

La construcción social de identidades autónomas La concepción de la justicia y la representación del poder en un universo de estudiantes secundarios de sectores trabajadores de La Matanza

Autor:

Hernández, Mariela Julia

Tutor:

Muleras, Edna Analía

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis Doctoral

***“La construcción social de identidades autónomas:
la concepción de la justicia y la representación del poder en
un universo de estudiantes secundarios
de sectores trabajadores de La Matanza”***

Doctoranda: Lic. Mariela Julia Hernández

Directora: Dra. Edna Analía Muleras

Invierno de 2019

Dedicatoria

A mi madre

Agradecimientos

A mi directora Edna Muleras, que me acompañó y me motivó a lo largo de este recorrido. Me enseñó incesantemente, con infinita paciencia y sin mezquindades, leyendo uno a uno borrador sobre borrador, ayudándome a transitar y sortear las dificultades de este proceso tan arduo que implica la formación en investigación. Por su cariño y generosidad. ¡Muchísimas Gracias Edna! Me ayudaste realmente a dar saltos cualitativos.

A Lito quien ha cautivado la atención y admiración de varias generaciones de sociólogos, incluyéndome. Este trabajo está inspirado en él, en su impronta, sus enseñanzas, su gran contribución a las Ciencias Sociales y a los luchadores.

A la Universidad de Buenos Aires, que con su sistema de becas y de proyectos UBACyT ha aportado al financiamiento de parte de este trabajo.

Al Equipo ex P.I.Ca.So. y a nuestro Equipo actual: en primer lugar a Franco Damiano que ha revisado varias veces mis papeles, ha hecho muchas sugerencias pertinentes y ha aportado a mis avances y reflexiones. Muchas gracias Franco por tu generosidad y tu entusiasmo. Aprendí mucho de vos escuchándote y leyéndote.

En segundo lugar, a Gustavo Forte y Gustavo Antón, que al escucharlos en el dictado de clases y al compartir reuniones, he aprendido muchísimo de ustedes.

En tercer lugar – a los más jóvenes, como le gustaba llamarnos/los a Lito- A María Schulze, Josefina Azcarate y Guido Biscione. Muchas gracias por sus lecturas, sugerencias, comentarios, nuevas ideas, reflexiones y apoyo. Todo el Equipo, fue clave para llegar hasta aquí.

Al Equipo de FLACSO, que casi sin conocerme me abrieron sus puertas para trabajar juntos en líneas de investigación bastante vinculadas con lo que se plantea en esta tesis. Gracias por compartirme sus tesis, intereses y avances. Contribuyeron a mi reflexión, conocimiento y a darle algunas vueltas de tuerca a mi trabajo.

A los miembros de las escuelas matanceras que -queriéndolo algunos más y otros menos-, finalmente me permitieron trabajar allí. Principalmente muy agradecida con Adrián y Alfredo, que me brindaron materiales claves; y a los estudiantes que con mucha paciencia respondieron a mi larga entrevista.

A los jóvenes estudiantes de los primeros años de las carreras de Sociología y Ciencia Política que se interesaron y entusiasmaron con mi problema de investigación y aportaron/sugirieron en el proceso de la formulación de algunas de las preguntas del instrumento.

A mis amigas y hermanas inigualables, por la fuerza, la confianza, la compañía, la calidez y el amor.

A mi compañero de vida, por sus críticas, sus lecturas, sugerencias, trabajo y amor.

A Gaspar y Apu, por la compañía y el amor.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1) EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 8 |
| A) OBJETO DE ESTUDIO..... | 8 |
| B) UNIVERSO EMPÍRICO Y LÍNEAS GENERALES DEL DISEÑO INVESTIGATIVO: LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA MATANZA | 9 |
| C) LA PROMOCIÓN ESTATAL DE LA AUTONOMÍA ESTUDIANTIL. EL IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA DESDE LOS AÑOS 90 A LA ACTUALIDAD | 14 |
| PREGUNTAS Y OBJETIVOS..... | 19 |
| 2.1 PREGUNTAS/OBJETIVOS GENERALES | 19 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 20 |
| CAPÍTULO 1 | 22 |
| TESIS A SOSTENER..... | 22 |
| TESIS PRIMERA: LOS ÓRDENES MORALES EN PUGNA | 22 |
| TESIS SEGUNDA: LA DIVERSIDAD DE IDENTIDADES MORALES COMO ETAPAS (GRADOS) DE DESARROLLO DE UNA MORAL AUTÓNOMA | 26 |
| TESIS TERCERA: FACTORES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL SOBRE LA JUSTICIA ESCOLAR..... | 28 |
| TESIS CUARTA: LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DE LA LEGISLACIÓN DEMOCRÁTICA ES MÁS FORMAL QUE REAL. UNA OBSERVACIÓN EN TERRENO SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LAS ESCUELAS DE SECTORES TRABAJADORES..... | 30 |
| TESIS QUINTA: LA INCIDENCIA DE LA ESCUELA EN LA ATENUACIÓN DE LOS FACTORES DE RETRASO DE LA EVOLUCIÓN MORAL. EL PAPEL DE LA INFRAESTRUCTURA MATERIAL Y CULTURAL ESCOLAR | 34 |
| CAPÍTULO 2 | 36 |
| NUESTRA PERSPECTIVA TEÓRICA-INVESTIGATIVA: LOS AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA | 36 |
| 2.1. UNA TRADICIÓN INVESTIGATIVA EN EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UBA | 36 |
| 2.1 a) <i>Proyecto UBACyT Equipos Consolidados 2018-2021 “La representación de lo real y su diversidad: concepciones del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina en el Siglo XXI”</i> | <i>36</i> |
| 2.1.b) <i>Programa de Investigaciones Sobre Cambio Social (1987/2014) dirigido por Juan Carlos Marín.....</i> | <i>45</i> |
| 2.2 LOS AVANCES EN LA TEORÍA SOCIAL | 47 |
| 2.2. SOCIOGÉNESIS DE LA CONCIENCIA MORAL: FACTORES EVOLUTIVOS..... | 47 |
| 2.2.a) <i>Los aportes de la investigación experimental de base sobre la construcción y evolución de la identidad moral: la Escuela de Epistemología Genética de Jean Piaget</i> | <i>47</i> |
| 2.2.b) <i>La diversidad de concepciones de justicia social en los trabajadores: la confrontación teórica entre Emile Durkheim y Jean Piaget sobre las concepciones morales de justicia</i> | <i>50</i> |
| 2.2.c) <i>La contribución de las investigaciones psico y sociogenéticas de Norbert Elias a la comprensión de la noción de responsabilidad subjetiva.....</i> | <i>57</i> |
| 2.2. d) <i>Stanley Milgram: la obediencia anticipada a la autoridad y la dificultad de desobedecer</i> | <i>59</i> |

| | |
|---|------------|
| 2.2.e) Las tesis de Marx sobre las formas de conciencia moral en el orden social capitalista. | 61 |
| CAPÍTULO 3 | 67 |
| EL ESTADO DEL ARTE..... | 67 |
| 3.1. LOS DEBATES SOBRE LA CORRESPONDENCIA ENTRE LA DESIGUALDAD DE CLASE CARACTERÍSTICA DE LA FORMACIÓN SOCIAL CAPITALISTA Y EL CARÁCTER DEL ORDEN NORMATIVO PRODUCIDO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: LA ESCUELA COMO MERA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD DE CLASE EN EL ORDEN SOCIAL VS. LA ESCUELA COMO EXPRESIÓN DE LAS CONFRONTACIONES SOCIALES..... | 67 |
| 3.2 PSICOGÉNESIS DE LA IDENTIDAD MORAL. LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD COMO ETAPAS EN LA EVOLUCIÓN PSICOGENÉTICA..... | 68 |
| 3.2. a) <i>Los avances investigativos de Jean Piaget- B. Inhelder</i> | 68 |
| 3.2 .b) <i>Las sugerencias psicoanalíticas de Ana Freud sobre la afectividad adolescente</i> | 72 |
| 3.3 LAS INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL ORDEN NORMATIVO EN EL ÁMBITO ESCOLAR | 74 |
| 3.3. a) <i>El desarrollo psicogenético de la noción de justicia</i> | 74 |
| 3.3 b) <i>Las investigaciones sobre la violencia escolar y la violencia en las escuelas</i> | 76 |
| 3.3 c) <i>Las conceptualizaciones de “Violencia Escolar” y “Violencia en la escuela” como obstáculos epistemológicos a la observación de las morales en pugna en la escuela secundaria</i> | 82 |
| 3.4 <i>Investigaciones sobre el orden normativo escolar vigente en la escuela secundaria y su impacto en la participación estudiantil</i> | 84 |
| CAPÍTULO 4 | 91 |
| ESTRATEGIA METODOLÓGICA | 91 |
| 4.1 EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... | 91 |
| 4.2 UNIVERSO DE ESTUDIO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN MUESTRAL | 92 |
| 4.3 SÍNTESIS DE CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS Y SUS ENTREVISTADOS | 105 |
| 4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RELEVAMIENTO | 105 |
| a) <i>Entrevista semiestructurada combinada con preguntas abiertas y precodificadas aplicada en terreno</i> | 105 |
| b) <i>Entrevistas a informantes claves</i> | 107 |
| c) <i>Observaciones no participantes</i> | 107 |
| d) <i>Revisión de fuentes documentales</i> | 108 |
| 4.6 LA COCINA DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS MATANCERAS..... | 110 |
| CAPÍTULO 5 | 114 |
| LOS INDICADORES DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ÓRDENES MORALES A NIVEL DE LA PRÁCTICA: LA DIVERSIDAD MORAL DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS | 114 |
| 5.1 RESOLUCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CONFLICTOS ORIGINADOS EN LA DESOBEDIENCIA ESTUDIANTIL AL ORDEN NORMATIVO: LA VIGENCIA DEL CASTIGO DISCIPLINARIO..... | 114 |
| 5.2 LA ESCUELA VIVIDA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES SOCIALES DE PARIDAD: LOS AMIGOS Y LA COOPERACIÓN EN ACTIVIDADES COLECTIVAS COMPARTIDAS CON LOS IGUALES | 144 |
| CAPÍTULO 6 | 152 |

| | |
|---|------------|
| LOS INDICADORES DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ÓRDENES MORALES A NIVEL DE LA CONCIENCIA: LA DIVERSIDAD MORAL DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS | 152 |
| 6.1 LA CONCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LA AMISTAD..... | 152 |
| 6.2 EL JUICIO MORAL ESTUDIANTIL SOBRE LA APLICACIÓN DE SANCIONES ANTE EL INCUMPLIMIENTO NORMATIVO | 154 |
| 6.3 EL CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS Y SU VALORACIÓN: EL JUICIO MORAL ESTUDIANTIL SOBRE LA JUSTICIA DE LAS NORMAS ESCOLARES | 158 |
| 6.4 EL CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS Y SU VALORACIÓN: EL JUICIO MORAL ESTUDIANTIL SOBRE LA IGUALDAD EN EL RESPETO DE LAS NORMAS ESCOLARES..... | 165 |
| 6.5 EL JUICIO MORAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA PRODUCCIÓN DEL ORDEN NORMATIVO VIGENTE EN LA ESCUELA..... | 167 |
| CAPÍTULO 7 | 175 |
| LA DIVERSIDAD DE PERFILES MORALES Y LOS FACTORES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD MORAL..... | 175 |
| 7.1 LOS PERFILES MORALES: LOS GRADOS DE LA AUTONOMÍA EN CONSTRUCCIÓN | 175 |
| 7.2 FACTORES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD MORAL..... | 184 |
| 7.2. a) <i>La etapa de desarrollo cognitivo indicada por el máximo nivel educativo formal alcanzado (ciclo secundario)</i> | 184 |
| 7.2. b) <i>El carácter social del hogar de pertenencia</i> | 188 |
| 7.2.c) <i>El género</i> | 191 |
| 7.2.d) <i>La situación socioeconómica de la escuela de pertenencia según localización territorial</i> | 193 |
| CAPÍTULO 8 | 195 |
| LA INCIDENCIA DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MORAL DE AUTONOMÍA EN LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE LA CLASE TRABAJADORA DE LA MATANZA | 195 |
| 8.1 LA PROMOCIÓN ESTATAL DE LA AUTONOMÍA ESTUDIANTIL. EL IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI..... | 195 |
| 8.2. LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DE LA LEGISLACIÓN DEMOCRÁTICA DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LAS ESCUELAS DE SECTORES TRABAJADORES. UNA OBSERVACIÓN EN TERRENO | 199 |
| 8.3 LA INCIDENCIA DE LA ESCUELA EN LA ATENUACIÓN DE LOS FACTORES DE RETRASO DE LA EVOLUCIÓN MORAL: EL PAPEL DE LA INFRAESTRUCTURA MATERIAL Y CULTURAL ESCOLAR..... | 204 |
| CAPÍTULO 9 | 209 |
| CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA EN LA IDENTIDAD MORAL DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS | 209 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 214 |
| ANEXO | 220 |

INTRODUCCIÓN

1) EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a) Objeto de estudio

Nuestra investigación aborda el problema del papel desempeñado en la actualidad por la escuela pública de nivel medio en la construcción y promoción de identidades morales autónomas, participativas y democráticas. En particular, el papel de la escuela media a la que acceden adolescentes y jóvenes pertenecientes a familias de clase trabajadora de la Argentina contemporánea.

