

HACIA LA BUSQUEDA DE SENTIDO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

María Inés **BARILA**⁽¹⁾ - Sonia **FABBRI**⁽²⁾

⁽¹⁾ Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Profesora titular regular de las Cátedras Clínica I y II. (UNC)

⁽²⁾ Psicopedagoga. Docente Auxiliar de las Cátedras Clínica I y II. (UNC)

I.- INTRODUCCION:

El presente trabajo fue elaborado con resultados parciales del análisis de datos primarios recolectados para la investigación "Adolescencia: Cuestiones éticas en la escuela secundaria"⁽¹⁾, desarrollada en la comarca⁽²⁾ constituida por el binomio Viedma - Carmen de Patagones.

Trabajamos con adolescentes escolarizados comprendidos entre 14 y 18 años de edad, de diferente sexo, que asistían a establecimientos educativos de nivel medio públicos y privados, residentes en zona rural y urbana, de extractos socio-económicos culturales disímiles.

Las unidades de análisis las constituyeron en consecuencia, cada uno de los adolescentes de la muestra. Se planteó el trabajo como una investigación de modalidad cualitativa, privilegiando la validez y representatividad en relación con los aspectos contemplados en la investigación, por este motivo consideramos necesario no dejar al azar la elección de los sujetos de estudio, sino seleccionarlos deliberadamente según las características descriptas y priorizadas como relevantes a los fines investigativos.

El objetivo de la tarea ha sido establecer el nivel de desarrollo moral de nuestros adolescentes, así como la incidencia de los distintos ámbitos de interacción social - considerados significativos - en la construcción moral: la familia, la escuela, los lugares recreativos, instituciones religiosas, políticas y deportivas. Esto permitió inferir en cuáles de ellos se propician situaciones de interacción social que aportan elementos que favorecen la toma de rol y la autonomía moral, en el proceso de conformación de la identidad ética del sujeto adolescente.

Estos supuestos orientaron nuestra tarea:

- El desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo y se relaciona con las experiencias sociales que propician la interacción y la asunción de roles, en diferentes ámbitos.

- El lugar de residencia de los adolescentes (rural-urbano), así como el tipo de establecimiento educativo al que asisten, inciden en el desarrollo del juicio moral.

- El contexto en el cual los adolescentes



están inmersos aporta modelos que influyen en la conformación de valores.

El enfoque teórico-metodológico adoptado posibilitó el abordaje interpretativo de situaciones tan significativas como las involucradas en la temática del desarrollo moral en los adolescentes, al igual que el análisis crítico de la incidencia de los diferentes ámbitos en la construcción de la autonomía moral. Se administraron entrevistas abiertas y en profundidad, entrevistas de dilemas y dispositivo de frases incompletas, que permitieron inferir de qué forma esos significados fueron construidos con otros en la compleja trama de los procesos sociales. En este artículo exponemos algunas conclusiones emergentes del análisis de datos correspondiente al ámbito educativo.

II.- DESARROLLO:

Algunas conceptualizaciones que orientaron la tarea:

Existen dos caminos alternativos para explicar el desarrollo moral. Por un lado, las concepciones normativas que interpretan la moralidad como una "copia" de los valores de la sociedad. La mayoría de estas interpretaciones pertenecen a enfoques no cognitivos: definen que los procesos de razonamiento no son importantes para la explicación de la conducta humana. Estas posturas se basan en una concepción funcionalista y entienden la moralidad como una internalización de las normas sociales, lo cual ha llevado, en muchas ocasiones, a confundir "norma convencional" con "valor moral". Por otro lado, existen otras posturas que explican la moralidad como "construcción" de principios morales autónomos por parte de cada persona. Estas interpretaciones son propias de los **enfoques cognitivos** - a los cuales adherimos - que entienden el desarrollo como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Sostienen el postulado de que ningún conocimiento humano, excepto las formas hereditarias más elementales, está inscripto en las estructuras orgánicas genéticas.

Estos aportes teóricos se distanciaron significativamente de las teorías no cognitivas, fueron formulados en sucesivas etapas y conformaron una teoría moral cognitiva y evolutiva, basada en el desarrollo del juicio moral.

Jean Piaget y Lawrence Kohlberg investigaron las cogniciones morales de los niños - el primero - y de adolescentes y adultos - el segundo. Compartieron la creencia de que la naturaleza de las mismas se desarrolla conforme a un esquema semejante al de los estadios. Estas cogniciones son análogas - en lo que se refiere a su naturaleza - a otras conductas intelectuales.

Tanto Piaget como Kohlberg entendieron que la cualidad de los juicios morales se modifica de una manera regular y predecible, a medida que un sujeto madura e interactúa con otros.

La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg hunde sus raíces en la obra de Jean Piaget *"El criterio moral en el niño"*. Ambos autores destacaron la importancia de la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el juicio

moral, compartiendo asimismo una teoría constructivista del aprendizaje.

Kohlberg acentúa la idea de que un mayor desarrollo cognitivo se asocia siempre con un mayor desarrollo moral. Trata de definir con precisión las dimensiones del desarrollo evolutivo de la moralidad a partir de la hipótesis según la cual *"las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, devienen mucho más inteligibles y predecibles el desarrollo de la acción y del afecto morales"* (Kohlberg, 1992: 97). Este autor considera que el mérito mayor de Piaget consistió en demostrar que existen etapas del desarrollo "universales y regulares", que tienen una base formal-cognitiva. Los aspectos del juicio moral carentes de base cognitiva no definen etapas universales y regulares de desarrollo moral. Los dos tipos de juicio moral (heterónimo y autónomo), formulados por Piaget, no fueron confirmados empíricamente ni lógicamente, justamente porque no coinciden los estadios morales con los cognitivos. Por tal motivo, Kohlberg se propuso rectificar y complementar esta tarea, buscando la correspondencia entre juicio moral y criterios cognitivos.

