

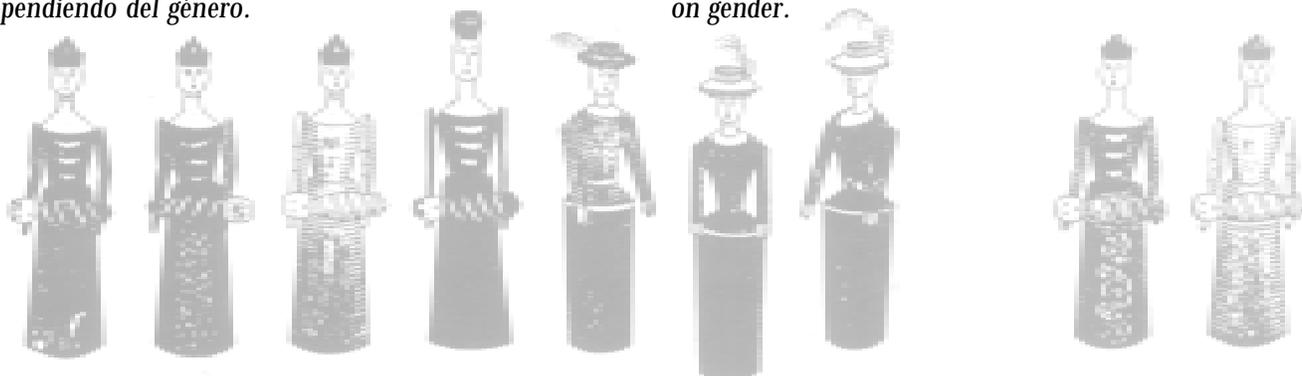
ATMÓSFERA SOCIO-MORAL EN ESCUELAS BOGOTANAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO



Manuel Ricardo Toro Velásquez *

Este texto aborda la emergencia de las normas colectivas referidas a la acción moral (atmósfera socio-moral) en la escuela, con el fin de captar las diferencias y similitudes de éstas en las interacciones de chicos y chicas, profesores y profesoras. El lente que alimenta la concepción del análisis de los fenómenos es el del socioconstruccionismo. Por tanto, busca reconocer las diversas narrativas sobre lo moral que surgen de la observación de distintos ámbitos educativos, sobre el presupuesto de que dichas narrativas son diferentes, en cuanto al valor y significado de lo moral, dependiendo del género.

This article approaches the emergence of collective rules that are related to moral action (socio-moral atmosphere) at school in order to capture the differences and similarities of such rules in the interactions among girls boys, and teachers. Since the analysis of these phenomena is based on Social Constructivism, its aim is to identify diverse narratives about morality, which arise from the observation of different educational environments; this observation is based on the assumption that these narratives are different in terms of the value and meaning morality has, depending on gender.



* Psicólogo de la Universidad de los Andes con opción en Antropología.

Presentación

A partir del trabajo en el proyecto *Arco Iris*, dirigido por la psicóloga Ángela María Estrada, sobre las relaciones de género en la escuela, se hizo un barrido de diarios de campo del banco etnográfico del proyecto, con el fin de analizar un área bastante pertinente para la situación colombiana: el comportamiento moral en la vida escolar. Se escogieron, entre varios colegios y escuelas bogotanas, 16 diarios de campo significativos para el propósito de esta investigación. Metodológicamente se hizo uso del paquete de análisis de información QSR-NUD*IST, que permitió conformar y analizar los ejes categoriales que surgieron en la lectura de los diarios de campo escogidos, como son los conflictos cotidianos en la escuela; la definición de la acción moral y el despliegue comportamental frente a la norma por parte de chicas y chicos.

Estos ejes categoriales básicos responden a tres dimensiones de la interacción que define la atmósfera socio-moral dentro del aula de clase, sobre todo en función del género de los y las interactuantes, pero también dependiendo de su edad, el tipo de colegio y el estrato del mismo, en tanto que todas estas son características del ambiente en el cual la dimensión social de la acción moral tiene lugar. En este

sentido, este trabajo pretende mostrar cómo la base sociológica de la acción moral, en las escuelas bogotanas estudiadas, se articula desde un sistema recurrente que se inicia bajo la forma de los diversos conflictos que ocurren en la escuela, y desde los cuales los diversos acto-



Colegio La Enseñanza, Medellín, 1939. Foto: Francisco Mejía

res tienen despliegues comportamentales diferenciales.

De este modo los y las docentes establecen desde su posición de autoridad una definición y reacción frente a lo correcto o lo incorrecto, enfáticamente permeado por el género de las personas involucradas. A su vez, chicos y chicas ejecutan respuestas diversas, cercanas entre géneros, frente a las demandas de la autoridad. Finalmente, la resolución de los conflictos queda relegada al parecer arbitrario de quien ostente el poder, básicamente, los y las docentes; de manera que se encuentra en la escuela un funcionamiento cotidiano que perpetúa formas que no permiten la construcción de una noción nítida de lo moral y que restringe drásticamente la forma-

ción de seres humanos respetuosos de las normas de convivencia social antes que temerosos de los agentes que invisten la autoridad.

Los conceptos

Educación

La escuela, ciertamente, no es la única institución dedicada a la labor de educar, pero sí es una institución fundamental en la historia contemporánea, puesto que es allí donde acontece casi la mitad de la vida activa de niños y niñas; en ella se apropian de áreas de conocimiento especializa-

do, se socializan con sus pares y empiezan a reconocer otras relaciones diferentes a las del círculo familiar (Papalia & Wendkos, 1990).