En primer lugar, estudiamos la diversidad de concepciones morales de justicia con las cuales los estudiantes secundarios de sectores trabajadores evalúan tanto las relaciones sociales de poder como las relaciones sociales de paridad que se establecen en la escuela. Indagamos los factores que contribuyen a la transformación de la conciencia moral estudiantil sobre el carácter y contenido del orden normativo que regula las relaciones sociales intraescolares; sobre las identidades, instrumentos y procedimientos considerados legítimos para producirlo y controlar su aplicación, así como sobre los modos de resolución de los conflictos originados en su ruptura.

En segundo lugar, investigamos la correspondencia existente entre el plano moral y el plano material. Es decir, la correspondencia entre los procesos de producción de una moral autónoma, democrática y equitativa, y el carácter asumido por las condiciones sociales objetivas de existencia y reproducción material de la clase trabajadora en la Argentina contemporánea. Nos preguntamos en qué medida la escuela pública de nivel medio a la que asisten adolescentes y jóvenes de la clase trabajadora prolonga la heteronomía y dependencia material inherente a la situación social de vida de los hogares de pertenencia de los estudiantes que constituyen nuestro universo de estudio, o por el contrario, contribuye, a través de las prácticas de socialización que propicia cotidianamente,

a su puesta en crisis, favoreciendo la construcción de identidades autónomas y democráticas.

En tercer lugar, estudiamos la incidencia del papel de las políticas educativas de Estado en la construcción de identidades morales autónomas y democráticas, en los sectores trabajadores de nuestro país. Analizamos el impacto de las principales transformaciones promovidas por las últimas leyes educativas, focalizando en la convivencia escolar y la participación estudiantil en el nivel medio, en escuelas a las que concurren predominantemente estudiantes de familias de la clase trabajadora. Investigamos de qué modo y en qué medida el nuevo marco regulatorio, vigente en la actualidad en la escuela pública media, repercute en fomentar u obstruir las relaciones de poder y/o cooperación en las escuelas. Entre otras cuestiones indagamos si se materializa o no en las prácticas concretas promovidas y/o llevadas adelante en las escuelas a las que asisten los sectores trabajadores, o por el contrario, opera como un contexto/ marco meramente formal, que no logra en la práctica horadar la cultura tradicionalmente disciplinaria, jerárquica y asimétrica que caracteriza las relaciones sociales constituyentes de la institución escolar, en un orden social desigual en términos de clase.

b) Universo empírico y líneas generales del diseño investigativo: los estudiantes secundarios de escuelas públicas de La Matanza

Con estos objetivos generales, diseñamos, un estudio de carácter exploratorio a los fines de relevar empíricamente entre los años 2015 y 2016 un conjunto de prácticas, juicios y reflexiones morales en un universo social de estudiantes secundarios de escuelas públicas de La Matanza, pertenecientes todos ellos a hogares de fracciones trabajadoras de la Provincia de Buenos Aires. ¿Por qué La Matanza?

Es el distrito más poblado y más extenso del país, con 325,71km. Según datos del Censo 2010, la población es de 1.775.816 habitantes (909.126 mujeres: 51% y 866.690 hombres: 49%). Se la llama “la quinta provincia” de Argentina. Posee una división territorial de tres cordones¹, con grandes diferencias socioeconómicas entre ellos. Según un

¹Área uno: Desde Avenida General Paz hasta el Camino de Cintura. Área dos: Desde el Camino de Cintura hasta la Avda. Carlos Casares. Área tres: Desde la Avda. Carlos Casares hasta el límite suroeste del Municipio.

relevamiento realizado en el distrito², se registran un 6,5% de hogares pobres en el primer cordón, un 24% en el segundo y un 37% en el tercero. Nuestro universo de interés, está compuesto mayoritariamente de adolescentes y jóvenes que provienen de fracciones de la clase trabajadora habitantes del primer y tercer cordón –pertenecientes a las escuelas de Aldo Bonzi (AB) y Villa Scasso (VS), con distintos grados de pauperización³. Son hijos de padres desocupados⁴, de ocupados con trabajos precarios⁵, de trabajadores en relación de dependencia y de trabajadores independientes⁶. Además, en el distrito- principalmente en el tercer cordón-, hay numerosos hogares en situación de hacinamiento y pobreza estructural⁷.

Los jóvenes de La Matanza viven mayoritariamente situaciones desfavorables, de gran precariedad. Muchos de ellos tienen que salir a trabajar a edades tempranas⁸.

²Encuesta “Condiciones de vida de La Matanza”, 2009.

³ Una encuesta realizada por el municipio en Julio de 2004 advirtió de la existencia de un 62,2% de menores de 18 años pobres en este distrito. Por su parte, según el informe del Observatorio del Conurbano Bonaerense, dependiente de la Universidad de General Sarmiento, en un análisis de datos de 2010, se asegura que La Matanza posee un nivel de carencia “Alto”. Nominan de este modo a los partidos en los que en los cinco indicadores de NBI se muestran porcentajes de carencia superiores a los de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?page_id=8315

⁴Según los datos de 2013 de la Encuesta sobre Condiciones de Vida en La Matanza, la tasa de desocupación del área uno es de 5,8%, la del segundo es 6,8% y la del tercero 5,2%. La tasa de actividad para el primer cordón es de 50,9%, la del segundo 50,1% y la del tercero desciende a 43, 1%. Por su parte en la encuesta “Condiciones de vida de La Matanza” 2009, señalan que “tomando 2004 como punto de partida (porque es donde comienza a haber mediciones en el Partido), la brecha con el conurbano era notoriamente mayor que la que había entre éste y el total de aglomerados (Matanza tenía el 22,5% de desocupados, los 24 partidos el 15,2% y total país el 12,7%), distancias que se emparejan recién hacia el 2006; que es cuando la dinámica del Partido comienza a ser similar a la del conurbano.” (p.19)

⁵ El tipo de trabajo denominado “changas” alcanza un 15,2% de la población ocupada. Mientras que hay un 20% de asalariados con empleo transitorio. El 56% de los asalariados no tiene todos los beneficios sociales (despido, vacaciones, aguinaldo, descuento jubilatorio, obra social). Mientras que solo el 25% de los asalariados posee todos los beneficios. Casi el 64% de la población no tiene obra social ni prepaga, y dependen sobremanera del sistema público sanitario. (Fuente: Encuesta Municipal 2004). En otro relevamiento, más cercano temporalmente, la Encuesta de Indicadores del Mercado de Trabajo en los Municipios de la Provincia de Buenos Aires de 2011, el trabajo en el sector privado informal alcanza en el distrito a un 36,4% vs un 47,6% en el sector privado formal. El resto se ubica un 14% en el sector público y un 2% de organizaciones sociales con trabajo comunitario.

⁶La encuesta de Indicadores del Mercado de Trabajo en los Municipios de la Provincia de Buenos Aires de Noviembre de 2011, dependiente del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, consistió en un estudio específico en el distrito. Se encontró en la población de ocupados un 2,7% de patrones empleadores, un 74,4% de obreros o empleados, un 21,7% de cuentapropistas y un 1,2% de trabajadores sin salario.

⁷ Según la encuesta de 2004, el 28,7 % de los habitantes y un 18,7% de los hogares de La Matanza poseían NBI. En las zonas más periféricas, los hogares con hacinamiento alcanzaban un 16%. Por su parte, en el Informe realizado por <http://lasocialinformacion.blogspot.com/2014/08/>, tomando los datos del Censo 2010, sostienen “De Laferrere para el sudoeste, los niveles de PE van en aumento donde el piso son los radios donde uno/ dos de cada cinco hogares es pobre estructural.” En el mismo informe exponen en un mapa los hogares con NBI, donde se identifica que la mayoría de la población con dicha condición se encuentra en el tercer cordón.

⁸ El 17,8 % de los adolescentes de 14 a 17 años de GBA y CABA en 2004 trabajaron en alguna actividad laboral económica, según el operativo Eanna (Encuesta de actividades de niños, niñas y adolescentes). La encuesta fue realizada por Nación, y no contamos con otro dato más actualizado. No existe ningún relevamiento del municipio sobre la cantidad de niños y adolescentes en situación de trabajo infantil posterior a ese año.<http://www.el1digital.com.ar/articulo/view/7173/>

Atraviesan situaciones de vida que obstaculizan su desempeño y rendimiento escolar. Muchos no poseen un lugar en la casa exclusivo para estudiar, como tampoco cuentan, en general, con la ayuda en las tareas escolares por parte de sus padres, ya que éstos también tuvieron problemas de escolarización⁹. Por una parte, hay gran porcentaje de estudiantes repetidores¹⁰. Por otra parte, muchos de quienes logran finalizar la escuela, se encuentran con que su formación de nivel medio resulta insuficiente a la hora de ingresar a la universidad¹¹.

En suma: se trata de sectores que en su amplia mayoría enfrentan condiciones tremendamente adversas y complejas para sobrevivir, dependiendo exclusivamente de las chances de venta de su fuerza de trabajo, o bien, de su autoexplotación, sin disponibilidad ni posibilidad de realizar ningún tipo de acumulación de capital, lo que reconocemos como una situación de heteronomía material de base.

Tomamos la decisión metodológica de realizar nuestro relevamiento en dos escuelas ubicadas en dos territorios socioeconómicos bien diversos del mismo partido: la primera perteneciente al primer cordón y la segunda perteneciente al tercer cordón del Partido de La Matanza.¹² Consideramos que estudiar la conciencia moral sobre la justicia social en adolescentes y jóvenes de fracciones trabajadoras de La Matanza, en un ámbito institucional específico como el escolar de nivel medio, tiene varias virtudes.

Por una parte, la identidad etaria del universo abordado en terreno nos permite analizar la relación de correspondencia entre factores evolutivos socioculturales y factores psicogenéticos en el proceso de construcción de la identidad moral. Se trata de un universo

⁹De acuerdo a los datos del Censo 2010, las personas con estudios primarios y/o EGB completos en el distrito alcanzan a un 25%, un 27% con primarios incompletos, un 16% (secundario y/o polimodal completos), un 21% incompletos. Por su parte, la población con estudios terciarios y/o universitarios: completos alcanza un 4%, en tanto la población con estudios terciarios y/o universitarios incompletos es de 6%.

¹⁰En el 2007/2008 la tasa de repitencia en las escuelas públicas secundarias del distrito fue de 14,5 % para el ciclo básico y 10,3% para el superior, mientras que a nivel provincial para el mismo período fue de 12,3% y 10%, respectivamente. (Dirección General de Cultura y Educación, 2009) Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/novedades/repitencia_niv_reg_sect_08.pdf. En el 2012, la tasa total de repitencia en secundaria fue de 9,82% y en 2015 de 8,33%. (Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/prospectivaeduc/autoevaluacion/boletines/region_3.pdf

¹¹Encuesta realizada por la Universidad Nacional de La Matanza a 750 estudiantes secundarios de los tres cordones que atraviesa el distrito. Los datos fueron publicados en 2009 en: <http://infouniversidades.siu.edu.ar/noticia.php?id=113>

¹²Lo cual a priori establecería dos identidades materiales distintas: una más heterónoma y otra más autónoma.

que atraviesa una etapa del desarrollo psicogenético de pasaje o transición entre la niñez y la adultez: lo cual posibilita aproximarse a la observación y registro del proceso de construcción normativa en curso, al ser la adolescencia y juventud una etapa clave del proceso de desarrollo de la identidad moral.