Con este propósito, precisa y objetiva la metodología clínica piagetana: las historias se tipifican en diez dilemas morales hipotéticos que expresan valores en conflicto, procurando hacer razonar a los sujetos en entrevistas individuales.

Formula veinticinco aspectos del juicio moral "presentes en toda sociedad", agrupados en siete conceptos fundamentales: 1) valor; 2) elección; 3) sanciones y motivos; 4) reglas; 5) derechos y autoridad; 6) justicia positiva y 7) justicia punitiva. Cada uno de tales conceptos es definido en forma distinta en cada uno de los seis estadios encontrados en la evolución tipo del desarrollo moral: igual estructura, pero diferente contenido. (Kohlberg, 1992: 83-84).

La tesis doctoral de Kohlberg (1958), establece que la génesis del desarrollo moral atraviesa tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional o de principios).

"El nivel moral preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años. El término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad. En el nivel preconvencional, el individuo no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. Siempre hay alguien que a un nivel postconvencional entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a

estas reglas. En algunos casos, estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga por principio más que por acuerdo. Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad..." (Kohlberg, 1992: 187).

Concepción de sujeto adolescente:

En el momento actual resulta necesario revisar el concepto de sujeto, que no es algo dado ni algo abstracto, pero que es el soporte del propio aprendizaje. Las distintas teorías no lo predicaron de manera unívoca y en esto participan tanto el contexto histórico como el enfoque epistemológico desde el cual se construyen los conocimientos.

Se puede definir al sujeto como una construcción explicativa de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa.

Existe sujeto en tanto hay desfase con las demandas, el sujeto es algo que está inscripto en las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) pero éstas nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyen sobre ellas conforman una compleja trama entre deseos, posibilidades e historia.

Inmersa en la complejidad descripta, la adolescencia ocupa hoy un lugar diferente. Hasta hace un siglo la juventud prácticamente no existía como etapa vital, se pasaba de la niñez al mundo del trabajo o directamente a tener una familia propia. Para algunos sociólogos la adolescencia es producto de la escolarización masiva, que abrió un intervalo entre la primera infancia y la asunción de responsabilidades "completas" en el mundo laboral y social.

En los últimos años, esta etapa se ha extendido en longitud. Beatriz Sarlo (1994) asegura que en el momento actual la juventud, de acuerdo a las características de la cultura, es tan prestigiosa que constituye un territorio en el que se quiere vivir eternamente.

La cultura adolescente y juvenil se ha fortalecido sobre todo a partir de la década del '60, en la que se fijaron y caracterizaron ciertos comportamientos propios de esta etapa. Por distintas vías, se creó un verdadero mercado del adolescente: mercado de empleo y mercado de consumo. Los jóvenes (cada vez más jóvenes, como las modelos) han pasado a ser las figuras que identifican grandes y vastas zonas de consumo. Esta independencia no siempre se expresa a nivel simbólico, en la actualidad las "subculturas adolescentes" no se diferencian por su tono contestatario sino por los lugares que frecuentan, la ropa que llevan, entre otros aspectos.

Françoise Dolto caracteriza a la adolescencia como un *segundo nacimiento* que se realiza en forma progresiva, quitando la infancia y el niño - tal como en una mutación. Se pierden las defensas

y las formas habituales de comunicación. "LAS LANGOSTAS, cuando cambian de caparazón, pierden primero el viejo y quedan sin defensa por un tiempo, hasta fabricar uno nuevo. Durante ese tiempo se hallan en gran peligro. Para los adolescentes viene a ser la misma cosa. Y fabricar un nuevo caparazón cuesta tantas lágrimas y sudores que es un poco como si uno lo "chorreara". En las aguas de una langosta sin caparazón hay casi siempre UN CONGRIO que acecha, listo a devorarla. ¡La adolescencia es el drama de la langosta! Nuestro congrio propio es todo lo que nos amenaza, en el interior de nosotros mismos y en ese exterior, en lo cual, a menudo, no se piensa." (Dolto, 1992: 18).

Otros autores analizan a la adolescencia inmersa en la cultura posmoderna, ya que el clima de ideas que esta cultura posee afecta e influye a todos los sujetos - independientemente de la edad - pero sostienen la hipótesis de que "se genera un fenómeno particular con los adolescentes en la medida en que la posmodernidad propone a la adolescencia como modelo social, y a partir de esto se adolescentiza a la sociedad misma." (Obiols y Obiols, 1995: 37).

¿Qué ocurrió antes? El modelo de la modernidad se centraba en la niñez como una época dorada en la cual nada significativo ocurría. Se aspiraba a ser adulto, a pesar de las nostalgias de la infancia.

Los aportes provenientes del psicoanálisis, modificaron sustancialmente estas ideas al describir la génesis de la normalidad o de la patología en las etapas tempranas del desarrollo y, ligado a esto, la sexualidad, que en esa época era concebida sólo como patrimonio adulto. Otros autores - desde diferentes perspectivas - también se encargaron de desmitificar este modelo de niño y de infancia como período extenso sin cambios relevantes.

La transición del modelo descripto se centró alrededor de un adolescente definido como sujeto en crisis, introvertido, rebelde, idealista, inseguro, en permanente búsqueda de su identidad. Hoy las hipótesis son otras.