De acuerdo con Camilleri (1985), el proceso educativo se conforma como un sistema reverberante entre cultura y educación, en cuanto la segunda es el efecto de la cultura, pero gracias a la educación los significados, expectativas y comportamientos establecidos culturalmente llegan a los individuos y, por tanto, la cultura es también efecto de la educación.

La educación en tanto que práctica social, va más allá de los espacios institucionales (Camilleri, 1985; Ottaway, 1992). En este sentido, la educación debe ser entendida como una práctica que

transcurre en diferentes espacios, entre ellos la escuela. No obstante, en Occidente se piensan dos formas complementarias de educación, la educación formal y la informal, con una obvia preferencia por la primera en tanto que es verificable y cuantificable, es decir, es científica, mientras que la segunda se define como aprescriptiva, asistemática y desestructurada. Esta última forma de educación es considerada problemática en tanto que se da en el intercambio comunicacional con otros y, por ello, provee un tipo de conocimiento no racional, que es asociado con lo primitivo, lo tradicional (Suárez, 1999).

Teniendo en cuenta que la escuela tiene una labor de formación y socialización de ciudadanos y ciudadanas, cierto es que estudiantes y docentes hacen parte de una comunidad, en la cual sus interacciones (sean conscientes o no conscientes) educan, bien sea desde la educación formal (el currículo académico), pero sobre todo desde lo que se denomina el *currículo oculto*, equivalente del concepto de educación informal. La Dirección Nacional para la Mujer [DNM] y la Unicef (1999: 34) plantean al respecto que:

El currículo oculto ha sido la manera de nombrar todo aquello que tiene lugar en la escuela mucho más allá o acá de la voluntad de las personas adultas (...) según

el currículo oculto, niños y niñas aprenden no sólo de lo que dicen sus maestras y maestros sino de cómo lo dicen; no sólo en los salones de clase sino en los patios de recreo, no sólo de aquello que se menciona sino de aquello que nunca se habla. Lo que los niños y niñas aprenden desborda lo previsto por la racionalidad adulta; no coincide con ella.



Colegio San Ignacio, Medellín, 1935-37. F. Mejía

Otro punto a considerar es el de las funciones que se le confieren a la educación y, en esa vía, se debe afirmar que conservar y crear aparecen como funciones modernas de la misma que la tornan también en una institución invaluable en su pervivencia. Esto es, la escuela ha sido fundamental en la historia moderna en la medida en que se dispone como herramienta para preparar a las personas con el fin de que se ajusten a la estructura social, asumiendo los roles que cada miembro juega a lo largo de su vida (función conservadora), pero sobre todo como instrumento para reafirmar los cambios que se van dando en una sociedad (función creadora). La educación, en una sociedad democrática, cumple

el papel de preparar los cambios que ya han sido dispuestos por la sociedad misma (Ottaway, 1992).

En la actualidad, si bien la comunidad educativa debe cumplir un papel de socialización de las ideas democráticas de una sociedad es claro que, por lo menos en el caso colombiano, el quehacer educativo en las escuelas es antagónico con este sentido.

Efectivamente, la escuela “tiene una organización social, tiene una forma autoritaria de proceder, forma ciudadanos para mantener una sociedad autoritaria (...) el esqueleto mismo del funcionamiento escolar, que es por esencia autoritario, y eso hace parte de la llamada cultura escolar” (Muñoz, 1999: 19). Respalda la idea anterior

Estrada (1997), para quien la escuela colombiana manifiesta una lógica de resolución de conflictos en la que prevalece la ley del más fuerte por encima de la discusión dialogada y reflexiva de los conflictos. En definitiva, formas antidemocráticas que demuestran la poca labor de resistencia social y de cambio cultural que ejerce la escuela en Colombia.

Género

Producto del cambio de las concepciones sociales del ser hombre y el ser mujer, la categoría de género, asegura Velásquez (1997), es un importante aporte del pensamiento feminista y del movimiento de las mujeres a las ciencias humanas

en el mundo. Construida en el proceso de lucha por el reconocimiento de su dignidad humana, es una categoría que ha enriquecido y problematizado el análisis de las relaciones sociales.

La noción de que lo que debían ser y han sido los hombres y mujeres es una cuestión contextual (Camilleri, 1985; Estrada, 1999), significa que se inscriben en las circunstancias históricas propias de cada sociedad singular. A diferencia de la noción de sexo, que es una categoría biológica de clasificación de los seres humanos, en machos o hembras, según las diferencias morfológicas y fisiológicas, la noción de género es una categoría de análisis social relacionada con la manera como se representa, en la vida de las diferentes sociedades, ser hombre o mujer y los atributos de la masculinidad o la femineidad que les identifica (Velásquez, 1998). Camilleri (1985) sostiene que la tal "naturaleza" femenina o masculina es contingente a la cultura, en el sentido en que son identidades ordenadas para hombres y mujeres desde las normativas que cada sociedad establezca para la diferenciación sexual.

En efecto, las identidades masculina y femenina se constituyen en cada sociedad a partir del orden simbólico que otorga unas formas de valoración al hecho de ser hombres o mujeres. Hablar de género nos pone ante la realidad personal, cultural y social de hombres y mu-

jes inmersos en paradigmas de masculinidad y femineidad. Plantean Conway, Bourque & Scott (1987: 21), con respecto a los sistemas de género:

... sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de



Colegio La Enseñanza, Medellín, 1939. F. M.

igualdad sino en un orden jerárquico. Mientras que las asociaciones simbólicas relativas al género han variado mucho, han tendido a contraponer el individualismo a las relaciones mutuas, lo instrumental o artificial a lo naturalmente procreativo, la razón a la intuición, la ciencia a la naturaleza, la creación de nuevos bienes a la prestación de servicios, la explotación a la conservación, lo clásico a lo romántico, las características humanas universales a la especificidad biológica, lo político a lo doméstico y lo público a lo privado (...) oposiciones binarias que no permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre hombres y mujeres no son ni aparentes ni están claramente definidas.