Por otra parte, el carácter social de clase del universo posibilita analizar la correspondencia existente entre el contexto económico y sociocultural de pertenencia familiar, y el carácter sociocultural del ámbito educativo formal de nivel medio al que logran acceder. Desde nuestra perspectiva, a través del análisis comparativo de la identidad moral de estudiantes de escuelas del primer y el tercer cordón del partido -es decir, pertenecientes a fracciones diferentes de la clase trabajadora, con menores o mayores grados de pauperización- se hace posible pesquisar en qué medida el ámbito escolar prolonga y refuerza en el plano normativo la heteronomía característica de la situación material del hogar de origen, o bien contribuye a su puesta en crisis, promoviendo su reestructuración hacia el desarrollo de una moral de autonomía, una concepción de justicia distributiva equitativa y una representación desacralizada de las relaciones sociales de poder.

En suma, consideramos que el ámbito escolar de nivel medio, es un territorio/espacio privilegiado para la observación y registro empírico de la construcción normativa en general, y de la concepción de la justicia en particular. Entendemos a la escuela como “caja de resonancia” de las múltiples confrontaciones entre los diversos grupos humanos que en el orden social disputan el monopolio de la producción (institucional y no institucional) de las representaciones, la lógica de la reflexión, las normas, y los valores, que orientan el comportamiento social y político de los sectores trabajadores en Argentina.

A continuación compartimos las imágenes de las dos escuelas con las que trabajamos. La primera ubicada en el primer cordón de la Matanza. Mientras que la segunda (sede) y tercera (anexo) pertenecen a la escuela de tercer cordón del distrito.

Escuela de Aldo Bonzi. Primer Cordón La Matanza



Escuela de Villa Scasso. Tercer Cordón La Matanza





c) La promoción estatal de la autonomía estudiantil. El impacto de los cambios en la legislación educativa desde los años 90 a la actualidad

A nuestro juicio, los interrogantes planteados cobran relevancia en el contexto del cambio profundo en la legislación en materia educativa en la Provincia de Buenos Aires en las últimas décadas.

La Ley Nacional de Educación (2006) sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), plantea cambios cualitativos sustantivos en relación a la Ley Federal de Educación (1993)¹³, promulgada por el gobierno de Carlos Saúl Menem en la década del noventa. Destaca la importancia del desarrollo de valores como la cooperación y la solidaridad; la utilización del conocimiento como herramienta para comprender y transformar el entorno social y la promoción de organizaciones institucionales que

¹³ La cual no considera importante la participación estudiantil en órganos institucionales ni considera prioritario la posibilidad de formar individuos críticos y libres, autónomos en sus pensamientos: *“Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales”*. Como se puede observar, le otorga un espacio relevante en la educación a la Iglesia, obstruyendo la laicidad de la educación. Por su parte, en la Ley Provincial 11.612 de 1994, si bien propone en el art.3 *“...asegurar, priorizar, resignificar y favorecer los siguientes objetivos: a) La formación de personas libres y autónomas en sus decisiones morales y políticas, con espíritu crítico y democrático, solidarias y responsables socialmente.”* en su art. 1 sostiene *“...la educación tendrá por objeto la formación integral de la persona con dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia.”*

garanticen prácticas democráticas con convocatoria y participación de los/as estudiantes en la escuela.

Con el mismo espíritu se promulgan las resoluciones para la conformación de Consejos de convivencia entre los distintos actores escolares (2009), la Ley de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013) y la Ley de Centros de estudiantes (2013). A priori, se podría pensar en un necesario impacto positivo de la nueva legislación en las prácticas que se desarrollan en las instituciones escolares, contribuyendo a la generación de una progresiva autonomía moral estudiantil. Fundamentalmente, contrastando con la legislación sancionada en la década anterior.

En los años ´90, en un contexto de auge de políticas neoliberales, el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999), sanciona la Ley Federal de Educación (1993), descentralizando la educación y degradando la estructura educativa provincial. Las provincias asumen la responsabilidad de mantener el sistema educativo¹⁴. La educación igualitaria y gratuita para todos los niños/as y jóvenes antes garantizada por ley, queda subsumida en las condiciones materiales objetivas de los diferentes contextos socioeconómicos provinciales. Lo que implica en los hechos un cambio en la función social de la institución escolar: ya no se “*educa*”, sino que “*se asiste*”¹⁵ a la población. La escuela pierde su función productora y transmisora de conocimiento y pasa a “*paliar*” las demandas y necesidades de niños/as y jóvenes en contextos de pauperización creciente, producto de políticas económicas que aumentan exponencialmente las tasas de desocupación, de pobreza e indigencia. Se agudizan las dificultades del día a día de la clase trabajadora, a partir del conjunto de políticas económicas generadoras de grandes niveles de exclusión social. En estos años, las escuelas expresan la creciente segmentación social en curso: escuelas para ricos y escuelas para pobres, con sus respectivos gradientes. Dana Borzese y Leandro Bottinelli (2014) afirman, de acuerdo con los datos del censo 2001, que el 83% de los jóvenes de entre 14 y 17 años asistían a la escuela, lo que indica que en la década

¹⁴ Aunque en los hechos no se estableció, pero legalmente la Nación estaba eximida de tal responsabilidad.

¹⁵ De hecho, el concepto “*asistencia*” aparece en la letra de dicha Ley. Su título VI es nombrado “*Gratuidad y asistencialidad*”

del noventa se registra un fenómeno de alta inclusión en el sistema educativo pero de exclusión de una educación de calidad.¹⁶

Por su parte, durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015), en la primera década del nuevo milenio, cambia cualitativamente la concepción educativa a ser promovida como política de Estado. En el año 2005, se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075)¹⁷ en la que se establece un aumento progresivo en la inversión pública en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional y los gobiernos provinciales, proyectando lograr en el año 2010 una participación del 6% del PBI¹⁸. En 2006, se sanciona la ley 26.206 observándose un cambio cualitativo respecto a la ley precedente (24.195) del año 1993. En primer lugar, porque se establece la educación secundaria obligatoria y en segundo lugar, porque propone una serie de modificaciones respecto a la regulación del orden normativo institucional impactando directamente en las relaciones sociales al interior de las escuelas.

En el capítulo IV, la ley se refiere específicamente a la educación secundaria. En el art. 30, aparecen los fines que se propone: “Formar sujetos responsables”, “que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”. Dichas palabras expresan el espíritu de una ley en sintonía con el favorecimiento de la construcción de identidades morales autónomas.

En el art. 84 de la ley se plantean metas en el campo educativo que marcan un horizonte a alcanzar en el mediano y largo plazo: “El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes

¹⁶Ver en estatuto docente. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/desarrollocurricular/documentosnormativa/dereferencia/ley10579estatutodeldocente.pdf>

¹⁷ En 2005 también se sanciona la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; en 2006 se sanciona el Programa de Educación Sexual Integral, con la Ley Nacional 26.150 y en 2009 con el decreto 1602/2009, entra en vigencia la asignación universal por hijo “AUH”, legislaciones que aportarían hacia una direccionalidad superadora (en términos materiales y morales) de las décadas anteriores.

¹⁸ Si analizamos la evolución del Gasto Público Consolidado (GPC) en Educación y Ciencia y Técnica, observamos que en 1994 se invirtió un 4%. Durante la década del noventa el GPC no superó el 5% del PBI. Si en 2004 baja a un 3,7% puede observarse cómo se duplica progresivamente la inversión en el área, alcanzando en 2010 un 6,2% y 6,6% en 2015, según el Informe realizado por el CIPPEC de acuerdo a los datos de la Secretaría de Política Económica, Ministerio de Hacienda. Disponible en https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/02/DT-162-EDU-Financiamiento-educativo_2018-01-VF-2.pdf

de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.”¹⁹

Es significativo para nuestro análisis, el contenido del art. 126, dedicado específicamente a los derechos de los estudiantes. Se remarcan conceptos tales como “educación integral e igualitaria”, “solidaridad social”, “igualdad de oportunidades”, “convivencia democrática”, “ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral”, “recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico”, “Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema”, “Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje”. Todas estas cuestiones que se plantean son claves. La ley pareciera -a priori- favorecer la concreción de instituciones educativas más democráticas y participativas, enfocadas en un paradigma de derechos.

En Julio de 2013 el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina sancionan la ley de “Centros de Estudiantes” (Nº 26.877), la cual reconoce a estos agrupamientos como órganos democráticos de representación estudiantil. Establece que se debe transmitir la ley en las comunidades educativas y facilitar el proceso de su implementación. En este contexto, a nivel provincial se establecen una serie de cambios normativos en consonancia con la Nueva Ley de Educación Nacional. En 2007 se establece la Ley de Educación Provincial (13.688). En 2009, se crea una nueva resolución en la Provincia de Buenos Aires para los colegios secundarios (1709/09), en la cual se fijan los criterios para la creación y el funcionamiento de los AIC (Acuerdos Institucionales de Convivencia). Dicha resolución propone fomentar un espíritu inclusivo y con sentido pedagógico en los AIC, de respeto de los estudiantes como sujetos de derechos; evitando la discriminación y propiciando la reflexión y formación de sujetos críticos. Plantea especialmente la necesidad de que las normas sean producto de la construcción colectiva de todos los miembros de los establecimientos. Asimismo, establece que el CIC (Consejo Institucional de Convivencia), se convierte en obligatorio y no optativo. Se concibe al CIC

¹⁹Serio, M. (2017) “Desigualdad de oportunidades educativas en Argentina”, en Resumen de Tesis Doctoral de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59869>.

como instancia que propicia una mayor participación de los distintos actores escolares en la evaluación y resolución frente al incumplimiento normativo. En síntesis la nueva resolución pretende favorecer la democratización de la vida escolar. A la vez, plantea al CIC como un organismo permanente en el tratamiento de la Convivencia Institucional, asumiendo un rol preventivo y propositivo.

En 2012 la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, emite un documento denominado “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”²⁰, se trata de un texto para todos los niveles educativos, el cual recomienda a inspectores, equipo directivo y equipo de orientación, formas de resolución de situaciones conflictivas al interior de la escuela, superadoras de las tradicionales sanciones disciplinarias. En dicha guía aparece un apartado destinado a la propuesta de generar acciones para la promoción de la convivencia en las instituciones escolares.

Por su parte, en octubre de 2013 se aprobó la Ley nacional 26.892 de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas²¹, la cual entra en vigencia en 2014. Ella concentra el espíritu de lo que se venía proponiendo por medio de distintas resoluciones a nivel nacional y provincial. Si bien toda la ley está íntimamente relacionada con nuestro interés, algunos de los artículos más significativos son: el art. 5: “Queda expresamente prohibida cualquier norma o medida que atente contra el derecho a la participación de los docentes, estudiantes o sus familias en la vida educativa institucional.”, el art. 6: “El Ministerio de Educación de la Nación, con el acuerdo del Consejo Federal de Educación, debe regular las sanciones a ser aplicadas a los educandos en caso de transgresión considerando las siguientes pautas: a) Deben tener un carácter educativo, enmarcándose en un proceso que posibilite al educando hacerse responsable progresivamente de sus actos, según las características de los diferentes niveles y modalidades. b) Deben ser graduales y sostener una proporcionalidad en relación con la transgresión cometida. c) Deben aplicarse contemplando el contexto de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según los diferentes actores, los antecedentes

²⁰Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2013/guia_intervencion.pdf

²¹ Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante las normas. d) Deben definirse garantizando el derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo.” y el art. 7: “Quedan expresamente prohibidas las sanciones que atenten contra el derecho a la educación o que impidan la continuidad de los educandos en el sistema educativo.”