Distintos autores desde diferentes perspectivas teóricas, se ocuparon del adolescente, ya sea en tanto *construcción psíquica* - Blos, Aberastury, Kaplan, entre otros - como *búsqueda de la identidad* en el marco del contexto cultural - Erikson - como *proceso de construcción* intelectual, entre otros aspectos - Piaget y colaboradores - pero podría ser que los adolescentes actuales requirieran nuevas teorizaciones que deben construirse desde ellos, desde su particular forma de pensar, sentir y actuar, condicionados y condicionando - en un proceso dialéctico - las situaciones socio - histórico - culturales en las que les toca ser protagonistas en el mundo actual.

Acerca de los ámbitos de indagación:

La formación moral - en este caso del sujeto adolescente - debe considerarse como un proceso de construcción de la conciencia moral autónoma, de la identidad moral y, por lo tanto, de la conformación de su personalidad. Esta construcción depende del tipo y cantidad de

problemas sociomorales que el sujeto percibe y resuelve en los ámbitos de interacción social en que se encuentra y que tienen alguna influencia sobre él.

Entendemos por ámbito social al lugar o espacio en el que se presentan situaciones de interacción que permiten a cada sujeto adolescente la resolución de problemas sociomorales. El ámbito es un espacio de la cultura que se manifiesta en elementos de naturaleza muy variada, entre los que se destacan los valores, las normas y las formas convencionales de interacción; constituye de esta forma el lugar propicio para el desarrollo moral.

Dado que la construcción de la conciencia moral autónoma y, por ende, de la personalidad moral depende de la calidad de las interrelaciones entre el sujeto y los ámbitos en los que se desarrolla es que, en la tarea de indagación en campo, se priorizaron los siguientes: *familiar, escolar, recreativo, deportivo, político y religioso.*

Centramos aquí la atención en el ámbito educativo en el convencimiento de que el paso por la escuela como espacio de aprendizaje formal constituye una experiencia esencial en la vida de todo individuo. La institución educativa está compuesta por normativas, pautas de convivencia, rituales, valores que privilegian modalidades de interacción entre los actores sociales y juegan un papel relevante en la formación moral del adolescente.

También se consideró e indagó como espacio educativo al ámbito informal en el que los adolescentes desarrollan actividades complementarias a la escuela, tales como: idiomas, música, danza, entre otras.

III.- ALGUNAS EXPRESIONES DE LOS ADOLESCENTES ACERCA DEL ÁMBITO EDUCATIVO:

El desarrollo moral de los adolescentes como temática a ser trabajada desde la institución educativa no está incluida en los contenidos curriculares. En general forma parte del currículum prescripto que, mediatizado por la dinámica institucional y la cultura pedagógica del docente, no se concreta en el currículum real. Mientras se resignifica en el currículum oculto, en tanto conjunto de normas y valores implícitos, transmitidos eficazmente. Conforman reglas heterónomas institucionales y áulicas que los alumnos perciben en este ámbito.

En la indagación realizada, advertimos rasgos o características de las instituciones escolares que favorecen u obstaculizan el desarrollo moral de los jóvenes:

Las *escuelas privadas* de la zona propician la interacción a través de la organización de actividades recreativas. Permiten la conformación de grupos estables, favorecen el diálogo y la comunicación entre los actores sociales. A modo de ejemplo citaremos algunas respuestas de Francisco, 14 años.

En relación con los docentes manifiesta: "*...llegan a vos y vos podés llegar a ellos, hay una relación*".

El curso escolar que funciona como grupo y

la relación de confianza que parecen tener con los docentes - según relata este adolescente - parecen favorecer algunas conductas solidarias, ya no solamente en relación con el grupo sino en particular ante situaciones consideradas injustas.

"*...lo que pasa es que también nosotros antes de empezar la escuela secundaria, todos nos conocíamos ya...*"

"*...cuando se quiso echar a un profesor... nosotros decidimos reunirnos, entre todos decidimos qué decirles a los dueños de la escuela...*"

Este adolescente explicita que la escuela promueve determinadas actividades de integración entre grupos de diferentes cursos, cuenta su experiencia en un campamento - que se realiza anualmente - la que valora en tanto hizo posible la interacción entre grupos de distintas edades. Esta interacción implicó, además del conocimiento de otros alumnos, la asunción de responsabilidades y la toma de roles en las tareas compartidas.

"*Sí, este año creo que también vamos a hacer un campamento, el campamento es lindo porque mirá... el campamento es así: viajan todos los chicos que quieren viajar, eso lo hicimos en tiempo de clase, o sea que viajaron muchos... nos dividieron en grupos, teníamos diferentes obligaciones un día te tocaba comedor, otro armar la mesa, poner la comida, juntar leña. Nos relacionábamos entre todos porque no te ponían con chicos de tu grado, a mí me tocó con chicos que capaz que nunca había hablado y entonces a la noche en los fogones nos juntábamos todos...*"

Una de las características que presenta la institución educativa a la que Francisco concurre es que posee una cantidad escasa de alumnos, lo cual permite el seguimiento cotidiano de los jóvenes, la detección de dificultades y el establecimiento de relaciones de reciprocidad. Pero por otra parte debe señalarse que es un lugar al que pocos chicos pueden acceder, debido al costo de su matrícula y a las escasas condiciones económicas de la mayoría de los habitantes de la Comarca.

Las *escuelas rurales* de la zona son percibidas por los adolescentes como ámbitos posibilitadores del encuentro y el intercambio. Para algunos, constituye el único espacio de relación con otros - además de su familia - y esta situación se debe a que se trata de jóvenes residentes en chacras de la zona del Valle Inferior del Río Negro o en campos del Partido de Patagones (Bs. As.).

