

APRENDIZAJE EMOCIONAL Y GÉNERO EN SITUACIONES CONFLICTIVAS

Autores

Magíster Celia Paladino. Profesora Titular Psicología Evolutiva
Licenciado Damián Gorostiaga. Profesor Adjunto Psicología Evolutiva.

Institución que acredita

Universidad Nacional de La Plata, Departamento de Ciencias de la Educación.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fecha Presentación: 2008-04-19

Correo electrónico: celiapaladino@fibertel.com.ar

RESÚMEN

El objetivo del este artículo es destacar la importancia de los conflictos entre pares en el ámbito escolar como un marco social privilegiado para el aprendizaje emocional desde una perspectiva de género. El grupo de pares es una alianza de iguales que interactúan regularmente, que define un sentido de afiliación, con normas implícitas o explícitas. En coincidencia y tal como surge de nuestra investigación sobre las emociones asociadas al género en situaciones conflictivas lo que ocurre en su dinámica sólo es posible comprenderlo como fenómeno de grupo. La intervención del docente tiene una importancia crucial en varios sentidos: en la construcción de identidades de género flexibles y abiertas; en la adquisición de los conocimientos sociales y, en el aprendizaje para la convivencia.

APRENDIZAJE EMOCIONAL Y PRÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN

La comprensión de las emociones en el desarrollo infantil resulta fundamental ya que promueve las relaciones positivas con los demás y el logro de adecuados intercambios interpersonales. El aprendizaje emocional involucra al desarrollo de las competencias emocionales, también denominadas competencias socio-emocionales, que son un conjunto de destrezas que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La experiencia emocional se desarrolla junto a la experiencia social y las dos se influyen de modo recíproco (Saarni, Mumme y Campos, 1998).

Los avances en la comprensión infantil implica la adquisición de las siguientes variables : la conciencia del propio estado emocional; la habilidad para discernir las emociones de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional; la destreza para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en

una cultura; la capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás y; la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales (Saarni,1997, 1999, 2000).

Progresivamente los chicos y las chicas, a partir de la interacción con adultos e iguales, van construyendo representaciones emocionales así como las causas que las suscitan. En las conversaciones diarias escuchan referencias directas a las emociones al igual que las interpretaciones culturales que las relacionan con la interacción social. Tales interpretaciones se manifiestan dentro de un discurso que comunica, de modo implícito, hipótesis sobre las emociones y su relación con el género. De este modo las niñas y los niños van aprendiendo diferentes estrategias para enfrentar las situaciones a partir de los modos con que las madres y los padres, así como otros adultos significativos, hermanas y hermanos e iguales se comporten y conversen sobre la emocionalidad (Fivush y Buckner, 2000; Belenky, Clinchy, Goldberger, y Tarule, 1986; Chodorow, 1978; Gilligan, 1982; Markus y Oyserman, 1989, Walkerdine, 1990; Burman, 1994; Swain, 2004).

La psicología del desarrollo emocional ligada al género ha estudiado que los padres y las madres dialogan de modo diferente sobre las emociones con sus hijas e hijos. Mientras las madres tienden a hablar de las emociones con sus hijas en el contexto de las relaciones interpersonales y focalizarse en el estado emocional en sí, los padres y las madres, con los varones, se centran en las causas y consecuencias de esos estados emocionales y se refieren a la emoción en el contexto de la situación específica. Los padres atribuyen más tristeza a las mujeres que a los varones a pesar que las chicas no hablan sobre esa emoción más que ellos (Adams 1995; Fivush, 1989, 1991, Kuebli y Fivush, 1992), y más enojo a los chicos que a la chicas, ya que se presume que para los hombres es la emoción primaria con la que se sienten más cómodos (Buntaine y Costenbader, 1997; Tavis, 1989 Averill, 1983; Sharkin, 1993; Eagly y Steffen, 1986; Maccoby y Jacklin, 1980; Malatesta, Culver, Tesman, y Shepard,1989).

Resulta evidente advertir que las controversias que reflejan discrepancias en las practicas de socialización, de modo potencial, pueden producir diferencias de género

en los estilos cómo los chicos y las chicas se representan sus experiencias emocionales y las expresan. Sabemos que a las niñas generalmente se las alienta a que construyan relaciones interpersonales más cercanas que a los niños y a que se expresen emocionalmente con espontaneidad (Chodorow, 1978; Gilligan, 1982; Shields, 2000). En contraste, a ellos se los socializa hacia la autonomía, la fortaleza e independencia y se les pide que limiten la expresión de sus emociones y los comentarios sobre ese tipo de experiencias (Jansz, 2000). Con respecto a los comportamientos de apego, los mismos son valorados para las mujeres y las niñas y, en cambio, los de desapego para los varones y los niños. La trayectoria del desarrollo va desde el apego (una cualidad del estereotipo femenino) hacia el desapego (culturalmente masculino). En general se espera que las mujeres en sus distintos roles sean empáticas, altruistas, interesadas en lo interpersonal; a diferencia de los hombres que se espera sean "racionales", que no se dejen influenciar por los sentimientos, que releguen lo interpersonal en favor de lo impersonal. La masculinidad se construye como un rechazo de lo femenino (Kogan, 1992; Burman, 1994)