Teniendo en cuenta el sentido positivo de la transformación legislativa vigente en materia educativa durante las últimas dos décadas, nos preguntamos de qué modo impacta concretamente en la vida escolar. En especial, nos preguntamos en qué medida en las escuelas en las que realizamos nuestro trabajo de campo se observa la puesta en marcha del nuevo paradigma de derechos estudiantiles y participación activa y autónoma en la construcción del orden normativo regulador de la convivencia escolar. Procuramos desentrañar de qué modo los cambios promovidos por la nueva normativa repercuten en las relaciones de poder y cooperación en las escuelas. Pretendemos dilucidar en qué sentido y de qué modo esta nueva legislación educativa se realiza en la práctica contribuyendo a la construcción de una moral de autonomía democrática en las identidades morales de los estudiantes secundarios. Para decirlo de otro modo, se propone medir la distancia entre la formulación legislativa/ discursiva de un conjunto de objetivos valiosos y las condiciones objetivas de posibilidad de su transformación en hechos concretos en la escuela media a la que acceden los adolescentes y jóvenes de la clase trabajadora de nuestro país.

PREGUNTAS y OBJETIVOS

2.1 Preguntas/Objetivos generales

a. La escuela secundaria, ¿es un instrumento de la producción y reproducción de la moral (hegemónica) de las clases dominantes del orden social, orientada a la preservación de su dominio, a través de la producción de relaciones sociales asimétricas – relaciones sociales de poder - en el ámbito escolar? ¿O es caja de resonancia de las contradicciones de clase y conflictos de poder inherentes a la vida social, materializando y prolongando en su seno

relaciones sociales contrapuestas de autoridad y asimetría, de paridad y cooperación? En el segundo caso, ¿tiende a alimentar más un tipo de relaciones sociales que otras?

b. ¿Se refuerza y reproduce a través de la escuela media la heteronomía propia de la situación de clase de la familia de pertenencia de los estudiantes? ¿O contribuye a su puesta en crisis? En el segundo caso ¿Cómo lo hace, a través de cuáles medios o instrumentos/ procesos?

c. ¿Qué factores propician la evolución de la conciencia moral sobre la justicia y el orden normativo escolar? ¿En qué sentido la escuela secundaria contribuye en esta dirección o es un obstáculo para el desarrollo de una identidad moral autónoma?

d. ¿Cuál es el impacto de la transformación legislativa de la última década -a través de la creación de los Centros de estudiantes y los Consejos de convivencia escolar orientados a la participación estudiantil- en la democratización de la vida escolar a la que acceden los adolescentes pertenecientes a hogares de la clase trabajadora, analizados en el estudio?

e. ¿Cuál es la relación de correspondencia entre factores evolutivos sociogenéticos y factores psicogenéticos en el proceso de construcción de la identidad moral?

2.2 Objetivos Específicos

a. Identificar cuáles son las acciones y prácticas concretas impulsadas en el ámbito escolar que favorecen la evolución de los estudiantes secundarios hacia identidades morales autónomas y el establecimiento de relaciones sociales de paridad y cooperación.

b. Identificar y describir cuáles son las relaciones sociales asimétricas que se producen y reproducen en la escuela media, así como las prácticas y acciones que obstaculizan la construcción de una moral de autonomía en los estudiantes.

c. Identificar y describir acciones de desobediencia al orden normativo escolar llevadas a cabo por los estudiantes.

d. Identificar, describir y clasificar las acciones resolutorias y/o disciplinarias por parte de docentes y autoridades escolares frente a los actos de desobediencia estudiantil y frente a conflictos originados en situaciones de ruptura normativa.

e. Identificar el vínculo de correspondencia existente entre la desobediencia estudiantil en el ámbito escolar y la construcción de una autonomía moral.

f. localizar la diversidad de concepciones y criterios morales estudiantiles sobre:

*el origen y contenido del orden normativo de regulación de las relaciones sociales intraescolares considerados legítimos.

*las identidades, instrumentos y procedimientos considerados legítimos para la producción del orden normativo; así como para el control de su aplicación (nociones de autoridad y paridad).

*los modos de resolución de los conflictos originados en la ruptura normativa, considerados legítimos (nociones de sanción/ resolución alternativa)

g. Identificar fases intermedias de evolución moral a nivel psicogenético: describir sus características y su incidencia en el desarrollo de la autonomía moral estudiantil.

h. Analizar la relación de correspondencia entre el carácter social de la escuela de pertenencia (por ubicación territorial o cordón del partido de La Matanza/condiciones socioeconómicas del barrio), el carácter social de clase/ condiciones socioeconómicas de la familia de pertenencia y la identidad moral de los estudiantes.

i. Analizar la relación de correspondencia entre el máximo nivel educativo formal alcanzado por los estudiantes y su identidad moral.

j. Analizar la relación de correspondencia entre el género de los estudiantes y su identidad moral.

k. Analizar la incidencia de las nuevas legislaciones sobre Consejos de convivencia y Centros de estudiantes en el nivel medio en el proceso de construcción de identidades autónomas.

CAPÍTULO 1

TESIS A SOSTENER

TESIS PRIMERA: LOS ÓRDENES MORALES EN PUGNA

[La escuela secundaria está atravesada por las morales en pugna que en el orden social disputan la hegemonía cultural de los sectores trabajadores. Se trata de órdenes morales antagónicos y coexistentes: una moral heterónoma de autoridad, fundada en relaciones sociales asimétricas de poder; y una moral autónoma de cooperación y reciprocidad en base a relaciones sociales de paridad (Piaget, 1984b). Se confrontan en el seno del ámbito escolar, disputando el carácter de las relaciones sociales establecidas entre directivos, docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes.

Por una parte la escuela se constituye en factor genético clave en la construcción y desarrollo de una moral autónoma en los adolescentes y jóvenes. Como ámbito central de encuentro y convivencia cotidiana entre pares, puede ser un medio significativo de promoción y consolidación de relaciones sociales de cooperación y reciprocidad, en la medida en que favorezca el involucramiento y participación activa y, democrática de los estudiantes, a partir del desencadenamiento de nuevas prácticas, propuestas, actividades y tareas, que amplíen y enriquezcan la vida escolar.

El impulso estatal en la escuela secundaria en las últimas dos últimas décadas (desde la LEN en 2006) de instancias democráticas de regulación de la vida intraescolar - como los Consejos y reglamentos de convivencia escolar y los Centros de estudiantes- procura aportar a una construcción progresivamente compartida de la generación y control de aplicación del orden normativo regulador de la interrelación de todos los actores involucrados en la escuela media, así como favorecer la consolidación de una progresiva paridad entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes. Esta contribución de la escuela a la generación de relaciones sociales en condiciones de paridad es fuertemente reconocida y valorada por los estudiantes. La escuela es concebida por ellos como un espacio de disfrute y bienestar, como el ámbito propicio para hacer amigos, para ejercer el “compañerismo” y vivir nuevas experiencias colectivas, con intereses, necesidades y “códigos” culturales y generacionales compartidos.

Sin embargo, persiste todavía en buena medida en la vida escolar secundaria, la regulación de las relaciones sociales intraescolares con un orden normativo de carácter disciplinario orientado al refuerzo permanente de las relaciones sociales asimétricas de autoridad y la inhibición de comportamientos estudiantiles que pongan en riesgo el orden

jerárquico escolar y el cumplimiento del orden normativo imperante. A pesar de los cambios recientes en la legislación educativa, todavía se resuelven los conflictos originados en la ruptura del orden normativo escolar, a través de sanciones expiatorias de modo dominante.

*Ponderar/calibrar la contribución de la escuela secundaria al desarrollo de una moral autónoma en los estudiantes se subordina a la **magnitud asumida objetivamente por cada uno de los dos tipos de relaciones sociales que promueve en su seno.***²²

Desde las investigaciones piagetianas en adelante, es casi un lugar común señalar que los objetivos principales de la educación formal en todos sus niveles -la evolución cognitiva entendida como desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad lógica operatoria de los estudiantes; de la producción de nuevos conocimientos, de la creatividad y potencial de intervención y transformación de la realidad-, se realiza estrictamente en correspondencia con el desarrollo de una moral autónoma (Piaget, 1932/1984). La escuela de nivel medio desempeña un papel clave en tal proceso, considerando que aborda y opera sobre una identidad -la de los estudiantes secundarios- en una etapa de la psicogénesis de transición o pasaje, de la niñez a la adultez, en la que se configura, en términos generales, una infraestructura mental de condiciones propicias a la evolución moral: la adolescencia/juventud. Es decir, en la etapa donde se pone en crisis la moral heterónoma infantil.

Las investigaciones piagetianas sobre los factores explicativos de la evolución cognitiva y moral hacen observable la centralidad del carácter asumido por las relaciones sociales que el niño y el adolescente establecen con los adultos (autoridad) y con sus pares en la probabilidad o dificultad de desplegar su potencial en cada una de las distintas etapas de desarrollo. El involucramiento en relaciones sociales de paridad y cooperación, crecientes en extensión y complejidad, es causa del avance de la autonomía en el plano del desarrollo moral. Por el contrario, el predominio de relaciones sociales asimétricas de poder alimenta una moral heterónoma propia de los estadios primarios del desarrollo. Por otra parte, una socialización de tal carácter se hace posible en tanto y en cuanto las precondiciones psicogenéticas la posibiliten: es impensable en el inicio de la vida de un niño, pero absolutamente posible con el abandono progresivo de las fases infantiles más

²² Resumen de la Tesis Primera.

primarias, dependiendo entonces sobremanera del carácter del entorno social de relaciones, que el proceso evolutivo se lleve a cabo, se acelere o se aborte.

La evolución psicogenética cognitiva en correspondencia con el progreso en el proceso de socialización -el establecimiento de relaciones sociales de paridad- posibilitará lentamente la ruptura de los dualismos primarios característicos del intercambio con otros seres humanos y de la representación de la realidad de las etapas iniciales del desarrollo. Permite una progresiva diferenciación de las acciones y elaboraciones subjetivas y los procesos y hechos objetivos de la realidad. Es decir, la progresiva construcción de la conciencia de un interior u orden mental, y un mundo exterior al sujeto, (lo cual permite dissociar el orden físico natural del orden psíquico y sus elaboraciones) –así como también la construcción de una conciencia de “uno mismo” diferenciada de la identidad de “otros” seres humanos. La ausencia de descentramiento lógico y el predominio del egocentrismo en las etapas primarias del comportamiento y la representación son obstáculos epistemológicos para observar no sólo la identidad propia diferenciada de la identidad de otras personas, sino muy especialmente la pertenencia a un grupo social más amplio, integrado por otros sujetos con los que hay comunes denominadores. Más aún, son obstáculos para observar la existencia de grupos sociales diferenciados y su interrelación.

Sin embargo, el descentramiento cognitivo en correspondencia con la construcción de una moral autónoma no son procesos evolutivos de carácter automático sino que, para realizarse, requieren de precondiciones sociales. Fundamentalmente se producen a partir de la ruptura de relaciones sociales asimétricas de constreñimiento y presión unilateral y el desenvolvimiento de relaciones sociales de cooperación y reciprocidad entre pares. La diversidad en el carácter de las relaciones sociales configuradas por el orden social y el carácter de la cultura correspondiente a ellas, incide materialmente en el grado de desarrollo de la capacidad lógica operatoria (descentrada y reversible), y en las probabilidades de evolución de la identidad moral hacia la autonomía.

En este sentido, la escuela de nivel medio se constituye en factor genético clave en: la construcción y desarrollo de una moral autónoma en los adolescentes.

Como ámbito central de convivencia colectiva en el que se comparten actividades y tareas cotidianamente se constituye en un medio significativo de promoción y

consolidación de relaciones sociales de cooperación y reciprocidad entre pares. Pero no es el mero encuentro en un espacio colectivo el que “per se” desencadena la paridad ni una real cooperación. La generación de simetría y reciprocidad en el intercambio social requiere del involucramiento y participación activa y, democrática de los estudiantes en condiciones de paridad, a partir del desencadenamiento de propuestas, actividades y tareas de características específicas, que amplíen y enriquezcan la vida escolar.

El impulso estatal en la escuela secundaria en las últimas dos últimas décadas (desde la LEN en 2006) de instancias democráticas de regulación de la vida intraescolar - como los Consejos y reglamentos de convivencia escolar y los Centros de estudiantes- procura aportar a una construcción progresivamente compartida de la generación y control de aplicación del orden normativo regulador de la interrelación de todos los actores involucrados en la escuela media, así como favorecer la consolidación de una progresiva paridad entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes.