"*La comunicación con los docentes es buena, por ahí le podés contar lo que te pasa, los docentes y los padres te pueden ayudar en tus problemas, nuestras dudas, te ayudan. Con los compañeros es buena también, porque todos nos conocemos, charlamos, ahora organizamos un viaje, nuestro curso, vamos a ir a la feria, allá en Bs. As... Solidario, el grupo siempre es solidario, se ayudan, por lo menos en mi curso.*" (Liliana 15 años).

Los adolescentes priorizan la calidez del trato de los adultos, que les brinda seguridad y contención afectiva. Reconocen y valoran las relaciones entre compañeros, sustentadas en actitudes solidarias y cooperativas.

Manifiestan la existencia de una cultura institucional de tipo familiar, con lazos de afecto entre las personas, por tratarse de escuelas "alejadas de la ciudad" y "en contacto con la naturaleza". Estas características del contexto geográfico parecen favorecer el ámbito escolar al preservarlo de los avatares cotidianos de los centros urbanos.

"En esta escuela es bastante buena la comunicación en todos los sentidos y entre todos, en ese tema no se plantea ningún problema. Además tiene características un poco distintas a otras, por ejemplo de Viedma. Al estar alejada, en contacto con la naturaleza más horas todos, en actividades áulicas y prácticas, hace que la relación entre todos sea mejor. Creo que hay más contacto, más charla con los docentes, sobre todo en los últimos años." (Guillermo, 18 años).

Las escuelas rurales con internado son percibidas por los protagonistas como ámbitos en los que prima la imposición heterónoma de las normativas desde la palabra o la acción proveniente de la autoridad. Se propician situaciones de indisciplina, en algunos casos favorecidas por los adultos, con la consecuente aplicación de sanciones.

Con relación al comportamiento de los alumnos y de medidas disciplinarias, Mauricio, 14 años, manifiesta: "... casi siempre, cuando se va el preceptor hacemos macanas... supongamos que se va a buscar algo, a veces se arma algún lío". "El otro día les pusieron amonestaciones a un grupo que se rateó, se fueron casi todos y les pusieron... A mí todavía no me pusieron." "Y, por ahí te ponen amonestaciones y las tenés que traer firmadas, y por ahí llaman a los padres y no te ponen amonestaciones".

Mauricio justifica las sanciones en ciertas situaciones, pero no reflexiona sobre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado. Parecería que el mundo adulto respalda la heteronomía en todo tipo de interacción en el ámbito escolar. Las normas también se aplican para la comunicación entre alumnos y autoridades a través de una escala jerárquica que es respetada sin cuestionar: "Le hablamos al preceptor, el preceptor le habla a los profesores y listo...".

Esta parece ser la modalidad instituida cuando existen problemas de comunicación entre un grupo y un docente. Con relación a los profesores expresa: "Y con algunos no nos llevamos muy bien... dicen que el nuestro es el peor curso... hay mucho lío, no pueden trabajar los profesores."

Hay un reconocimiento por parte de Mauricio de una legítima reacción del adulto (docente) frente a transgresiones de su grupo escolar y lo justifica sin cuestionamiento.

Las características de "institución total" va

configurando "reglas de juego" no escritas pero conocidas por todos. Se establecen relaciones de poder y beneficio a favor de los alumnos "viejos", mientras que los "nuevos" deben "pagar el derecho", resistir para permanecer en la escuela.

"Y, los primeros tiempos sí, me costó adaptarme. Primero vine internado y ahí no me adapté para nada, porque había algunos chicos, que se pasaban la mayor parte del día jorobando, una forma de decir y yo no soy de andar haciendo eso. Ellos venían, me sacaban las cosas que tenía yo, las tiraban al medio del internado... y bueno, hasta que al último me fui con mi abuela. Estuve un año y medio o dos con mi abuela ya ahora, en cuarto año, estoy con mi hermana y su familia. Vivo con ellos". "Sí, con algunos chicos que venían de los Menucos, de Pilcaniyeu (se refiere a la llamada línea sur de la Provincia de Río Negro). Esos eran los que con más problemas tenían. Después estaban los que venían de acá cerca, de Patagones. Veníamos cuatro compañeros de allá de la zona rural, de la misma escuela primaria y no quedó ninguno en el internado". "Y, no, porque ellos eran más grandes, estaban antes en la institución, estaban algunos preceptores y otros, ya estaban como medio acomodados o así, se llevaban mejor, a partir de 2º año, los chicos ya se quedaban jugando a las cartas con los mismos preceptores hasta las doce o una de la madrugada y nosotros ya a las diez, nos mandaban a dormir. Se planteaban y se siguen planteando diferencias entre los chicos más grandes y los que recién empezábamos..." (Leandro, 17 años).

Como se puede inferir de las manifestaciones de este adolescente, el grupo de pares -en tanto proveniente de diferentes regiones, con intereses y costumbres diversas - no resultó contenedor de sus ansiedades ni de sus expectativas.

Estos aspectos dificultan la convivencia; a ello se agregan las pautas y códigos propios de este tipo de "instituciones totales", como las denomina Goffman, que configuran una cultura propia del "adentro", con leyes implícitas y tramas vinculares que condicionan la permanencia de los sujetos en ellas. En este caso, resultan claras las alusiones de Leandro en relación con el rol de los preceptores, que normatizan un trato diferente entre los chicos "nuevos" y los "viejos" - rotulación relacionada con el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela.

No se propicia la integración grupal, ni la toma de rol ni decisiones, que permitan a los jóvenes desarrollar conductas autónomas. Por el contrario se fortalece la dependencia y el individualismo, que por otra parte refuerza patrones de conducta o matrices de aprendizaje previas.

