuela no reproduzcan actitudes que mantienen los estereotipos tradicionales.

Lo que me parece de fundamental importancia resaltar es que las mujeres y los varones, en las entrevistas y en las dinámicas en las que se analizaban los conflictos, contradicciones y desequilibrios, tanto en el plano afectivo como cognitivo escolar, concluyeron que las “lecciones aprendidas con valor real, no necesariamente vienen de lo que los libros o los maestros enseñan, sino de los vínculos con los compañeros y las compañeras, con la maestra, con las crisis y los sustos, y del compromiso que tenemos con nuestras relaciones”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**APPLE**, Michael. *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kagan Paul, 1979.

**BEDOLLA**, P. Bustos, O. Delgado, G. García, B. Parada, L. *Estudios de Género y Feminismo II*, México, Fontamara/UNAM, 1993.

**BLOOM**, Benjamín. *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, El Ateneo, 1971.

\_\_\_\_\_. *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel, 1975.

**DELGADO**, Gabriela. “La influencia de género en las relaciones en el aula”, en *Estudio de Género y Facismo II*, México, Fontamara/UNAM, 1993.

**FIELD**, M. McVicker, B. Rule, N. Mattuck, J. *Women's Ways of Knowing. The development of self, voice and mind*, U.S.A, Harper Collins Publishers, 1986.

**INHELDER**, B. y J. Piaget. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

**PIAGET**, Jean. *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.

\_\_\_\_\_. *The Grasp of Consciousness*, Massachusetts, Harvard University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. *Investigaciones sobre la contradicción*, México, Siglo XXI, 1974.

**SAMPSON**, E. E. "Scientific paradigm and social value: Wanted a scientific revolution", en *Journal of Personality and Social Psychology*, Núm. 36, 1978.

**STANWORTH**, M. *Gender and Schooling*, London, Hutchinson Education Ltd, 1988.

**STOLLER**, R. *Sex and gender. On the development of masculinity and femininity*, New York, Science House, 1968.