Esta contribución de la escuela a la generación de relaciones sociales en condiciones de paridad es fuertemente reconocida y valorada por los estudiantes. Es significativo el hecho de que el 86 % de los entrevistados en nuestro estudio manifiesta que “*le gusta asistir a la escuela*” así como el hecho de que el 89% de los entrevistados afirma que “*tiene amigos en la escuela*”. La escuela es concebida por ellos como un espacio de disfrute y bienestar, como el ámbito propicio para hacer amigos, para ejercer el “compañerismo” y vivir nuevas experiencias colectivas, con intereses, necesidades y “códigos” culturales y generacionales compartidos.

También la escuela es pensada por los estudiantes como una herramienta indispensable para la posibilidad de mejora en las propias condiciones sociales de vida. Completar estudios secundarios y, si fuera posible, continuar estudios universitarios –son hechos fuertemente deseados como medios de lograr una movilidad social ascendente-, especialmente, entre los estudiantes de sectores trabajadores que reconocen la asociación existente entre el máximo nivel educativo formal alcanzado y el carácter negativo o positivo de una futura inserción en el mercado laboral. El 89% de nuestros entrevistados asegura que le gustaría seguir estudiando.

La escuela secundaria no es concebida por los estudiantes exclusivamente como el ámbito “disciplinario” por excelencia, - de presión y constreñimiento– como habitualmente podría pensarse en una aproximación superficial-, sino que es significativamente visualizada por ellos como un ámbito positivo para el desarrollo personal integral.

Sin embargo, persiste todavía en buena medida en la escuela media la regulación de la interrelación entre sus actores a través de un orden normativo de carácter disciplinario orientado al refuerzo permanente de las relaciones sociales asimétricas de autoridad y la inhibición de comportamientos estudiantiles que pongan en riesgo el orden jerárquico escolar y el cumplimiento del orden normativo imperante. A pesar de los cambios recientes en la legislación educativa, todavía se resuelven los conflictos originados en la ruptura del orden normativo escolar, a través de sanciones expiatorias de modo dominante, incluso aunque las faltas “graves” sean minoritarias (1,4%)²³.

TESIS SEGUNDA: LA DIVERSIDAD DE IDENTIDADES MORALES COMO ETAPAS (GRADOS) DE DESARROLLO DE UNA MORAL AUTÓNOMA

[Las diversas identidades morales observadas en los estudiantes secundarios expresan fases secuenciales/etapas evolutivas en el proceso de construcción de una conciencia moral de autonomía. Estas fases -considerando el hecho de que todas ellas están involucradas en un estadio de desarrollo psicogenético de transición o pasaje de la niñez a la adultez: la adolescencia- indican tendencias o grados de avance en el proceso de desarrollo de la conciencia moral sobre la justicia en general, y sobre la justicia escolar en particular. Es decir, expresan una sucesión temporal correspondiente de mayores o menores grados de autonomía o heteronomía en la capacidad operativa.]²⁴

Se observa una diversidad de identidades en el plano de la conciencia moral sobre la justicia escolar en los estudiantes secundarios. Expresan una diversidad de

²³ De acuerdo al análisis de las fichas disciplinarias escolares, en las que se registran acciones de ruptura normativa de los estudiantes de la escuela del primer cordón (localidad de A. Bonzi) en el año 2013. El cuadro correspondiente se encuentra en el Capítulo 5.

²⁴ Resumen de Tesis Segunda.

concepciones morales del orden normativo, de las relaciones de autoridad y de las relaciones de paridad.

Se identifican tres grupos o perfiles morales en función de los criterios a través de los cuales se evalúa: a) el carácter y contenido del orden normativo que regula las relaciones sociales intraescolares; b) las identidades sociales, los instrumentos y los procedimientos que consideran legítimos para producir y controlar su aplicación, así como; c) los modos y prácticas de resolución de los conflictos originados en la ruptura normativa. Estos perfiles se configuran fundamentalmente a partir de los grados de conocimiento de las normas operantes en la interrelación social-escolar; el tipo de valoración sobre la legitimidad y el derecho de la participación estudiantil en su construcción; el tipo de juicio moral sobre la aplicación de sanciones para resolver conflictos originados en la ruptura normativa; y el carácter de la valoración de la escuela como herramienta de generación de relaciones sociales de paridad y cooperación en su propio ámbito.

Las diversas identidades morales observadas en los estudiantes secundarios expresan fases secuenciales/ etapas evolutivas en el proceso de construcción de una conciencia moral de autonomía. Estas fases -considerando el hecho de que todas ellas están involucradas en un estadio de desarrollo psicogenético de transición o pasaje de la niñez a la adultez: la adolescencia- indican tendencias/ o grados de avance en el proceso de desarrollo de la conciencia moral sobre la justicia en general, y sobre la justicia escolar en particular. Es decir, indican una sucesión temporal correspondiente a la realización de mayores o menores grados de autonomía o heteronomía en la capacidad operativa, entendiendo que todo cambio cuantitativo (de grado) expresa un cambio de cualidad o naturaleza²⁵.

En el caso del universo empírico en estudio se identifican al menos tres perfiles morales: un primer grupo (59,4%) instalado en una fase de desarrollo moral tendiente hacia la autonomía; un segundo grupo intermedio (7,5%) y un tercer grupo (33%) en el que priman las tendencias heterónomas. Es decir encontramos un predominio de una tendencia

²⁵ “En el terreno psicológico, toda diferencia de grado es una diferencia de calidad como demostró Bergson. Inversamente, no es concebible una diferencia de naturaleza sin una continuidad por lo menos funcional, cosa que permite encontrar entre dos estructuras sucesivas una gama de grados.” (Piaget, 1984 b: 70, citado por Muleras, 2008:82)

hacia la construcción de una identidad moral autónoma entre los estudiantes y una menor presencia de identidades morales ligadas a la heteronomía.

TESIS TERCERA: FACTORES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL SOBRE LA JUSTICIA ESCOLAR

[Se identifican en el estudio exploratorio realizado tres factores asociados a la chance de evolución de los estudiantes hacia identidades autónomas en el plano moral:

1) el grado de dependencia y carencia material que caracteriza la situación objetiva de vida de los hogares de pertenencia;

2) la fase de desarrollo cognitivo correspondiente al nivel de educación formal alcanzado y

3) el género.²⁶

En primer lugar, hay que destacar que en los estudiantes con situaciones de fuerte heteronomía material de base en sus hogares, las chances de construcción de una moral de autonomía son menores que en estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas de vida. Por heteronomía material de base nos referimos a las condiciones sociales de reproducción de los hogares de pertenencia de los estudiantes. Se trata de hogares de la clase trabajadora que dependen exclusivamente de la venta de fuerza de trabajo para su reproducción simple. Sus condiciones de vida y sus grados de libertad están subordinados a las decisiones y condiciones establecidas por el capital en el mercado de trabajo y al interior del proceso productivo/ de trabajo en el cual se involucran.

La heteronomía material de base opera como un gran obstáculo para la evolución de la identidad moral: en estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas relativas indicadas fundamentalmente por la situación ocupacional del jefe de hogar encontramos juicios morales más autónomos que en estudiantes con condiciones socioeconómicas de vida más empobrecidas. Es decir, el hogar de origen es un factor significativo en el análisis

²⁶ Resumen de la Tesis Tercera.

del avance o del retraso en la construcción de una moral autónoma en los estudiantes secundarios.

En segundo lugar, el máximo nivel de estudios formal alcanzado por los estudiantes (indicado por el ciclo escolar), como factor implícitamente asociado al desarrollo cognitivo (grado de construcción de una lógica descentrada y un pensamiento operatorio reversible), se corresponde con el desarrollo de una moral de autonomía. A mayor nivel educativo formal alcanzado, se registran empíricamente reflexiones, nociones y evaluaciones morales más evolucionadas. En estudiantes del ciclo superior/orientado encontramos reflexiones y juicios morales más evolucionados que en los estudiantes de ciclo básico.

En tercer lugar, se observa que el juicio moral varía según el género de los estudiantes, presentando las chicas un mayor grado de desarrollo de conciencia moral autónoma que los varones. Cabe aclarar que la cuestión de género no es el foco/ eje central de nuestra exploración. Sin embargo, es plausible formular la siguiente hipótesis interpretativa sobre la relación de correspondencia registrada entre el género y la evolución en el plano moral: conviene prestar atención a la incidencia del “contexto cultural epocal” en el cual las mujeres están llevando adelante una serie de demandas y luchas por la democratización de las relaciones entre los géneros, confrontando la desigualdad entre géneros imperantes en la sociedad patriarcal actual. Las estudiantes entrevistadas en nuestro estudio pertenecen a la misma generación de mujeres que en Argentina - especialmente desde la segunda década del siglo veintiuno en adelante- se han involucrado en distintos movimientos sociales en defensa de sus derechos con activa participación en la escena pública.²⁷

La incidencia de estos factores -condiciones materiales objetivas (socioeconómicas) del hogar de pertenencia de los estudiantes (heteronomía material); la fase de desarrollo cognitivo correspondiente al nivel de educación formal alcanzado y el género- se refuerza

²⁷ El 23 de septiembre de 1947, se promulga en Argentina la Ley 13.010, reconociendo a las mujeres la posibilidad de votar. Es decir, muy tardíamente - mediados de siglo veinte - las mujeres alcanzan en Argentina una igualdad con los varones en cuanto al ejercicio de sus derechos cívico-políticos. Prácticamente medio siglo después se produce una revolución cultural significativa. El movimiento “Ni una menos” contra la violencia de género y la denuncia de los femicidios surgió en 2015; el 5 de marzo de 2018 se presentó por séptima vez consecutiva en la Cámara de Diputados de la Nación el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) redactado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y una gran movilización de mujeres acompañó con marchas/carpas dicho proceso. El 9 de agosto de 2018 el Senado rechazó la propuesta.

en su interrelación. Se registra en las estudiantes de género femenino, del ciclo superior que provienen de familias trabajadoras con padres con trabajos estables, mayor proporción relativa de reflexiones y juicios morales más autónomos. Mientras que, en estudiantes varones del ciclo básico, provenientes de familias trabajadoras con peores condiciones socioeconómicas, se registra empíricamente en mayor proporción relativa, juicios morales más heterónomos.

TESIS CUARTA: LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DE LA LEGISLACIÓN DEMOCRÁTICA ES MÁS FORMAL QUE REAL. UNA OBSERVACIÓN EN TERRENO SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LAS ESCUELAS DE SECTORES TRABAJADORES

[Los Consejos de convivencia, Centros de estudiantes y Cuerpos de delegados son órganos institucionales que propician el involucramiento y la participación activa estudiantil en la generación e implementación de normas regulatorias y resolución de conflictos inherentes a la convivencia escolar, favoreciendo la puesta en crisis de una moral heterónoma a través de la promoción de relaciones de paridad, reciprocidad y cooperación.

Sin embargo, la vigencia formal de la nueva legislación educativa al respecto no desencadena per sé –necesaria y automáticamente- una implementación concreta en la práctica, que respete “en espíritu” el contenido de la ley. La autonomía democrática estudiantil es un complejo proceso -una construcción histórica transgeneracional de mediano y largo plazo- en el desenvolvimiento de la vida escolar.

Se observa en las escuelas abordadas que en la práctica concreta, en estos organismos “formalmente democráticos” se reproducen relaciones de asimetría y poder entre los mismos estudiantes, así como también entre estudiantes y docentes. En las escuelas analizadas, en vez de expresar la voz, las demandas e inquietudes de los estudiantes, éstos operan como transmisores en el aula de la voz adulta, a los fines de controlar y amortiguar las potenciales acciones confrontativas del colectivo estudiantil en la defensa y/o ampliación de sus derechos en el ámbito escolar. Dicho de otro modo, operan como instrumento de desarticulación de una potencial identidad colectiva estudiantil cooperativa y solidaria capaz de autonomía en la reflexión y en la puesta en marcha de iniciativas que los involucren y les interesen.

En síntesis, la sanción estatal “desde arriba” de leyes de regulación democrática de las relaciones sociales al interior de la escuela, no garantiza su efectivización en la práctica.²⁸

El papel de los Consejos de convivencia, Centros de estudiantes y Cuerpos de delegados favorecen el protagonismo de los estudiantes: la presencia de su voz, sus problemáticas, sus demandas, sus deseos. Con la transformación legislativa de las últimas décadas orientada a propiciar estas instancias y organismos institucionales -si bien con retraso, con discontinuidades temporales e incluso intentos fallidos-, se fueron estableciendo cambios graduales en la participación estudiantil, en la decisión sobre las normas escolares, en la votación de delegados por cursos y hasta en los intentos de construcción de Centros de estudiantes. Se registran cambios incipientes en el grado de involucramiento estudiantil: en la creación normativa²⁹. Los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de intervenir en las decisiones que afectan la vida escolar (Núñez, P., 2010; Litichever, L., 2010; González del Cerro, C., 2017; Otero, E., 2018).