Las escuelas públicas urbanas presentan una elevada población estudiantil, lo que genera gran cantidad de cursos y docentes. Este aspecto por sí solo representa un obstáculo para la comunicación

y los vínculos entre los actores sociales y lleva a que los alumnos conformen sub-grupos a los que se aferran en busca de reconocimiento y afecto, al mismo tiempo que favorece la escisión de los grupos - clase.

El funcionamiento de estos establecimientos ha instalado reglas heterónomas que en muchos casos afectan o lesionan a personas o grupos de jóvenes, crean resistencias y conflictos constantes: reagrupamiento de alumnos en segundo o tercer año, debido a deserciones o repitencias, la conformación de nuevos grupos no se realiza en forma consensuada sino arbitraria, desde los adultos - generalmente directivos. Se originan conflictos todos los años y en todas las instituciones públicas urbanas de la Comarca.

"Nuestro año, muy unido no es, no venimos juntos del año pasado, porque se juntaron los que pasaron de un primero, con el otro y como no nos conocemos bien, no somos unidos, recién nos estamos conociendo". (Alberto, 15 años).

"Son todos buchones, chupamedias con los profesores". "De mi lado no nos conviene que nos dejen que nos agrupemos pero del lado de ellos les conviene que nos juntemos porque ahí nos tratan de que todos nosotros somos los vagos y ahí están los caretas y los traguitas y bueno, lo bueno que vayan mezclando para que todos puedan trabajar, pienso yo, de mi lado, prefiero que estemos separados". "Claro que trabajamos mucho, que no somos vagos como ellos piensan, porque nos sentemos atrás o porque nos cachan haciendo pavadas en el curso pero no, nosotros trabajamos". (Nicolás, 15 años).

"Al principio... y, mala (se refiere a la relación entre compañeros) por el tema que los habían separado y no estaban de acuerdo, no querían con nosotros porque ellos venían con otros chicos, creo que desde 5° grado juntos y toda la secundaria hasta 3° y en 4° los separaron y ellos se pusieron mal, no se adaptaron enseguida". (Cintia, 15 años).

La institución escolar tiene las características propias de la escuela liberal: una organización burocrática y piramidal; con un poder concentrado y toma de decisiones exclusivamente a cargo del personal jerárquico, cobra vigencia el currículum oculto, no explicitado. Según Jackson (1994) la escuela se rige interiormente por un código caracterizado por una fuerte desigualdad de poder entre adultos y estudiantes; se aprende a cumplir órdenes de la autoridad y desarrollar comportamientos rutinarios. La escuela liberal utiliza un discurso de justificación y ocultamiento. (Pruzzo de Di Pego, V. 1995).

"... y, hay preceptores que te quieren pasar por arriba, por ejemplo en mi caso a mí el preceptor me amenazó y bueno, los chicos están por plantear el caso al director porque el preceptor de nosotros quiere tener siempre la razón. Viste... aunque él no la tenga. Por ejemplo la otra vez estábamos sentados todos conversando ahí y él quiso correr la estufa y yo le dije que a él no le molestaba que estuviéramos

sentados en esa estufa, me llamó y me dijo: Vos vas a durar poco en el colegio si seguís así... y no sé por qué me amenazó." (Carlos, 17 años).

Esto implica que el adulto aparece con un poder supremo: el que dicta la ley. Carlos critica la escuela, en tanto institución portadora de reglas autoritarias.

Los adolescentes caracterizan a sus profesores en términos de: *"Profesores soberbios, profesores con los que se puede hablar, profesores que no saben, profesores que aman la materia."* *"... pero la relación la marcan ellos primero"* y de estas cuestiones dependen, según su percepción, las relaciones que se pueden establecer.

La falta de reciprocidad en las relaciones son percibidas por los jóvenes como injustas; existen normas que obligan solamente a los alumnos a cumplirlas (por ejemplo no fumar) y se toman decisiones con relación a la reacomodación de divisiones de cada año, sin la participación de ellos.

"Que te dejen fumar, no sé, como nuestro jefe de preceptores del colegio, dice que no fumen en ninguno de los baños que no se puede fumar en el colegio, que no se puede fumar en toda la manzana del colegio y él anda fumando por todos los cursos y por todos los pasillos y, ¿quién le dice algo?" (Nicolás, 15 años).

"Claro, como que vienen y nos dicen Ah no quiero que fumen en el patio... mientras que en la sala de profesores están todos fumando, esas son las cosas que no me banco." (Mariana, 16 años).

Por las expresiones de los adolescentes se infiere que no encuentran experiencias en el ámbito escolar que favorezcan el ejercicio de la democracia: *"Y... si tenemos un problema de notas con un profesor y sí, vamos a hablar, pero casi nunca lo vemos así y charlamos"*. (Nicolás, 15 años).

"...con la dirección no estamos muy bien, más que nada con mi curso, que es un curso muy rebelde, y más que nada ahora, han sacado cursos y chicos de 3°, 4° y 5° no hemos quedado, somos en mi curso por ejemplo, 38 y nos unieron con un curso que venían juntos desde hace muchos años, desde la primaria, entonces muy bien no nos llevamos al principio, ahora nos estamos acomodando, nos estamos llevando mejor. Con la dirección no nos llevamos bien para nada." *"Nos contaba un profesor que en la sala de profesores le decían a un profesor nuevo que venía a suplir a un profesor que había renunciado y le decían ah, te tocó 4° B, tené cuidado que son los peores, son re-malos, re-indisciplinados, maleducados. Una profesora nos contó."* (Cintia, 15 años).