Se debe resaltar aquí cómo en la cultura occidental contemporánea la jerarquía que plantean tales autores dispone de una preferencia por las características señaladas al género masculino como las socialmente deseables y sanas para la adultez, por encima de las asociadas al género femenino (Harré & Lamb, 1992).

Atmósfera socio-moral

La cuestión de la atmósfera socio-moral se fundamenta en el paso de las ideas del racionalismo liberal al comunitarismo (Haste, 1998) o el socioconstruccionismo (Gergen, 1994), con respecto a la concepción de lo psicológico, por una parte, y por la otra, de los procesos sociales:

"Liberal rationalists come out of a strongly cognitive, individualistic psychological tradition, while communitarians speak in the language of hermeneutics and social constructionism" (Haste, 1998).

Lo moral, desde el racionalismo liberal, dispone de un lenguaje que "racionaliza y sostiene un sistema cultural de culpa individual" (Gergen, 1994: 144), puesto que la acción moral es entendida como algo que compete estrictamente al individuo y, por tanto, ésta se encuentra y se explica desde los fenómenos psicológicos internos de cada persona singular. Aquí prevalecen las ideas de autonomía, derechos individuales y principios morales universales (Gergen, 1994;

Haste, 1998). Ejemplos fundamentales son las posiciones de Kant y Kohlberg.

Kant argumenta que lo moral y, en especial, el pensamiento moral debe abstraerse al punto de asumir cualquier situación de acuerdo con características universales, esto es sin vincular lo particular y característico de la situación, de modo tal que se aplique racionalmente un principio imparcial para no implicar las motivaciones e intereses propios del agente moral. De esta forma, es tajante la diferencia que plantea Kant entre el pensamiento moral y el no moral, en tanto que el segundo obedece a un punto de vista autointeresado (Williams, 1993). Basado en la visión de Kant, la postura de Kohlberg supone a un ser autónomo que delibera, independientemente del contexto social, sobre lo correcto y lo incorrecto de una acción y que igualmente la juzga bajo los parámetros de ciertos valores universales (Haste, 1998).

Por su parte, el socioconstruccionismo considera que “los principios del bien no dictan, ni pueden hacerlo, acciones concretas, y cualquier acción en cualquier momento puede construirse como buena o mala desde cierto punto de vista privilegiado” (Gergen, 1994: 146). Esto significa que se cambian las preguntas por lo moral, se pasa de “¿qué es el bien? a ¿cuáles son los medios relacionales con los que se pueden desplazar hacia condiciones

mutuamente satisfactorias?” (*ibid.*: 147) y, por consiguiente, el estudio de lo moral, que aquí llamamos atmósfera socio-moral, está dirigido a reconocer las normas colectivas de los grupos (Levine, Kohlberg & Hewer, 1985). En efecto, la cuestión de la atmósfera socio-moral



Escuela Nocturna, Medellín, 1938. F. M.

nos compete, en tanto que es la dimensión de elaboración sociológica, si se quiere, de la cuestión de la acción moral. Para estos autores, dichas normas “tienen un cierto nivel de acuerdo colectivo detrás de ellas, su propia fase de institucionalización grupal, y su propia justificación” (*ibid.*: 97).

Cierto es que la perspectiva del racionalismo liberal ha primado en el estudio de lo moral, encabezada por el trabajo de Kohlberg, lo cual acusa ciertos errores propios de la prepotencia que da la certeza de que existe una verdad por descubrir única y universal. Por supuesto, la cuestión del género no se escapó de esa homogenización de esta perspectiva. Según Gilligan (1985: 40) “en la investigación de la que Kohlberg deriva su teoría, las mujeres simplemente no existen. Las seis etapas de Kohlberg que

describen el desarrollo del juicio moral de la infancia a la adultez, se basan empíricamente en un estudio de 84 niños varones”. En esta teoría, al igual que la de Piaget, se hace un ejercicio de subvaloración de lo femenino, en tanto sus características asociadas culturalmente como son la sensibilidad y la valoración de los sentimientos, no son adecuadas dentro de la idea de éxito de la sociedad occidental. Por otra parte, se sobrevalora en el análisis de los modelos señalados la idea que los alimenta: el modelo masculino es mejor, es exitoso: “it is further argued that psychological research has functioned to pathologise women and to find them lacking in some way” (Burr, 1998: 7).

En este sentido, sostiene Gilligan que en Occidente, en general, y en cada contexto social particular, desde lo moral, la mujer y el hombre elaboran de forma muy diferente las situaciones que enfrentan en su desarrollo vital. Al respecto puntualiza que en la socialización de niñas y niños, considerando que son las mujeres quienes principalmente llevan a cabo la función de la crianza, “la personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina” (Chodorow, 1974 en Gilligan, 1985: 22), por el contrario, “a man’s daily experience is very different. He is thrust into a hierarchical world where people primarily occupy roles and

categories and have clearly defined duties and responsibilities to each other arising from their positions” (Burr, 1998: 44). Así, la dinámica que se da en la conformación de las respectivas identidades es cualitativamente diferente en función del tipo de interacción que se establece entre las personas.