En las escuelas secundarias donde se propicia el involucramiento y la participación activa estudiantil en la generación e implementación de normas regulatorias y resolución de conflictos inherentes a la convivencia escolar (a través de las instancias anteriormente mencionadas), la puesta en crisis de una moral heterónoma se intensifica necesariamente. Sin embargo, la nueva legislación educativa al respecto no desencadena per sé -necesaria y automáticamente- relaciones de paridad, reciprocidad y cooperación. Se trata de un complejo proceso -una construcción histórica de mediano y largo plazo- en el desenvolvimiento de la vida escolar. En la práctica concreta, en muchas ocasiones en estos organismos “formalmente democráticos” se reproducen relaciones de asimetría, relaciones sociales de poder, entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes.

La promoción del aumento de la participación estudiantil activa en la vida escolar a partir de la nueva legislación en ciertos casos se traduce en escuelas en las que la puesta en marcha de las Comisiones de Convivencia escolar de carácter resolutivo tienen

²⁸ Resumen de Tesis Cuarta.

²⁹ Estamos hablando de las escuelas que históricamente no gozaban de una participación estudiantil activa. Mientras que, para las escuelas que sí poseían participación y militancia activa por parte de los estudiantes, se innova en las metodologías.

composición estudiantil minoritaria y los Centros de estudiantes y Cuerpos de delegados son prácticamente inexistentes. Esto es registrado en terreno en las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo.

El conjunto de leyes, resoluciones y normativas educativas, a nivel nacional y provincial, que promueven desde el Estado la participación estudiantil, se orientan a favorecer la puesta en crisis de una moral heterónoma dominante a nivel cultural. Sin embargo, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, el Estado no acompaña la implementación de la nueva legislación con los recursos materiales, intelectuales y humanos necesarios. Por una parte, no hay supervisión ni control exhaustivo por parte del Ministerio de Educación provincial de su efectiva implementación. Por otra parte, dicho organismo, no aporta condiciones mínimas indispensables -presupuesto, infraestructura edilicia, materiales didácticos, cursos de capacitación docente- que contribuyan en tal dirección.

En los casos abordados en terreno, cuando se aplica la nueva legislación participativa, la autoridad escolar no las implementa en espíritu sino sólo bajo una apariencia formal, según sus propias interpretaciones de lo que debe ser y cómo se debe hacer, sin abrir un debate democrático con todos los miembros de la comunidad escolar y sin permitir que surjan las demandas estudiantiles. En concreto, la implementación se realiza mediada por las ideas previas de los docentes y directivos sobre lo que debe y puede ser, y por relaciones de poder preexistentes. De este modo obstaculizan la apropiación e interiorización de esos instrumentos de construcción de un orden democrático escolar por parte de los estudiantes. Por el contrario, Consejos de Convivencia escolar y/o Centros de estudiantes y Cuerpos de delegados en estos casos son utilizados por las autoridades, bien para llevar a las aulas la voz adulta a través de supuestos representantes estudiantiles (que en realidad son elegidos por las autoridades docentes entre los considerados aptos o convenientes para la función); bien son instrumentalizados para desarticular cualquier potencial conflicto y/o iniciativa estudiantil en la defensa de sus derechos. Es decir para desarticular la construcción de una identidad estudiantil de carácter colectivo cooperativo.

En suma, la sanción estatal “desde arriba” de leyes de regulación democrática de las relaciones sociales al interior de la escuela, no garantiza su efectivización. Más allá de

las voluntades de quienes llevan a cabo las acciones cotidianas de las Comisiones de Convivencia escolar, existe una ausencia del Estado, en generar herramientas, realizar seguimientos, evaluar, fomentar intercambio de experiencias entre escuelas, diálogos, debates. En este sentido, pareciera no haberse trabajado seriamente la puesta en marcha de un proyecto democratizador para la convivencia escolar en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. La evolución moral, como todo cambio cultural, supone transformaciones de mediana y larga duración al involucrar procesos y estructuras (epistémicos, valorativos, ideológicos) que se desarrollan sólo a un ritmo lento, capaces de confrontar y reestructurar formas de conciencia social dominantes durante muchos siglos.

Sin embargo, también es conveniente advertir sobre la siguiente “paradoja”: el bienestar material es condición necesaria, pero no suficiente, para la promoción de una vida escolar democrática. En la escuela del primer cordón (AB), se cuenta con más recursos económicos, didácticos y humanos en general, para desarrollar todas las tareas diarias. Ahora bien, en el caso del trabajo del CIC, los recursos focalizados en su funcionamiento son escasos, resultando de ello un funcionamiento asistemático e inorgánico. (Se desarrolla en el Capítulo 8) Mientras que en la escuela del tercer cordón (VS), si bien en general los recursos infraestructurales son mínimos, hay un esfuerzo mayor por parte del personal docente de poner en funcionamiento el CIC, con reuniones periódicas y un trabajo que se podría denominar más “a pulmón”. (Se analiza en el Capítulo 8)

En ambos casos observados en terreno las voluntades individuales sostienen el funcionamiento, ya que no hay un aparato institucional de asesoramiento, conducción y evaluación, que permita y acompañe el desarrollo de este cambio de paradigma de organismos escolares disciplinarios a una convivencia escolar democratizante. Sin embargo, en la institución, atravesada por condiciones materiales más precarias, el trabajo más intenso que se desarrollaba en el CIC -basado principalmente en la buena voluntad del cuerpo docente a cargo-, no parece resultar suficiente para revertir el dominio de prácticas disciplinarias y autoritarias, así como la presencia significativa de una moral de heteronomía en los estudiantes.

TESIS QUINTA: LA INCIDENCIA DE LA ESCUELA EN LA ATENUACIÓN DE LOS FACTORES DE RETRASO DE LA EVOLUCIÓN MORAL. EL PAPEL DE LA INFRAESTRUCTURA MATERIAL Y CULTURAL ESCOLAR

[Se observa a nivel empírico que las condiciones generales –materiales y culturales de la escuela- de pertenencia del estudiante incide positivamente en el favorecimiento del desarrollo de una conciencia moral autónoma. Especialmente, incide en quienes, tienen menores chances sociales relativas para tal evolución en el plano moral.]³⁰

La escuela secundaria opera como un factor sustantivo interviniente en la desestructuración y/o puesta en crisis de la moral heterónoma originada en la dependencia material característica, de la situación de clase de las familias de pertenencia de los estudiantes. Como ya fuera consignado, se trata en general de estudiantes pertenecientes a hogares de la clase trabajadora que dependen de la venta de la fuerza de trabajo de los miembros jóvenes y adultos para su reproducción simple, situación subordinada necesariamente a las condiciones impuestas en el ámbito laboral por la autoridad de “los patrones”.

Los datos producidos dan cuenta que en los estudiantes provenientes de hogares con mayores carencias materiales relativas (indicado por jefes de hogar con ocupaciones más precarias y/ o con menores niveles educativos formales alcanzados), los grados de autonomía moral alcanzados son mayores en la escuela con mejores condiciones materiales y culturales relativas (AB), que en la escuela con peores condiciones (VS). Es decir, la escuela secundaria incide favorablemente en el desarrollo moral, siempre y cuando satisfaga las necesidades básicas para ejercer su función en el proceso educativo.

La pobreza material y cultural del ámbito escolar tiende a reproducir y/o consolidar la moral de heteronomía propia de situaciones materiales de dependencia y carencia material y cultural del hogar de procedencia de los estudiantes. Por el contrario, una escuela que cumpla con las precondiciones infraestructurales básicas para el ejercicio de su función

³⁰ Resumen de Tesis Quinta.

es capaz de atenuar o disminuir los efectos producidos por los factores asociados al retraso en la construcción de una moral de autonomía, analizados en nuestro estudio. Los datos disponibles dan cuenta que tanto los estudiantes varones, los pertenecientes a hogares con jefes con ocupaciones más precarias o con menores niveles educativos formales alcanzados manifiestan juicios morales autónomos en mayor proporción en la escuela con mejores condiciones materiales y culturales relativas (AB), que en la escuela con peores condiciones (VS).

Las peores condiciones materiales y culturales de la escuela en términos relativos se expresa no sólo en la pobreza en infraestructura y equipamiento escolar, sino muy especialmente en la falta de un cuerpo docente y autoridades capacitados y con horas disponibles para llevar a cabo prácticas organizativas participativas y democráticas. Las dificultades objetivas en la implementación de instancias de resolución de conflictos en el ámbito escolar como los CICs, inciden negativamente en la posibilidad de efectivizar acciones democratizadoras en las escuelas, las cuales quedan supeditadas a la “buena voluntad” de los individuos.

La infraestructura material básica de la escuela es precondition para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. La carencia de condiciones escolares mínimas en el plano material (en cuanto a seguridad, amplitud y adecuación de espacios e instalaciones; disponibilidad de recursos, equipos y materiales didácticos, alimentación desayuno, almuerzo y merienda, etc.), así como en plano cultural indicado por la presencia y dedicación docente en horas de trabajo en la escuela (relación horas docente/ alumno), así como el grado y calidad de su formación académica, obstruye y dificulta el potencial escolar de contribuir a la construcción de identidades morales autónomas. La buena voluntad del personal docente disponible para suplir necesidades básicas insatisfechas al interior y al exterior del ámbito escolar no alcanza para revertir el proceso.

CAPÍTULO 2

NUESTRA PERSPECTIVA TEÓRICA-INVESTIGATIVA: LOS AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

2.1. Una tradición investigativa en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

2.1 a) Proyecto UBACyT Equipos Consolidados 2018-2021 “La representación de lo real y su diversidad: concepciones del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina en el Siglo XXI”³¹

Nuestra investigación, se inscribe dentro de la línea problemática abordada por el Equipo de Investigación dirigido por la Dra. Edna Muleras desde el año 2008 en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. El equipo estudia el proceso de conocimiento de “lo social” en distintos universos de trabajadores, en Argentina en el siglo veintiuno, desde un enfoque conceptual integrador del carácter biológico, mental y sociocultural del campo de acción y pensamiento de los grupos sociales. Este enfoque permite reconocer la interacción de tres sistemas a los que se subordinan la acción y pensamiento -el campo operatorio- de los grupos humanos:

a) *sistema cognitivo*: referente al conjunto de contenidos representativos, descriptivos y explicativos de lo real; de los instrumentos mentales y significantes que los expresan y de la lógica de la reflexión, entendiendo por lógica no un conjunto de reglas axiomáticas sino el conjunto de acciones y operaciones que posibilitan el intercambio cooperativo de pensamiento y acción entre los seres humanos.

³¹ Proyecto UBACYT 20020170100044BA, Equipos Consolidados, Período 2018-2021. Proyecto: “La representación de lo real y su diversidad: la concepción del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina en el siglo XXI”. Lugar de trabajo: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Dirección: Muleras. Equipo integrado por Forte, Damiano, Hernández, Schulze, Muñiz, Azcárate y Biscione.

b) *sistema normativo*: referente a los valores y normas que orientan la acción y regulan la interrelación social, así como los juicios y criterios morales a partir de los cuales se evalúa y juzga lo existente.

c) *sistema afectivo/ emocional*: referente al conjunto de afectos y emociones -la energética- reguladora del comportamiento, expresándose en tendencias que impulsan o inhiben la realización de la acción (la voluntad, el interés, la inhibición).

El propósito del conjunto de investigaciones en marcha es identificar los factores sociogenéticos y psicogenéticos que configuran la diversidad de contenidos de significación y de lógicas de la reflexión y del juicio moral con los cuales los sectores trabajadores describen, explican y evalúan los procesos que afectan sus propias condiciones sociales de vida.