La cultura escolar propicia la rotulación de alumnos y docentes, así como la existencia de roles que no cumplen con su función - por ejemplo, los preceptores - la falta de interés, compromiso y participación. El cumplimiento obligatorio de lo pautado y la transgresión, toda vez que surge

la posibilidad en los adolescentes de oponerse a lo instituido.

Los jóvenes cuestionan la existencia de normas heterónomas en el ámbito escolar y las actitudes contradictorias que obstaculizan el desarrollo autónomo: "... nos tratan como si fuéramos... no sé, este es el primer año que nos entregan el boletín a nosotros por ejemplo, porque hasta el año pasado nos trataban como si fuéramos muy chiquitos y llamaban a reunión de padres para entregar los boletines y me parece que no tenía nada que ver, y además por que no sé, siempre hubo mala onda, también por ahí están muy encima nuestro." (Mariana, 16 años).

"Lo que pasa que hay distintos tipos de respeto, como persona, por ejemplo tuvimos una profesora... que en general la queríamos... todo el curso la respetaba... la mina daba la clase con ganas, se notaba que le gustaba, que le encantaba, no sé, tenía una pasión por dar su materia y nos trataba re bien a todos y realmente te dabas cuenta que quería que aprendamos e iba para eso. Por ahí otros profesores se paran frente al curso y con una... como que van porque les pagan nada más y por ahí no es la misma postura y vos lo notás eso como alumna." (Leila, 17 años).

La cultura escolar aprendida marca roles e interacciones estereotipadas, posee aspectos conservadores (instituidos) y aspectos innovadores (instituyentes). Está conformada por elementos heterogéneos y por múltiples temporalidades. En la actualidad está penetrada, además, por muchas dinámicas culturales diferentes (por ejemplo, los medios de comunicación audiovisuales).

Esta cultura escolar, en tanto constelación de significados, tiene que reconocer dentro de ella una diversidad de subculturas. Puede hablarse de una cultura docente, en tanto forma de concebir el rol y de interactuar con otros sujetos dentro y fuera de la comunidad escolar; "...existen culturas contra - escolares de los alumnos, estrategias de resistencia que oponen otros valores y conductas a los que les propone la autoridad adulta..." (Caruso, M. y Dussel, J. 1996: 29). La cultura adolescente - en tanto etapa de transición entre la niñez y la adultez - portadora de valores, creencias, lenguaje propio, códigos, saberes y de diferentes modalidades de interacción.

En los adolescentes entrevistados prevalece la percepción del "sin sentido": "Y sí, las pautas de convivencia... Sabés que no las leo porque todos los años son lo mismo, al final al p... las leemos, porque después no les dan bola". "Todos los años lo mismo: te dan una fotocopia con las pautas de convivencia hechas por ellos". (Mariana, 16 años).

El pasaje por la escuela es vivido como un tránsito necesario y resignado hacia posibilidades futuras, laborales o de estudios de nivel superior. "Y para hacer algo... para poder tener un título el día de mañana. Eso es importante

porque sino otra cosa no podés hacer. Mi hermano no terminó la secundaria y tiene que andar todo el día trabajando..." (Mauricio 14 años).

La totalidad de adolescentes entrevistados atribuye importancia al tiempo de los grupos, en tanto construcción de una historia cargada de vivencias y significados, se crean lazos de compañerismo y amistad que suelen prolongarse más allá del espacio y tiempo escolar.

Estos pequeños grupos se consolidan, actúan y construyen tramas vinculares que posibilitan la permanencia de los adolescentes en la institución: "...lo que pasa es que también nosotros antes de empezar la escuela secundaria, todos nos conocíamos ya..." (Francisco, 14 años).

En relación a la edad cronológica se infiere que los adolescentes menores se adaptan y aceptan las normativas impuestas, las consideran necesarias e incluso justifican la aplicación de medidas disciplinarias por parte de los adultos.

En algunos casos critican las situaciones de presión e imposición heterónoma de reglas, pero sin evidenciar intenciones de participar con el fin de modificarlas o atenuar sus alcances.

Los adolescentes mayores critican con fundamentos y desde una conciencia moral autónoma a la institución educativa y sus actores sociales; se incluyen ellos mismos en la crítica que realizan.

Hay dos cuestiones en las que existe acuerdo en las opiniones de todos los jóvenes, independientemente de la edad, sexo y lugar de residencia:

- La necesidad de estudiar desde un análisis con proyección futura, en tanto instrumentación que posibilite proseguir estudios de nivel superior o para ubicarse laboralmente. Esta valoración se sustenta en el plano familiar y es compartida por los jóvenes en tanto proyecto de vida: "...sí no nos enseñarían como nos enseñan en la escuela, en este mundo de ahora, no seríamos nada cuando seamos grandes..." (Francisco, 14 años).

"Porque te ayuda a crecer como persona y a educarte y enterarte de lo que pasa y tener más recursos porque si alguna vez querés luchar por algo, siempre si sabés más vas a tener más armas". "Y, siempre influye la forma de pensar de tu familia yo creo que hasta que te vayas de tu casa y logres hacerte sola, pero la educación que te dieron tus padres desde que sos chiquita siempre va a influir en vos". (Mariana, 16 años).

"No, ellos no me obligan a hacerlo (se refiere a los padres) pero dicen vos estudiá que te va a servir, así que trato de hacer lo que ellos me digan, trato de hacerles caso..." "Por ahí me gustaría seguir estudiando, pero no tengo muy definido si lo voy a hacer. No sé qué seguiría, pero si fuera Patagones o Viedma mejor, cuanto mucho Bahía Blanca, pero no me gustaría irme de acá donde tengo mi familia." (Leandro, 17 años).