Finalmente, desde este trabajo se pretende apreciar cómo en Colombia el ejercicio de la educación tiene implicaciones diferentes para niños y niñas, y hacer una elaboración de este proceso desde lo moral, en tanto que educar en ese sentido es también una labor de la escuela, porque

encontrar lo particular a los géneros en esta área de la vida social puede servir en la construcción de un país más respetuoso de todas las narrativas de vida, y especialmente de la experiencia de ser niño o niña, de ser hombre o mujer. Por lo tanto, se busca recabar en los modos de convivencia en las aulas de clase, como formas de socialización en las que se construye lo moral, la noción de la diferencia y el respeto de los otros y las otras.

Relaciones y conflicto

La base de los conflictos

En general la definición de lo conflictivo en la escuela se hace en función del alejamiento de las normas dictadas unilateralmente desde el mundo adulto, y especialmente, en relación con la conducta alrede-

edor de lo académico. La cuestión importante aquí es la alta frecuencia e invariabilidad de los conflictos, pues éstos se erigen como el medio hegemónico de intercambio entre docentes y estudiantes, así como entre chicos y chicas, que colinda muchas veces con la violencia.



Instituto Central Femenino, Medellín. F. M.

Este tipo de escuela no incorpora a niños, niñas y jóvenes como proponentes válidos y válidas de posturas y pensamientos; haciendo tábula rasa de sus diferencias, deben simplemente recibir y asimilar información y comportarse bajo el patrón de una adultez adecuada, silente y quieta. En este sentido, es necesario remitirse al concepto de educación como medio para formar adultos única y exclusivamente, propuesta que irremediamente anula en la comunidad educativa la facultad de recibir de los y las estudiantes sus capacidades para hacer parte de la construcción del contexto que habitan.

Si bien “modern industrial societies invent three closely related institutions: childhood, school, and children’s play. All three mark off the child from the adult world and afford him a

protracted period of exploration and relatively autonomous development” (Musgrove, 1982: 63), aparece en las escuelas observadas una construcción de la socialización de niños y niñas en la que se trunca su vitalidad infantil, representada por el juego, la comunicación abierta, la risa, los gritos y, en general, la interacción espontánea de pares.

En este sentido, se da un discurso sobre la desobediencia, que recaba en formas de disciplinamiento forzado de niños y niñas que no se comportan como deben, esto es, como adultos y adultas precoces. Según se señaló con anterioridad, chicos y

chicas parecen muy dispuestos a comunicarse activamente, frente a una disposición de la educación formal que desconoce sus intereses. ¿Cómo construir pedagogías que hagan uso del tremendo potencial de la interacción entre pares y que desde allí propendan por la construcción de una atmósfera socio-moral más comprensiva, menos punitiva?

Formas de resolución

Acorde con lo observado en el aula de clases, para la resolución de conflictos se establecen tres formas básicas, coherentes con las planteadas por Estrada (1997): mediación, ruptura o desconocimiento e imposición, siendo esta última la más privilegiada.

Con respecto a la mediación, entendida como la resolución

dialógica del conflicto, aparece como una forma poco aplicable dentro del funcionamiento diario de las comunidades escolares, básicamente porque la hegemonía de la imposición muy comúnmente adviene a los intentos de mediar en los conflictos. De manera muy esporádica resulta ser un método útil, solamente niños y niñas de tercero y séptimo, cuando hay conflictos de pares, rescatan su uso y generalmente lo hacen dirigiéndose a una autoridad como lo son los y las docentes, pero ellos y ellas finalmente interceden desde la imposición de su poder.

La ruptura o desconocimiento es mucho más común en la relación entre chicos y chicas de grado undécimo, en el cual se presenta una especie de no comunicación para resolver el conflicto, es decir, se produce un aplazamiento temporal o definitivo de la resolución del mismo. En el ejercicio de la agresión se encontró que los chicos hacen más uso del cuerpo, una suerte de base proxémica en la agresión, visible, llamativa, mientras que las chicas, por lo menos en el salón de clases, no son tan físicas en las agresiones, o sus gestos son más escondidos, menos abiertos. Por parte de los y las docentes hay una pasividad permisiva frente a las riñas y las agresiones casi permanentes entre chicos y chicas, no hay ningún señalamiento con respecto a este trato, no se aboga por la convivencia en comunidad desde el diálogo. Se prefiere callar

antes que intervenir desde una posición de respeto por la diferencia.

Finalmente la imposición, que se refiere a la resolución no acordada del conflicto en la que prima la “ley del más fuerte”, como por ejemplo los castigos y regaños de los y las docentes a los y las estu-



Colegio San Ignacio, salas de juego, Medellín, 1941. F. M.

diantes, es la más común dentro del aula de clases. En general, en colegios mixtos la interacción que establecen los chicos es fuerte, de contacto, brusca, al apropiarse del espacio agreden a otros y otras sin interés en la actividad. Por ejemplo, en un colegio público mixto y de estrato medio “un chico al golpear a una chica no despliega ningún gesto de disculpa; la chica no responde, a pesar de su inconformidad por el incidente”. En este sentido se plantea un conflicto opacado, escondido, en el que quienes se denominarían como “víctimas” no están dispuestas a enfrentar la agresión.

En correspondencia con la observación anterior, la narración de las chicas sobre la relación con los

chicos pone de manifiesto la ausencia de una resolución dialógica del conflicto. Efectivamente, prevalece aquí “la ley del más fuerte”, que en este caso son los chicos, quienes desconocen o así por lo menos lo hacen parecer, el malestar de las chicas, y que en la medida en que se cumple su deseo, no oponen alguna forma alternativa ventajosa para todos y todas. Las chicas, por su parte, tampoco despliegan estrategias efectivas para subvertir el *statu quo*, a pesar de que les molesta; en este sentido, ellas rehuyen al problema, una chica dice: “ellos son muy bruscos, nos tratan mal, pero nos llevamos bien” (colegio público).