APRENDIZAJE EMOCIONAL EN SITUACIONES CONFLICTIVAS

Los grupos escolares constituyen un nivel complejo de experiencia social, constituyen redes de múltiples relaciones y a la vez tienen características propias que influyen en las relaciones que se producen en su interior. El grupo de pares es una alianza de iguales que interactúan regularmente, que define un sentido de afiliación, con normas implícitas o explícitas que especifican el aspecto que se supone tienen, y el modo en que piensan y actúan sus miembros. Como en toda relación el vínculo entre los miembros de un grupo no siempre es evidente o manifiesto (Hinde, 1987; del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). En tanto que otros grupos de iguales son optativos, pueden darse o no, los que suceden en la escuela tienen la característica de ser ineludibles.

Tradicionalmente los conflictos en general y en el ámbito escolar en particular han sido vistos como situaciones indeseables y negativas que los adultos deben de evitar entre los niños y las niñas, enfatizando la idea de que las confrontaciones son ilógicas e improductivas. Aunque cabe señalar que, al mismo tiempo, se los

considera inevitables en la infancia y se conjetura que son parte del desarrollo psicológico que todos deben transitar . Así lo confirman los estudios pioneros sobre la temática que indican que los conflictos entre pares son percibidas por los docentes como " irracionales, perjudiciales e inútiles" y como un "fracaso" desde el punto de vista del aprendizaje de la convivencia (Shantz , 1989; Opatow, 1991).

No obstante ello, la literatura demuestra que los conflictos contribuyen con el desarrollo psicológico ya que se tratan de interacciones sociales que a diferencia de las relaciones niño-adulto, se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica. Coincidimos que aportan nuevas experiencias de aprendizaje tanto de orden cognitivo-emocional como socio-moral porque muestran en relieve distintas opiniones, creencias y valores y proporcionan elementos para construir nuevas alternativas a la solución de los problemas que se les presentan. Se trata de una oportunidad para adquirir la destreza para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que describe Saarni (1997).

Diariamente los chicos y las chicas en la escuela se enfrentan con conflictos, polémicas y controversias, que representan una constante a lo largo del transcurso de la socialización, independientemente de la cultura, condición social o la etapa de desarrollo por la que transita. Aún en situaciones conflictivas directas tales como agresiones físicas, verbales, gestuales o de exclusión, o indirectas (robar, esconder, romper) que suscitan emociones negativas en los chicos y en las chicas (tristeza, enojo, humillación, etc.) constituyen entornos privilegiados para aprender a resolver problemas interpersonales, reflexionar sobre los conflictos con la razón y con la emoción para ser justos y solidarios con los otros, construyendo así un comportamiento social. Destacamos, que en dicho contexto, la intervención del docente tiene una importancia crucial y que su práctica profesional se expresa de modo específico cuando debe intervenir en circunstancias en las que predominan más las emociones que la retórica.

En coincidencia con lo anterior y tal como surge de nuestra investigación sobre el papel de las emociones asociadas al género en la interacción escolar que estamos llevando a cabo en la Universidad Nacional de la Plata (Paladino, Gorostiaga, 2007), debido a que los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos, que constituyen en muchas ocasiones la causa misma de los conflictos (ofensas, insultos, rechazo, enojo, tristeza, miedo, etc.) resultan una oportunidad de aprendizaje que la formación docente no puede omitir.

APRENDIZAJE EMOCIONAL Y REPRESENTACIONES DEL DOCENTE

Pensamos que como sujetos sociales e históricos los maestros y las maestras comparten ciertas representaciones que circulan sobre la emocionalidad y género desde las cuales se interpretan los distintos fenómenos con los que se encuentran en su práctica profesional. En general cuando los docentes se ven en la obligación de terciar en los conflictos entre los niños y las niñas portan creencias y opiniones sobre el significado de los mismos (construidas en su desarrollo personal y formación académica) las cuales tienen un poder decisivo tanto en el momento de identificar una situación como problemática como en la selección de la estrategia para su abordaje y resolución. Es probable que ello se relacione con el conocimiento que tenemos sobre que las percepciones que las personas elaboran sobre los hechos, la forma como cada cual interpreta una situación se asocia, necesariamente, a un tipo de emoción determinada que ejerce, a la vez, influencia sobre las creencias que resultan resistentes a ser modificadas por la información y el conocimiento.

En el imaginario colectivo se difunden nociones y juicios sobre la conducta de los chicos y de las chicas que se cree que no precisan demostración, dado que todo el mundo los comparte se convierten en incuestionables y sus efectos resultan tan intensos que con frecuencia se trata de características casi imperceptibles y *dadas por supuesto*. Aunque de modo conciente sepamos que no tienen justificación, incluso, que quizás no sean ciertas, las seguimos usando a modo de presupuestos para interpretar la realidad que nos circunda.