- El interés explicitado en realizar actividades

extraescolares, ya sea culturales, deportivas, recreativas o instrumentales - tales como inglés y computación. Es oportuno ratificar que los adolescentes valoran estas tareas, ya sea como herramientas utilitarias que les permitirán insertarse en el mundo actual y futuro, o porque las mismas satisfacen sus intereses, las eligen y se sienten comprometidos en su participación: "Sí, hago inglés, hace como cuatro años ya, no me gusta pero mi mamá me dice que es importante, que tengo que ir porque me va a servir." "Sí, para llegar a ser alguien, que sé yo, tener un trabajo digno, que te paguen bien, y con ese dinero poder educar a tus futuros hijos." (Alberto, 15 años). "Yo hago danza e inglés. Danza me causa placer, me desenchufa, es más que nada para relajarme,

ayuda a crecer y a relacionarte..." (Francisco, 14 años).

IV.- REFLEXIONES FINALES:

Al describir en profundidad una cultura pueden captarse los significados que ciertos comportamientos o rituales tienen dentro de ella. La cultura escolar sería este "intercambio de significados" particular que estructura la institución educativa. Muchas veces se afirma que la escuela transmite cultura, pero escasamente se reconoce que la escuela produce cultura: una cultura particular, con sus códigos, categorías, lenguajes, valoraciones, actitudes. La descripción en profundidad de un día de vida escolar o la transcripción de las interacciones entre docentes y alumnos, reflejan esta afirmación. Muchos comportamientos serían incomprensibles fuera de la escuela: los rituales de entrada y salida, formas de interrogar, de saludar, entre otros aspectos.

Puede decirse que en la escuela se elaboran, modifican, tramitan, interpretan, transcurren, se concretan, todos los sentidos asignados a la noción de institución educativa. "Esa manera de poner en acto y significar es lo que denominamos matriz de aprendizaje institucional". (Frigerio, 1995: 45). Esto remite a la manera particular en que se vive la escuela, se la construye, se la habita. Implica el texto y el contexto. En definitiva, abarca su cultura.

Los conceptos de interacción social, toma de rol, desarrollo moral, juicio moral, heteronomía y autonomía se implican mutuamente. Para las teorías cognitivo-evolutivas de la sociedad, el término social hace referencia a la característica propia del ser humano de estructurar su acción y el pensamiento mediante la toma de rol.

Según Mead, Baldwin y Piaget la toma de rol requiere ponerse en el lugar de otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos. De este modo la estructura de la sociedad y de la moralidad es una estructura de interacción entre el yo y los otros (que son como yo, pero que no lo son).

El área de la moralidad es el área de los conflictos del yo. Los modos de toma de rol en situaciones de conflicto presentan variadas formas de estructuras de juicio moral que definen los diversos estadios establecidos por Kohlberg.

Si bien la toma de rol trasciende el ámbito de la moralidad, implica en todos los casos una estructura común de igualdad y reciprocidad entre las personas con expectativas de uno para con otro. Los estadios morales representan sucesivas formas de reciprocidad, cada uno más diferenciado y universalizado que el precedente. A su vez los conceptos de reciprocidad e igualdad representan categorías de justicia que se emplean para juzgar las acciones morales.

Si se postula que el desarrollo moral es fundamentalmente un proceso de modos de toma de rol, entonces es lícito concluir que el factor social que estimula el desarrollo moral es el denominado "oportunidades de toma



Patricia Bonjour

y la otra que me moviliza más que nada para lo que yo quiero hacer que es inglés. Inglés me interesa, por ahí me aburre, pero en realidad me interesa muchísimo." "Claro porque yo el día de mañana quiero ser traductora e irme a vivir a cualquier lugar como por ejemplo, a Estados Unidos. Danza en cambio, no lo tomo como una obligación, lo tomo como algo lindo que yo hago para mí, me desenchufa, noto cómo fluye la sangre, me pongo colorada, es como que descargo la energía que tengo en el cuerpo, me oxigena y todo eso." (Cintia, 15 años).

"... tenés que hablar inglés, es importante, asparte es el idioma que más se habla en todo el mundo..." "... el deporte es muy importante para los chicos, te

de rol". De este modo las experiencias sociales resultan relevantes ya que la **interacción** favorece el desarrollo moral.

Los adolescentes entrevistados se encuentran ante una variada gama de experiencias sociales, en tanto participan de varios grupos e instituciones en el proceso de formación de su escala de valores.

A través del material empírico se pudo confirmar -como sostiene Kolhberg- que los adolescentes que han tenido mayor cantidad de **experiencias sociales**, y por lo tanto de **oportunidades de toma de rol**, presentan juicios más maduros propios de quien se encuentra en el pasaje de la heteronomía a la autonomía.

Si se acuerda que la escuela cumple una función importante en el proceso de formación de la personalidad del adolescente y, al mismo tiempo, debe contribuir a favorecer su inserción en el mundo social de los adultos, se infiere entonces que una tarea relevante de la institución es la de propiciar la mayor cantidad de experiencias sociales y oportunidades de toma de rol en los jóvenes con el fin de desarrollar la conciencia moral autónoma, como requisito indispensable en la educación de sujetos libres en una sociedad democrática.

Estos aspectos, desde la percepción de la mayoría de los adolescentes entrevistados, parecen estar muy alejados de las escuelas a las que concurren, ya que implican desarrollar en el alumno una conciencia crítica de las normas y los valores establecidos socialmente. Esta postulación ética conforma una moral de los procedimientos y de las relaciones interpersonales, se basa en la autonomía, el pluralismo, el respeto mutuo y fundamentalmente en la educación de la conciencia moral.