La definición de la acción

Lo correcto y lo incorrecto en la escuela: el rol de los y las docentes

Con respecto a la definición de la acción, en las narraciones que surgen en la interacción pedagógica, es importante reconocer el regaño, y en general, la fundación de la comunicación educativa desde el señalamiento de la carencia y desde allí, de la referencia al deber ser, como ejes predominantes en la interacción entre docentes y estudiantes.

En los y las docentes parece existir una noción de la educación como ejercicio de reparación y

acondicionamiento de conductas adecuadas. La comunicación establecida con los chicos y chicas apunta a indicar la carencia en todos los ámbitos de despliegue comportamental, y muy eventualmente a señalar la conducta adecuada y, cuando es así, lo es estrictamente para al área de los despliegues académicos.

En este sentido, el uso de su autoridad da vía libre al docente para imponer la resolución “correcta” a cualquier situación que se determine como problemática, aun cuando la responsabilidad del aprendizaje en la interacción pedagógica queda en manos de los y las estudiantes, por lo cual la estrategia para adecuar su comportamiento hacia lo correcto, dentro de la comunidad, consiste sólo en señalar sus faltas.

El regaño, como herramienta pedagógica, es una forma de señalar lo correcto como posibilidad vs. lo incorrecto como realidad. Aquí es importante tener en cuenta que el ejercicio de autoridad se matiza con el uso del maltrato, es una autoridad autoritaria, que se niega el uso de la comprensión y la práctica pedagógica. Sobre lo punitivo es preciso señalar su casi absoluta hegemonía como mecanismo de sanción de comportamientos inadecuados. En efecto, en el ejercicio del castigo aparece como estrategia recurrente la “vergüenza social”. Por ejemplo, en un colegio mixto: “la profesora hace que el

chico pase al frente con su cuaderno: ‘no importa, debe pasar al frente’. El chico cuando está adelante dice ruborizado: “no la hice profesora”. Mientras el chico se sienta, la profesora le dice que después no vaya a reclamar porque le ponen mala nota” (colegio mixto público). En los diarios aquí analizados,



Escuela Doméstica, Medellín, 1938. F. M.

este tipo de amedrentamiento público es casi exclusivo para los chicos. Es el método de avergonzar y maltratar a los que fallan, además de una amenaza que señala el sentido de un comportamiento adecuado, no por sus ganancias sino como forma de evitar una acción punible por parte de un tercero (la mala nota del profesor o profesora).

La pregunta como participación de los y las estudiantes en la construcción del conocimiento es sancionada, porque no se sabe algo “obvio” y porque además se interroga por lo mismo. El acto de preguntar se castiga y por lo tanto a quien no entiende se le conmina a preguntar y recibir recriminación, o a callar. De este tipo de relaciones surge

una ética del silencio generalizable a otros campos de conducta de chicos y chicas puesto que preguntar es muestra de debilidad y causal de avasallamiento público.

Igualmente, hay una suerte de rechazo “endémico” de los profesores y profesoras con la “bulla”. Se asume como moralmente

incorrecta esta disposición a la conversación, a la interacción constante de los y las estudiantes, en la medida en que se valora como irrespeto al sentir de la autoridad, como un atentado contra las normas de comportamiento establecidas por los adultos para la comunidad educativa. Hay un choque entre la noción de la clase magistral pensada por la docencia,

que implica silencio sepulcral, y los intereses infantiles y juveniles. En tanto prevalece la visión de que lo primero es lo correcto, la sanción y el regaño se establecen como los mecanismos privilegiados.

Diferencias en la comunicación con chicos y chicas

En la lectura de las interacciones en la escuela aparecen patrones diferenciales en la construcción de la normatividad para chicos y chicas. En este sentido, la pragmática y la semántica del discurso docente sobre las conductas morales de los y las estudiantes están matizadas por el género.

Efectivamente, con respecto a los jóvenes, los y las docentes dis-

ponen de un repertorio de sanciones que son mucho más frecuentes e hirientes, en forma de vergüenza pública, a diferencia de los empleados con las jóvenes; se presentan como constante sin distinción de edad, ocurre tanto en grupos de tercero de primaria, como en séptimo u once. En los colegios mixtos se instaure el hecho de que los regaños usualmente van dirigidos a los chicos: “los regañaba constantemente haciendo exclamaciones como: “¡Señor por favor!”, “¡Señor, joven, por favor! ¡Usted está pendiente de lo que dice allá, no de su previa!”, “¡Señor Triviño!”. A una niña que se movía en el puesto: “Qué pasa niña, qué pasa... es que está allá así moviéndose” (se lo dijo en un tono bajo)” (colegio público).

Ahora bien, los comentarios marcadamente ofensivos parecen ser más factibles por parte de los profesores varones: “a ver, por lo menos arreglen este salón que parece una marranera, ¿o será que ustedes son marranos? Porque si quieren los trato así, como marranos” (colegio privado mixto medio/bajo).

Por otra parte, el trato de la agresión entre pares y, en general, el manejo del conflicto en los colegios apunta a mecanismos puntuales como por ejemplo, remitir a un

niño problemático a donde el o la directora de disciplina y luego enviar una nota a la casa. Mecanismos que implican una noción de culpabilidad e interioridad del comportamiento “equivocado”: “Ese niño (casi siempre es un niño) es perezoso, o vago o agresivo”. Se



Casa de Pobres, niños arando la tierra, Medellín, F. M.

supone una motivación personal intrínseca a actuar en contra de los valores. Por ejemplo, en un colegio mixto de clase alta, se da cuenta de un posible conflicto de agresiones de chicos a chicas, a una niña le aparece su cuaderno sin hojas, la profesora pregunta por la situación sólo a los niños y determina un castigo para el culpable visto como surgido de una característica individual, “aquí hay alguien que es dañino y agresivo”. En la lectura constante de estas situaciones como algo que surge en la interacción, es posible diseñar una intervención que obvie los castigos individuales, y que permita solucionar las situaciones problemáticas articulando intervenciones en el colegio y en las familias (Lang & Mc Adam, 2000).