Por una parte, nos proponemos identificar factores constituyentes de la diversidad de imágenes y representaciones de la estructura social, así como de las explicaciones atribuidas a su funcionamiento sistémico. Por otra parte, nos interesa localizar los factores estructurantes de la diversidad de nociones de justicia social con las que se evalúa la propia situación. Por último, pretendemos desentrañar si hay o no una relación de correspondencia -y en caso afirmativo de qué tipo- entre la diversidad cognitiva y moral sobre el orden social y la evolución histórica concreta de la desigualdad de clase en la formación social de nuestro territorio en el siglo XXI³².

Respecto del último punto, cabe aclarar que desde nuestra perspectiva, el plano cognitivo no puede ser abordado independientemente de los modos en que se produce y reproduce la vida social a través del orden de relaciones que estructuran una formación concreta en un momento histórico determinado. En tal sentido, estudiamos el problema de la diversidad representativa de la justicia social teniendo en consideración el contexto de la evolución de la desigualdad de clase en la sociedad argentina en las últimas décadas, **indagando en qué medida una mejora o empeoramiento relativo en las condiciones**

³² La desigualdad social producida y reproducida en forma ampliada por el modo de producción capitalista es una premisa compartida por la comunidad académica de las ciencias sociales, independientemente de los enfoques contrapuestos en la explicación de su origen, evolución y desarrollo tendencial. (Piketty: 2014; Kliksberg, B y Sen, A.: 2010; Basualdo, E., Arceo, N.; González, M. y Mendizábal, N.: 2011)

sociales de vida de los sectores trabajadores se corresponde o no con un avance en el plano del conocimiento y de la identidad moral.

A nuestro juicio, los objetivos de conocimiento planteados adquieren mayor relevancia a partir de la asunción del poder ejecutivo de Estado por los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015), los cuales inician un proceso de reversión -al menos parcial- de las consecuencias sociales principales de las políticas neoliberales, iniciadas en la última dictadura cívico-militar (1976-1983), y reinstaladas en la década del noventa en los gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y Fernando de la Rúa (1999–2001)³³ (Aspiazu, D., Khavisse, M. y Basualdo, E., 1998). Trabajos empíricos recientes sobre la estructura distributiva en Argentina describen un aumento prácticamente constante de la desigualdad social durante las últimas tres décadas del siglo veinte, y la reversión gradual de esta tendencia a partir del año 2003, hasta el año 2015, aunque sin llegar a retomar los valores distributivos del año 1974 (Basualdo, E., Arceo, N.; González, M. y Mendizábal, N., 2011). Es factible preguntarnos en qué medida el cambio observado en las relaciones de poder entre las clases sociales, objetivado en las políticas activas de ampliación de derechos y redistribución social hacia los sectores de menores recursos, incide en la transformación cualitativa de su conocimiento y su concepción moral del orden social. En particular, de qué modo la disminución progresiva de la desigualdad de clase impacta en su representación del funcionamiento del orden social, las relaciones de poder que lo estructuran, así como en el criterio de “justicia” con el que evalúan sus propias condiciones sociales de vida.

En la primera etapa del trabajo del Equipo (2007-2011), problematizamos la interrelación de aspectos socioculturales y psicogenéticos del conocimiento de las propias condiciones sociales de vida en algunas fracciones de trabajadores del principal mercado laboral en Argentina, el Área Metropolitana de Buenos Aires, en la década del noventa del

³³ Entre algunos de los efectos perniciosos de esas políticas para la clase trabajadora cabe señalar la centralización y concentración de capitales liderado por grandes grupos económicos trasnacionales y nacionales diversificados; la desaparición de pequeños y medianos establecimientos industriales, así como de algunos grandes; la expansión del sector financiero y de servicios, y la significativa reducción - en prácticamente un tercio - del empleo asalariado en la industria manufacturera en el transcurso de tres décadas. Otra consecuencia central es la disminución significativa de la participación de los asalariados en la distribución del PBI.

siglo veinte³⁴. En ese entonces convoca nuestra atención una manifestación cultural significativa de la clase obrera, de carácter masivo y recurrente -el proceso del Santuario de San Cayetano, en el barrio de Liniers de la Capital Federal– capaz de reunir a miles de trabajadores implorando protección a su Patrono cada 7 de agosto. La magnitud e identidad del proceso direccionan el trabajo investigativo al estudio exploratorio de las formas primarias del conocimiento del orden social en los sectores populares: las involucradas en una concepción sacralizada del mundo. En sucesivos relevamientos en terreno³⁵ pesquisamos los factores de normalización en el plano de la reflexión y la conciencia moral de situaciones y circunstancias profundamente adversas, operando como “obstáculos epistemológicos” a una adecuada toma de conocimiento de la correspondencia entre las relaciones sociales de poder y la inequidad social. Entre los principales resultados del avance exploratorio que realizamos, identificamos la incidencia de ciertos procesos involucrados en el desarrollo psicogenético humano en la configuración de modos sociales sacralizados de reflexión y juicio moral en amplios sectores populares: 1) el predominio de una causalidad mágico-fenomenista; 2) la presencia de un tipo de razonamiento de carácter simbólico, transductivo, propio de una lógica de la reflexión autocentrada, pre-conceptual, de carácter subjetivo, no comunicable ni socializable (objetivable); 3) mecanismos de proyección, reificación y personificación; 4) comportamientos heterónomos y expiatorios, propios de una concepción moral de justicia retributiva inmanente. En suma, localizamos a nivel sociogenético, un conjunto de procesos involucrados en lo que las investigaciones experimentales de la Escuela de Epistemología Genética sobre el proceso cognitivo conceptualiza como propios del “*pensamiento realista*”, inherente a las etapas primarias de la representación de lo real. (Piaget: 1996; 1986; 1984a y b). Asimismo, registramos los distintos niveles de intensidad que asume la concepción realista del mundo en los trabajadores devotos: localizamos al menos cinco agrupamientos diferentes. Los resultados obtenidos fueron difundidos en un conjunto de publicaciones académicas (Muleras, E.: 2013, 2012, 2011, 2010, 2009, 2008).

³⁴ Ver Evolución de Población Económicamente Activa, Tasas de desocupación abierta y Tasas de subocupación período 1992-2001; Porcentaje de hogares y personas por debajo de la línea de pobreza. Área Metropolitana de Buenos Aires evolución 1988/2003. Fuente Web Site EPH/INDEC, Argentina.

³⁵ Años 1992, 1993, 1994, 2001 y 2010 en una muestra no probabilística, intencional por cuotas, sistemática y bietápica de los asistentes al Santuario de San Cayetano en el barrio de Liniers de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El 7 de agosto, día del santo, se concentran no menos de 70.000 personas (Medición propia año 1993, resultados publicados en Diario La Nación, 8 de agosto 1993).

El registro de una intensidad diferencial en las formas primarias del conocimiento y la identidad moral expresadas por un mismo universo de trabajadores origina nuevos interrogantes, que estamos afrontando en la etapa actual del trabajo investigativo del Equipo. A partir del año 2011 nos proponemos identificar factores causales de la desigual evolución cognitiva y moral sobre el orden social en los sectores populares. **A tales fines, planteamos la realización de un estudio exploratorio de tipo comparativo en diversos universos empíricos pertenecientes a fracciones sociales de la clase trabajadora, diferenciados en función de las etapas del desarrollo de su conocimiento de lo social.**

El primero (prolongando el trabajo investigativo previo) corresponde a los trabajadores devotos de San Cayetano, caracterizado por su concepción sacralizada del mundo, inherente a las etapas primarias del conocimiento.

Un segundo universo empírico que estudiamos es el de los trabajadores de la industria de procesamiento de pescado de la ciudad de Mar del Plata³⁶. A diferencia de los primeros, pertenecen a un universo de trabajadores con una historia de lucha colectiva de carácter sindical. En la segunda mitad de la década del noventa del siglo veinte y primer década del siglo veintiuno, enfrentan el severo empeoramiento de las condiciones de trabajo y la amenaza de desocupación creciente, producto de la internacionalización y concentración económica en su rama de actividad, con las armas “profanas” de la protesta callejera, protagonizando entre los años 1997 y 2007 un conjunto de conflictos sindicales en el puerto.

El tercer universo empírico entre los abordados corresponde al que estamos presentando en esta investigación de tesis: estudiantes secundarios de La Matanza pertenecientes a hogares de diversas fracciones de la clase trabajadora del Conurbano bonaerense.³⁷

³⁶ Mar del Plata es una de las ciudades más afectadas por las políticas neoliberales instaladas durante la última dictadura cívico militar y los noventa, alcanzando los índices de desocupación más altos del país a partir de la reestructuración productiva de sus principales actividades económicas: la pesca y su procesamiento industrial. (Atucha, A., López, M. T. y Volpato, G :1997; Gennero de Rearte, A., Graña, F. y Liseras, N.:2009).

³⁷.Adicionalmente cabe mencionar estudios exploratorios realizados en el marco del mismo Proyecto sobre la sociogénesis de la identidad moral en universos con otra identidad de clase, como por ejemplo un universo de estudiantes de sectores medios universitarios de la carrera de Trabajo Social de la UBA, así como también un universo perteneciente a los estratos más desfavorecidos de la clase trabajadora, encerrados por el sistema penal, como las presas mujeres de la Cárcel de Batán en Pcia. de Buenos Aires

Los resultados preliminares del análisis comparativo de los avances investigativos que estamos realizando indican la **presencia de una diversidad de representaciones del orden social, en correspondencia con distintas concepciones morales de justicia**. Las mismas son análogas a las identificadas por Piaget en sus investigaciones psicogenéticas experimentales de las décadas del veinte y treinta del siglo veinte (Piaget, 1984 a y b), como propias de las distintas etapas evolutivas de la representación de lo real y de la construcción del juicio moral. En los trabajadores abordados en nuestras investigaciones identificamos tres etapas principales en la concepción de la justicia social. En cada una de ellas se transforma la valoración del tipo de relaciones consideradas “legítimas” en la interrelación humana, así como también la descripción y explicación de la estructuración y funcionamiento del orden social (Muleras, 2019, 2018; Muleras y Equipo, 2017)³⁸.

Una primera etapa, predominante, es la de una concepción de justicia retributiva meritocrática de responsabilidad individual. Es una noción primaria, en la cual se concibe necesaria la génesis y preservación del orden normativo a través de relaciones sociales de autoridad. Las normas regulatorias del comportamiento social se instauran en relaciones sociales asimétricas en las que se confiere a la autoridad la legitimidad del control, evaluación y sanción permanente del comportamiento. El propósito principal de la justicia retributiva es instrumental: reproducir o inhibir comportamientos aceptados o no aceptados socialmente. De este modo, se considera necesario castigar la ruptura normativa, es decir, la ruptura de la relación social de autoridad –la falta– y premiar el comportamiento adecuado al orden normativo: el mérito. En base a esta lógica, los acontecimientos favorables o adversos de la vida pueden ser concebidos como una expresión inmanente (Piaget, 1984) –necesaria, automática, universal e ineludible– de realización de una retribución/ sanción del propio comportamiento. Es decir, de la

³⁸ Proyecto UBACYT 20020170100044BA, Equipos Consolidados, Período 2018-2021. Proyecto: “La representación de lo real y su diversidad: la concepción del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina en el siglo XXI”. Lugar de trabajo: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Dirección: Muleras Equipo: Forte, Damiano, Hernández, Schulze, Muñiz, Azcárate, Bisciones; Muleras, E.: “¿Meritocracia o Equidad? Concepciones de justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina del siglo veintiuno”. Revista Sociohistórica, nº 43, e076, marzo-agosto 2019. ISSN 1852-1606. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Históricas. D.O.I. <https://doi.org/10.24215/18521606e076>; Muleras, E., Schulze, M. S.; Muñiz, M. B. y Azcarate, J. “Conciencia moral y conciencia social en los trabajadores de la industria de procesamiento de pescado de la ciudad puerto de Mar del Plata, Argentina” / “Moral awareness and social consciousness in the workers of the fish processing industry of the city of puerto de Mar del Plata, Argentina” en Pontón Aricha, T. y Vázquez Fariñas, M. (coordinadores), López Molina, L. (director) “Cádiz: del floreciente S. XVIII al port of the future del s.XXI”, Editorial Dykinson, Madrid, España, 2018. ISBN: 978-84-9148-709-8; ISBN electrónico: 978-84-9148-843-9; páginas: 637

realización de una justicia inmanente. En la identidad del individuo favorecido o desfavorecido se infiere necesariamente un comportamiento virtuoso o incorrecto. Expresiones tales como “se lo merece”, “por algo será” y “algo habrá hecho”, ilustran con nitidez la creencia en una justicia retributiva inmanente, que inexorablemente se realiza más temprano que tarde. Se trata de una cosmovisión antropocéntrica, teleológica y finalista, excluyente de las nociones de azar y teleonomía (Monod, 2000).