Un ejemplo de ello es la suposición de que ciertos conflictos e incluso algunas formas de maltrato entre pares son algo natural en la rutina escolar y entre los

grupos de varones en particular. Se argumenta que esas interacciones negativas son oportunidades para *crecer, defenderse, hacerse más duro, etc.* (obviamente referido a lo masculino). Asimismo se da *por supuesto* que la conducta socio-emocional frente a los conflictos es que las *chicas lloran y los varones pelean*. En el caso de las mujeres quizás se considere que son menos *agresivas* y que es *natural* que se involucren menos en problemas, y por ende, se espera de ellas que sean sólo *observadoras empáticas, aprendices pasivas* de la enseñanza de la masculinidad y feminidad hegemónicas. Estas hipótesis sobre la emocionalidad ponen al descubierto los estereotipos asociados al género sobre lo masculino y lo femenino que los chicos y las chicas van construyendo y que aprenden a atribuir a los varones y a las mujeres de modo axiomático, incuestionable.

A modo de naturalización de los rasgos femeninos y masculinos, también la escuela como institución ha legitimado y reconocido socialmente la función magisterial en la figura femenina que se ha visto determinada por un concepto de cultura y de identidad de género en función de un ideal. Los atributos apropiados -designados como femeninos- para ejercer el magisterio se deben a una especie de representación social que ha decidido que la ocupación privilegiada de la mujer es la de cuidado y asistencia a los demás por poseer supuestas cualidades *innatas* para la empatía, sensibilidad, compromiso, accesibilidad, responsabilizarse por los otros, etc. Es a partir de esta *naturalización* de los rasgos de las mujeres, que el quehacer magisterial forma parte de un conjunto de ocupaciones definidas como *emotivas y sensibles* que presentan tres características comunes relacionadas con la cultura de cuidado: demandan una relación cara a cara y voz a voz; producen estados emocionales en el otro; y, ejercen cierto grado de control en el comportamiento de los demás. La labor magisterial requiere de cierto control emocional para desempeñarse satisfactoriamente en las múltiples y complejas interacciones que incluyen a los alumnos, los colegas, los padres, las autoridades y otros miembros de la comunidad escolar.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente y debido a que reconocemos que el ámbito escolar es co-determinante, junto a la crianza, del aprendizaje de las relaciones socio emocionales, consideramos que los docentes, hombres y mujeres, han de reflexionar sobre su desarrollo personal y su práctica profesional, con el

objeto de descubrir los esquemas de género ligados a la emocionalidad presentes en su acción cotidiana. De igual modo, en tanto que mediadores en el proceso de socialización de sus alumnos y alumnas, deberán ser capaces de sostener la construcción de identidades de género flexibles y abiertas.

REFERENCIAS

- Bennett, M. y Matthews, L. (2000) *The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions*. *Social Development*, 9, 1, 126-130.
- Bosacki, S., y Moore, C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language; *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol. 50, 2004
- Brody, L. R. y Hall, J. A. (2000). "Gender, emotion, and expression". En: M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford Press.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., y Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 284-303.
- Carroll, J., y Steward, M. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Clemente, R.A.y Villanueva, L. (2000) *La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio cognitivos*. REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción), vol.3, nº4.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous expressive control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cutting, A., y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and inter-relations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Del Barrio, C.; Almeida, A; van der Meulen, K; Barrios, A. y Gutiérrez, H.(2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje* 26
- Denham, S. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., y Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128
- Etxebarria, I., et.al (2003). "Diferencias de género en emociones y en conducta social". *Infancia y Aprendizaje*.Vol.26, pp.146-160
- Fabes, R., y Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20, 675-691.
- Fischer, A. (2000) *Gender and Emotions*. Cambridge: University Press.
- Gergen, K. (2001). *Social construction in context*. London: Sage.
- Golombok, S., y Rust, J. (1993). The pre-school activities inventory: A standardized assessment of gender role in children. *Psychological Assessment*, 5, 131-136.
- Gorostiaga D. (1999). "Revisión histórica de la noción de energía psíquica como afectividad". En *Sistematización de los Conocimientos Psicológicos* (Ruiz R.H.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Grossman, M. y Wood, W. (1993). Sex difference in intensity of emotional experience: a social interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1010-22.
- Harris, P.L. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hoffman M. L. (1987). "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral". En N. Eisenberg y J. Strayer (eds). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Descleé de Brouwer. 1992.-
- Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality In: A.H. Fischer (Ed.). *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives* (pp. 166-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, J. y Hustson-Comeaux, S. (1999). Gender-emotion stereotypes are context specific. *Sex Roles*, 40, 107-20.

- Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 66, 697-709.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Paladino, C. (2006) *Conflictos en el Aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Paladino, C., Gorostiaga, D. (2004-2007) "Diferencias de género en variables emocionales" Proyecto de investigación acreditado UNLP.
- Simon, R.W. y Nath, L.E. (2004). Gender and Emotion in the United States: Do Men and Women Differ in Self-Reports of Feelings and Expressive Behaviour? *The American Journal of Sociology*, 109(5):1137-1177.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., y Harris, P. (Eds.). (1989). *Children's understanding of emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Trabasso, T., Stein, N., y Johnson, L. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 15, pp. 237-282). New York: Academic Press.
- Wintre, M. G., Polivy, J., y Murray, M. (1990). Self predictions of emotional response patterns: Age,