Sobre la norma: acatamiento y desacatamiento

La impredecibilidad del criterio

Se observa como regla general en todos los colegios que el ejercicio de la autoridad es inconsistente, revela un discurso de lo correcto y lo incorrecto que no obedece a un criterio firme y que, por el contrario, se acomoda ora al parecer individual del profesor o de la profesora según su estado de ánimo, ora al beneficio personal que facilite una acción. Los y las estudiantes reco-

nocen que la autoridad no es igualitaria, ni justa; que, por lo tanto, recibirán regaños tanto por lo que hagan como por lo que dejen de hacer, y desde allí elaboran estrategias para resistir las arremetidas de los y las docentes, sin la necesidad de efectuar los cambios conductuales que realizarían ante una autoridad equilibrada y comprensiva. En efecto, la desarticulación institucional en el manejo de la norma hace inviable que los mecanismos de control de comportamiento, como el castigo, cumplan su función correctora, puesto que la norma no normatiza acto alguno y por el contrario su uso a discreción emocional de quien la inviste sólo señala una práctica de autoridad irreflexiva e incoherente.

En uno de los colegios mixtos altos, por ejemplo, cuando la profesora regresa al salón con un agente superior para que los y las estudiantes hagan caso a sus llamados de atención, esta persona pide al grupo que se comporte bien aunque sea mientras la observadora se encuentre en el salón. El mensaje plantea una cuestión clara con respecto a la norma “no importa romperla si no se dan cuenta”, y una ética aprendida “si no me ven no importa”; cuando la profesora pregunta por qué no hicieron la tarea un niño responde que no pensó que fuera para calificar y nuevamente es regañado.



Quintas, fachada Villa Gringa, Medellín, 1937-40. F. M.

Relación con la autoridad: diferencias de chicos y chicas

Como se ha señalado atrás, en la convivencia escolar priman prácticas autoritarias en la relación educativa-formativa entre docentes y estudiantes, con una total incertidumbre para los y las jóvenes de las posibles formas y situaciones detonantes de lo punitivo. En cuanto a la relación con las personas que invisten la autoridad, que son usualmente docentes, aparecen diferencias entre chicas y chicos. Estos últimos, por ejemplo, a diferencia de las chicas, objetan directamente o se resisten a tales ejercicios de autoridad.

En efecto, en colegios mixtos, el tono enérgico y maltratante en

la comunicación surte efectos diferenciados; mientras que las chicas cumplen generalmente las órdenes proferidas bajo el temor de ser regañadas por no hacerlo, los chicos son irreverentes con la amenaza; tal vez por estar más acostumbrados a lidiar con la fuerza autoritaria, ha-

cen todo aquello contrario a lo indicado, o bien tratan de convencer a la autoridad de que cambie su parecer:

A una chica que está vendiendo colombinas en el salón (la profesora) le reprocha su acción y ordena que las guarde. La chica lo hace inmediatamente. Por otra parte, le dice a un chico que ha comido una de las golosinas que le guarde “donde le quepa pero ya, ¡papito, Alejito, Alejandro, le digo que lo guarde ya!” (colegio privado mixto medio/bajo).

Por edades también aparece una marcada diferencia. En chicos y chicas de tercero funciona una relación muy concreta con la regla, por ejemplo, hacer silencio, en niños y niñas de tercero el ejercicio

de la autoridad de los y las docentes es más seguro y eficaz mientras estén presentes, si se ausentan empiezan a hablar en voz alta. Los y las estudiantes predicen los comportamientos punitivos del o de la docente, y esto se refleja en el temor: “a una niña se le cayó el tarro de la basura de los lápices, la niña de atrás decía “uy, qué reguero, recoja antes de que la miss se dé cuenta”. La niña se paró y recogió toda la basura” (colegio privado mixto alto).

En el colegio femenino abordado aunque las niñas también acatan las disposiciones de las profesoras, tienen

la capacidad de contrariar la orden o por lo menos de enfrentarla, sobre todo tomando en cuenta que en este colegio el trato a las niñas es enérgico y algunas veces agresivo, pero no es zahiriente en el sentido de ser insultante. Acá las chicas aprenden a lidiar con una autoridad que difícilmente las va a injuriar.

¿Qué cambios se podrían marcar si se cambia la educación magistral por una educación relacionada con la tutoría entre pares? (Barron & Foot, 1991); ¿sería posible otra relación con la norma? Sobre todo si la norma no fuera simplemente una imposición del deber ser desde afuera, que por lo tanto implica castigo, sino lo emergente connatural con una estructura educativa acorde con las

búsquedas e intenciones de infantes y jóvenes.

Estrategias alternativas

Aquí quedan consignadas algunas disposiciones alternativas en el manejo de las relaciones al interior del aula de clases en la escuela, aquellas que reafirman la capacidad educativa del o de la docente y que, a la vez, validan las formas de existir y comunicarse entre niños y niñas y entre los y las jóvenes. En general aparecen como formas que riñen con la construcción hegemónica de la comunidad en la escuela. Son poco empleadas a pesar de su tremendo impacto en el devenir de la clase y la respuesta estudiantil afirmativa; ellas parten de concepciones nuevas sobre la interacción, basadas en el respeto y validación de los otros y las otras y de sus posturas, además de aportar mayor calidez y acercamiento afectivo en la relación entre docentes y estudiantes.