Esta formación de la conciencia moral plantea dificultades relacionadas con: la autoridad de la enseñanza, la heterogeneidad de los aprendizajes, el entrecruzamiento de los contextos institucionales. Al mismo tiempo implica la vigencia de lo público, el pasaje de la identidad particular a la plural, del "yo" al "nosotros". (Cullen, 1991).

Por ello *"la ética en tanto disciplina racional, pertenece al campo de los saberes legitimados públicamente y es desde ese lugar que da elementos para interpretar equitativamente las demandas de aprendizaje de valores, normas, actitudes."* (Cullen, 1996: 31). *"...la ciudadanía como saber permite fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad."* (Cullen, 1996: 37). Esta situación puede lograrse ya que se sustenta en las bases de una escuela democrática, en el real significado del término y existen experiencias al respecto en nuestro país.

Las relaciones de colaboración entre iguales generan la moral autónoma basada en el respeto mutuo y la reciprocidad. Las reglas surgen de la elaboración cooperativa y el intercambio, con

bases en el diálogo. Cuando el sujeto se hace cargo racionalmente de las propias opciones, y no queda a merced de imposiciones heterónomas, es capaz de argumentar desde sus razones, escuchar las diferentes, buscar el consenso, los proyectos comunes y una convivencia justa. La autonomía se conquista en el mismo ejercicio de las interrelaciones humanas.

Una forma de comunicación en que los interlocutores estén dispuestos a revisar sus creencias fundamentales - su cultura - es de gran importancia para la educación en general, y la educación moral en particular, en una época que requiere y demanda una cooperación intercultural sin precedentes, con el fin de asegurar la convivencia y la supervivencia de la especie en el planeta.

En lo que se refiere al desarrollo moral, cabe preguntarse ¿qué clase de acción es la acción docente que se requiere?. Esta acción debe ser posibilitadora de argumentaciones morales en el ámbito de las relaciones interpersonales, que apunte a desarrollar la autonomía del juicio moral y la participación democrática, en un clima escolar de respeto por los derechos, las obligaciones, las diferencias y en el marco de la escuela pública.

"...la misma formación de nuestros docentes los ha socializado en la aceptación de lo instituido y en la pérdida de la conciencia sobre las posibilidades instituyentes de la docencia. Todos estos mecanismos de justificación no pueden ser develados por la potente influencia del mensaje oculto acerca de la inevitabilidad de la situación y de la imposibilidad de las transformaciones." (Pruzzo de Di Pego, V. 1995: 42).

Las perspectivas sociales, como las conciben los cognitivistas, implican trabajar sobre la posibilidad de intercambiar roles, ponerse en el lugar del otro y encontrar la madurez del juicio en las reglas del grupo y del pacto social. Esto es posible si se redefine la función social de la escuela, las formas de las prácticas pedagógicas y se resignifica la educación moral dentro del proyecto educativo institucional.



Conjunto de obras Nat...

¹³ La citada investigación estuvo dirigida por la Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego, de la Universidad Nacional de La Pampa e integraron el equipo la Lic. María Inés Barilá (co-directora), Psp. Sonia B. Fabbri, Prof. Raquel Borobia y Prof. Filomena Piccolo del Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

¹⁴ Comarca es un concepto geográfico con el que se define a un territorio homogéneo con una unidad funcional a partir de un núcleo organizador del espacio. Constituye la célula básica en la estructura geográfica de la región. En los últimos tiempos se ha comenzado a emplear y difundir este término dejando el uso del vocablo región para áreas más extensas y complejas.

BIBLIOGRAFIA

- BARILA, M.I., BOROBIA, R., FABBRI, S. y PICCOLO, F. (1996), "Adolescencia y familia: ¿una relación posible?", en *Praxis Educativa*, I.C.E.I.I., Año II, N° 2.
- BLOS, P. (1981), *La transición adolescente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- CULLEN, C. (1991), "La educación de la conciencia moral", en *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, U.S.A., O.E.A., Año XXXV, N° 108-110.
- DOLTO, F. (1994), *La causa de los adolescentes*, Buenos Aires, Seix Barral.
- DOLTO, F. y DOLTO-TOLITCH, C. (1992), *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Buenos Aires, Atlántida.
- ESCAMEZ SANCHEZ, S. y ORTEGA RUIZ, P. (1986), *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau.
- FRIGERIO, G. (1995), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
- GERVILLA, E. (1993), *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid, Dykinson.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España, Morata.
- HABERMAS, J. (1991), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península.
- HERSH, R., PAOLITTO, D. y REIMER, J. (1984), *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- JACKSON, P.W. (1994), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- KOHLBERG, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*, España, Desclee de Brouwer, S.A.
- OBIOLS, G. y DI SEGNI DE OBIOLS (1995), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*, Buenos Aires, Kapelusz.
- OBIOLS, G. (1997), *La escuela necesaria. Construir la educación polimodal*, Buenos Aires, Kapelusz.
- PIAGET, J. (1971), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, S.A.
- PIAGET, J. y otros (1960), *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada.
- PIAGET, J. y HELLER, J. (1958), *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires, Losada.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (1995), "Aportes para una didáctica institucional. La enseñanza moral y Hacia una escuela democrática", en *Praxis Educativa*, I.C.E.I.I., Año I, N° 1.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*, España, Paidós.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1989), "La psicología moral (de Piaget a Kohlberg)", en *Camps, V. ed. Historia de la Ética*, España, Crítica, Tomo 3.
- SARLO, B. (1994), *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y video-cultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel.
- STRIKE, K. y EGAN, K. (1981), *Ética y política educativa*, Madrid, Narcea.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- TORRES SANTOME, J. (1994), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