Algunas veces se hace uso del humor antes que del temor para llamar la atención; también se articulan lógicas diferentes sobre la valoración de lo académico, que incluyen el derecho a equivocarse, a fallar, pero siendo activo o activa para reponer. Igualmente se busca el acatamiento de las normas con una estrategia diferente que busca fundar el compromiso antes que el temor y reclama conductas “ade-

cuadas”, sin herir a los chicos ni a las chicas.

En un colegio privado mixto bajo se encontró un ejercicio muy valioso de construcción colectiva de las normas. Allí niños y niñas de tercero señalaron lo reprocha-



Escuela Modelo, Medellín, 1938. F. M.

ble de la comunicación a gritos y propusieron estrategias para cambiarla, como por ejemplo, dirigirse a la persona con quien se quiere hablar y, además, corregir a quienes hablan a gritos. Igualmente plantearon la necesidad de dejar de agredirse y gritarse, y la profesora, quien también reconoció la necesidad de que los y las docentes dejaran de agredir psicológicamente a los y las estudiantes, expresó que sentía satisfacción por el ejercicio realizado, pues además de facilitar la construcción de una mejor relación en el aula, le enseñó a ella que estas formas colectivas de participación le permitían “controlar” mejor al grupo. En este sentido, se subraya que la construcción de la convivencia satisfactoria para todos y todas puede recaer en un ejercicio de monitoreo en-

tre pares, por encima del uso absoluto de la autoridad.

Reflexiones finales

Este ejercicio de reflexión sobre los intercambios en el aula, vinculados con la emergencia de las reglas sobre lo correcto y lo incorrecto en algunos colegios bogotanos, nos conduce a reflexionar sobre la necesidad de transformarlos con miras a una educación democrática, distante de la práctica autoritaria y lesiva de los y las integrantes de la comunidad educativa.

La noción de castigo y la concepción del acto desviado, estrechamente vinculadas, como razón personal disponen un actuar en la escuela que refleja la tradición occidental de lo que Gergen (1994) denomina como el sistema cultural de culpa individual, en el que el lenguaje de los procesos mentales individuales señala a las personas “inmorales” como aquellas que carecen de la esencia de lo humano o que bien son un resultado de deficiencias mentales.

Acorde con lo anterior, en las escuelas observadas hay una tensión casi obsesiva por castigar a quien realiza un acto juzgado como moralmente incorrecto, y se olvidan las cuestiones contextuales y de relación que dan cuenta de las acciones de la totalidad de integrantes de la comunidad educativa. Indudablemente, desde la visión

socioconstruccionista, la escuela y su funcionamiento, especialmente en lo que aquí nos compete, hace parte de una cultura global que privilegia ciertas formas de interacción humana y del acceso al conocimiento que la escuela reproduce. Básicamente la escuela está cumpliendo a cabalidad su función de conservación, en tanto que privilegia la conformidad social, sobre la función creadora, que orienta cambios sociales en las estructuras de una sociedad democrática.

En este sentido, es importante resaltar que mientras se mantenga la concesión de poder a algunas personas, bajo el supuesto de que éstas tienen un conocimiento cierto de una realidad pensada como objetiva, tal como lo afirman Méndez, Coddou y Maturana (1996: 193), es inevitable “corregir al otro por sus errores, o castigarlo por ser desobediente, apropiándonos del poder para hacerlo a través del derecho a ser obedecido que otorga el conocimiento objetivo. Afirmer que se tiene un conocimiento objetivo es plantear una exigencia absoluta de obediencia”.

Por el contrario, un cambio en las interacciones que incluya el uso extendido de un lenguaje positivo y afirmativo, como se observa en las estrategias alternativas desplegadas por algunos y algunas docentes, hace posible la emergencia de un nuevo ambiente para la comunidad educativa, y desde allí un

favorecimiento de los comportamientos pro-sociales y una noción nítida de lo moral.

Actualmente la práctica educativa dista mucho de una opción que facilite en los y las estudiantes el establecimiento de prácticas



Cruzadas del Colegio de La Presentación, Medellín, 1937. F. M.

pro-sociales, y sobre todo de acciones respetuosas de los consensos sociales sobre lo correcto y lo incorrecto. Ciertamente en la escuela tales consensos no existen, pero, además, los y las agentes de autoridad son inconsecuentes en su práctica, favorecen el desconcierto sobre lo que se debe y no se debe hacer. En concordancia con lo anterior, este ejercicio de autoridad inconsistente establece un temor de niños y niñas hacia el agente y no hacia la norma, la cual define una mejor calidad de convivencia; en cuanto a los comportamientos, sean o no reprochables, lo que vale, entonces, es que quien tiene la facultad de prohibirlos no los advierta.

En este orden de ideas, las formas en que se recriminan los com-

portamientos de los chicos son tanjuntamente diferentes a las que se aplican a las chicas. Mientras que en ellos se hace un uso más directo del castigo, bajo diferentes formas ignominiosas, con las chicas se dan prácticas más cercanas al desconocimiento, a la invisibilización. Esto a nivel comunicacional, en palabras de Watzlawick y otros (1995), implica con los chicos un rechazo mientras que con las chicas una desconfirmación. El rechazo supone un reconocimiento aunque limitado de la existencia del otro, en tanto que encierra una definición del tipo “estás equivocado”; la desconfirmación entraña un desconocimiento total del otro, es un mensaje que define la no existencia del otro.

Ciertamente en los colegios exclusivamente masculinos o femeninos es más factible el agenciamiento de los actos por parte de chicas y chicos, que aporta una mayor capacidad de enfrentar y sostener sus puntos de vista ante los y las docentes, especialmente en alumnos de undécimo; pero no puede olvidarse que la construcción del ser hombre y ser mujer en estos colegios, tanto como en los mixtos, apunta hacia la educación que privilegia los valores relacionados con la jerarquización, el dominio, el uso del poder como sometimiento, históricamente enseñados a los varones. En este sentido, tal educación está abogando por una práctica que, por un lado, homogeniza las

relaciones y, por el otro, es una educación acrítica de su enseñanza, que asume la práctica histórica con los varones como el ideal a emular, a pesar de lo que implica el rechazo continuo y duradero que es el común denominador de la vivencia de los chicos en la escuela. Es necesaria, entonces, una reflexión crítica no solo del modelo de educación de las niñas sino también del de los niños, y principalmente descartar la idea de que la formación de ellos es el paradigma que se debe adecuar al grueso de la comunidad educativa.

De acuerdo con Lang & Mc Adam (2000), quienes abogan por el método apreciativo, concebir los problemas como sueños frustrados nos conecta irremediablemente con que es en los sueños donde está el germen de las soluciones. Si bien hacen parte de la imaginación y, por tanto son poco realistas, también es cierto que nos vinculan con la poesía,

la creatividad y la magia: “los sueños son fragmentarios, ellos nos liberan del sentido de que todo tiene que ser resuelto, nos permiten agarrarnos de lo imposible en la exploración de posibilidades” (*ibid*: 10). Para estos autores, construir comunidad alrededor de los sueños permite el afianzamiento de un lenguaje apreciativo que impregna las dimensiones emocionales, sociales y de aprendizaje tanto de los y las estudiantes, como de los y las docentes, el personal administrativo y de servicios, es decir, de todas las personas que habitan la escuela.

Bibliografía

- BARRON, A.M. & FOOT, H., “Peer tutoring and tutor training”, en: *Educational research*, Vol. 33, No.3, Winter, 1991.
- BURR, V., *Gender and social psychology*, London, Routledge, 1998.
- CAMILLERI, C., *Antropología cultural y educación*, Suiza, Unesco, 1985.
- CONWAY, J., BOURQUE, S. y SCOTT, J. (1987). El concepto de género. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Lamas, Marta (ed.). México, D.F., Porrúa - UNAM, 1996, pp.21-33.
- DIRECCIÓN NACIONAL de Equidad para la Mujer y Unicef, *Sexismo y educación*, Bogotá, autores, 1999.
- ESTRADA, A., “Retos y posibilidades de la escuela nueva”, en: *Alegría de enseñar: la revista para maestros y padres*, No. 30, Año 7, 1997.
- _____, “Proyecto Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela”, Bogotá, Universidad Central – Departamento de Investigaciones (mimeo no publicado), 1998.
- GERGEN, K., “Construcción social y órdenes morales”, capítulo 4, en: *Realidades y relaciones*, Barcelona, Paidós, 1994.
- GILLIGAN, C., *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- HARRÉ, R. & LAMB, R., *Diccionario de psicología social y de la personalidad*, Barcelona, Paidós, 1992.
- HASTE, H., *Communitarianism and the social construction of morality*, Tomado de internet, 1998. <<http://paradigm.soci.brocku.ca>>



Instituto Central Femenino, clase de mecanografía, Medellín, 1938. F. M.

- HERRERA, M.C., "Las mujeres en la historia de la educación", en: *Las mujeres en la historia de Colombia, Tomo III, Mujeres y cultura*. M. Velásquez. (Directora Académica), Bogotá, Consejería Presidencial para la Política Social – Norma, 1995.
- LANG, P. & Mc ADAM, E., "Trabajando con el mundo de los niños y jóvenes", en: *Seminario- taller el enfoque apreciativo: un nuevo estilo de comunicación con niños y jóvenes*, Bogotá, Sistemas Humanos, 2000.
- LEVINE, C., KOHLBERG, L. & HEWER, A., "The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics", en: *Human Development*, No. 28, 1985, pp.94-100.
- MÉNDEZ, C.L.; CODDOU, F. & MATURANA, H., "La constitución de lo patológico: ensayo para ser leído en voz alta por dos", en: *Desde la biología a la psicología*, Maturana, H. (ed.), Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1996.
- MUÑOZ, Germán, "Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil", *Serie de Documentos 3, Derechos Jóvenes*, diciembre de 1999.
- MUSGROVE, F., *Education an anthropology: Other cultures and the teacher*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1982.
- OTTAWAY, A., *Educación y Sociedad: Introducción a la sociología de la educación*, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.
- PAPALIA, D. & WENDKOS, S., *Desarrollo humano*, Bogotá, McGraw-Hill, 1990.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I., "La escuela encrucijada de culturas", en: *Investigación en la escuela*, No. 26, pp.7-24, 1995.
- SÁENZ, J., SALDARRIAGA, O. & OSPINA, A., *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*, Vol. 2, Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- VELÁSQUEZ, M., "Mujeres y paz", en: *Nova et Vetera*, 1997.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. & JACKSON, D.D., "La comunicación patológica", en: *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1995.
- WILLIAMS, B., "Personas, carácter y moralidad", en: *La fortuna moral: ensayos filosóficos*, México, Universidad Autónoma de México, 1993.



Academia de Gabriel Mejía y Señora, grupos de música y danza, Medellín, 1935-38. F. M.