Esta concepción de justicia retributiva - característica de sociedades complejas funcionalmente interdependientes, y de las etapas adultas de la psicogénesis en las que prima la interiorización moral y el autocontrol emocional - se corresponde con una noción de responsabilidad subjetiva. Supera la noción de responsabilidad objetiva correspondiente al control externo de la conducta propio de sociedades primarias totémicas y etapas infantiles iniciales del desarrollo. Es decir, expresa una fase más evolucionada de la concepción retributiva, en las que se evalúa el comportamiento transgresor del orden normativo vigente socialmente en función de la conciencia e intencionalidad del sujeto. Sin embargo, en esta etapa de la noción de justicia la dimensión social del comportamiento permanece inobservada o se presenta en segundo plano. Concebir al individuo como agente plenamente responsable de su comportamiento, o de la propia situación de vida implica suponer que decide y actúa voluntaria e intencionalmente en todas las situaciones, independientemente de las acciones de otros sujetos. Es decir, al margen de restricciones contextuales y circunstanciales. Expresa una concepción del orden social como una agregación de individuos, escindible en unidades o acciones fragmentarias y desvinculadas unas de otras.

En una segunda etapa, minoritaria en nuestro universo de estudio, se produce la crisis de la concepción de justicia social retributiva. El observable principal en ella es la no equivalencia entre el propio comportamiento y el sistema de premios y castigos. Quienes expresan este tipo de juicio moral observan una contradicción: entre el comportamiento subjetivo llevado a cabo y la retribución correspondiente el buen comportamiento -el trabajo arduo, esfuerzo, productividad, etc. – ¡¡no siempre es premiado!! Basta observar la fragilidad de las condiciones de vida de los trabajadores.

Se inaugura una tercera etapa, cualitativamente diferente en la concepción de justicia, cuando se transforma el juicio sobre cuáles deben ser los valores morales a

preservar en el orden normativo regulador de la interrelación social. La justicia asume un carácter distributivo cuando se orienta a favorecer la equidad, en vez de la sanción retributiva de la conducta, sustentada en relaciones sociales asimétricas, sean intergeneracionales, sean de clase o estratificación social. El principio de equidad implica un criterio de igualación en la distribución entre los seres humanos de los recursos materiales y simbólicos, los derechos y potencialidades de desarrollo, en correspondencia con las necesidades y posibilidades de cada quien. El criterio de justicia distributiva otorga valor fundamental a las relaciones sociales de paridad y cooperación por sobre las de constreñimiento intra e inter grupal. La noción de justicia distributiva pone en crisis la legitimación del orden social como sistema de relaciones de poder y lo contrasta con un orden alternativo que privilegia la igualación en la reciprocidad y la cooperación solidaria entre los seres humanos y sus grupos sociales de pertenencia. En el primer caso, la preservación del orden social queda supeditada a la producción constante de una heteronomía fundada un principio jerárquico de autoridad según el cual, o bien ciertos grupos imponen su orden normativo a otros, o bien, el respeto al orden normativo construido en paridad sólo aplica a ciertos grupos, controlados y sancionados, en tanto grupos minoritarios escapan a todo control y sanción. En el segundo caso, al orden normativo alternativo es la resultante de una construcción colectiva y participativa entre pares, constituidos progresivamente como iguales a través de la cooperación solidaria. La cooperación implica necesariamente discusión sobre diversos puntos de vista y cursos de acción posibles. Permite democráticamente acordar los valores, las normas y los procedimientos que regulan la interrelación social. En suma, una concepción de justicia distributiva privilegia la construcción de una moral de autonomía que sustituye la imposición normativa externa o la heteronomía interiorizada, por una producción normativa autogestiva y consciente surgida en condiciones de igualación social, con toma de conciencia progresiva del papel desempeñado por la paridad de los seres humanos en su generación y transformación.

Esta etapa de la concepción de justicia social es minoritaria en los trabajadores estudiados en nuestras investigaciones. En ellos aparece embrionariamente **la expresión de una concepción de justicia distributiva. El observable principal en ella es el factor social**. Observar la dimensión social de la acción es observar el contexto de origen, las condiciones, circunstancias y restricciones según las cuales, la acción propia siempre es limitada por la acción de los otros. No sólo el observable de “lo social” es un punto de

llegada, sino que se describe y explica de muy diversas maneras según el grado de conocimiento involucrado. Distinguimos dos fases en esta etapa: en la primera, la sociedad se concibe como una identidad total, “cosa” o entidad unívoca con características fijas, que se enfrenta al individuo: la “economía”, los “políticos”, el “gobierno”, en vez de un proceso dinámico configurado en acciones colectivas. La interacción observada a lo sumo se limita a un interaccionismo entre individuos. En la segunda fase – muy minoritaria en nuestro universo de estudio – observamos relaciones -ya no entre individuos- sino entre grupos sociales. Esta observación es la precondition necesaria de un juicio moral de justicia distributiva, en el cual se evalúa la situación de vida en el marco de las restricciones impuestas a la acción individual por el grupo social de pertenencia. Y los comportamientos posibles para el grupo social de pertenencia se conciben como originados en correspondencia con las acciones y prácticas de los otros grupos humanos y/o clases de la estructura social. En esta nueva etapa se hace posible observar la existencia de agrupamientos en el orden social con sus relaciones intra-grupales, intergrupales y transgrupales: relaciones entre acciones; relaciones entre relaciones, originando estructuras; y relaciones entre estructuras, originando sistemas (Piaget y García, 1989), integradas a nivel de la formación social de conjunto. Es esta la concepción propia de una etapa más compleja en el conocimiento de “lo social”³⁹. Si bien puede no expresarse aún con claridad una conceptualización “clasista”, de interrelación entre clases sociales, se trata de trabajadores que ya juzgan su situación de vida observando las restricciones impuestas a la acción individual por la clase social de pertenencia, logrando establecer un vínculo entre su situación de clase y la situación de las clases acomodadas o privilegiadas del orden.

En síntesis, en primer lugar, encontramos que el **dominio de una moral de justicia retributiva meritocrática de responsabilidad individual opera como obstáculo epistemológico** para observar las relaciones entre clases sociales. Es la imagen liberal típica de la sociedad de los individuos, que oculta la producción social de la pobreza, la relación existente entre el proceso de acumulación capitalista y la expropiación creciente de la fuerza de trabajo. A lo sumo se observa un interaccionismo individual correspondiente a lo social como totalidad cosificada, enfrentada al individuo.

³⁹ Es posible identificar esa progresión en la historia de la filosofía social y la sociología. La visión atomista propia de la filosofía iusnaturalista de los siglos XVII y XVIII; el planteo de la sociedad como totalidad indiferenciada y opuesta a la conciencia individual en la sociología científica de Durkheim; y la concepción más compleja, inaugurada por la sociología del comportamiento de Marx, que, finalmente permite distinguir los niveles de organización de la acción humana, del nivel atómico intracelular al de la formación social de conjunto.

En segundo lugar, registramos un incremento de la crisis de este tipo de concepción en los trabajadores con peores condiciones ocupacionales relativas. Sin embargo, los datos muestran que una situación social adversa es una condición necesaria para observar la falacia de la justicia retributiva: contribuye a su crisis, pero no es un factor suficiente para superarla. La moral meritocrática mantiene una magnitud muy considerable en los trabajadores con peores condiciones laborales relativas. Otros factores -de carácter cultural, epistémico y emocional- podrían estar explicando su persistencia, como la incidencia de menores niveles de educación formal alcanzados, cosmovisiones sacralizadas y pensamiento mágico, relaciones sociales asimétricas e identidades expiatorias, así como emociones positivas frecuentes en el incremento de la concepción de justicia retributiva inmanente.

En suma, una conciencia moral de justicia distributiva, de autonomía, demanda con urgencia el necesario desenvolvimiento de una práctica social igualitaria, basada en relaciones democráticas de paridad, reciprocidad y cooperación autónoma y participativa. Las relaciones asimétricas de constreñimiento -predominantes en las etapas infantiles del desarrollo, en las sociedades primarias y en sociedades con creciente desigualdad de clase- dan origen a identidades afectivas, epistémicas y morales cualitativamente diversas a las producidas por relaciones sociales de reciprocidad y cooperación entre pares, propias de la vida adulta y de sociedades complejas interdependientes organizadas democráticamente. (Muleras: 2019, 2018, 2017, 2015a y b, Muleras y Equipo: Forte, G., Hernández, M; Damiano F; Biscione, G. Schulze, M, Laitano, G., Muñiz, B.: 2016; Damiano, 2016, 2015, Hernández, 2016, 2015, 2014, 2013; Schulze, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012; 2011; Laitano, 2015, 2014, 2013).

2.1.b) Programa de Investigaciones Sobre Cambio Social (1987/2014) dirigido por Juan Carlos Marín

El proyecto de trabajo del Equipo en el que se inscribe nuestra investigación de tesis, prolonga el trabajo llevado a cabo en un Programa de investigaciones con treinta años de desarrollo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires; el Programa de investigaciones sobre Cambio Social (P.I.Ca.So.) dirigido por el Prof. Juan

Carlos Marín. Desde el inicio del Programa de Investigaciones⁴⁰ en el año 1987, se desarrollan un conjunto de investigaciones de base, de carácter exploratorio, cuyo objeto de estudio se focalizó principalmente, en el *papel funcional que el sistema normativo dominante realiza en la producción y reproducción ampliada del orden social*.

En "Las razones de nuestro programa de investigación"⁴¹ Marín señala que una de las motivaciones centrales desencadenantes de esta determinación investigativa tiene como objetivo comprender y explicar el proceso genocida ocurrido en la Argentina entre los años 1976 y 1983 *¿Cómo comprender el proceso de la obediencia debida y las justificaciones del por algo será con que la gran mayoría de la población soportó y muchos justificaron dicho proceso?* Es uno de los interrogantes centrales. La imagen de la obediencia debida como expresión y realización de una moral, y la creencia en una supuesta justicia inmanente presente en la expresión del *por algo será*⁴², son dos atractores centrales en las primeras etapas de los diseños de investigación.

En sus inicios, el P.I.Ca.So., focalizó su atención en la relación que se establece entre la *"heteronomía"* y la *"autonomía" normativa, como etapas y/o procesos constitutivos de la génesis normativa* en el ámbito de lo político social.⁴³ Una aproximación exploratoria, a estas primeras hipótesis descriptivas, orientaron sus trabajos en la *temática del "castigo"*⁴⁴.

Los avances realizados en los primeros años de trabajo permitieron la configuración de un *nuevo observable*, el cual fue considerado central en el proceso social de reproducción del ordenamiento normativo. La existencia de un operador normativo en los individuos definido como *una obediencia anticipada a ejercer el castigo* como respuesta acrítica a toda acción o conjunto de acciones evaluadas como expresión de anomalías

⁴⁰ Programa de Investigaciones sobre Cambio Social. Director: Juan Carlos Marín Menchaca, UBACYT Categoría Equipos Consolidados. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

⁴¹ Las razones de nuestro programa de investigación "Programa de Investigaciones sobre Cambio Social", Director: Juan Carlos Marín Menchaca, Programa UBACYT, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1995.

⁴² La frase "*por algo será*" encuentra su equivalente en la frase "*se lo merece*".

⁴³ Las investigaciones experimentales de la epistemología genética piagetiana sobre la génesis y desarrollo normativo a nivel de la psicogénesis, y sus discusiones con la teoría social de Durkheim respecto a su relación de correspondencia con la evolución normativa en el plano sociogenético, es una referencia ineludible en este campo de estudio. Ver de Piaget, J, "El criterio moral en el niño" Barcelona: Fontanella, 1977.

⁴⁴ Ver "Cuaderno de Trabajo Nº 1" del Taller de Investigación sobre Cambio Social (Cátedra Juan Carlos Marín Menchaca), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1987.

normativas. Dicho operador actúa en los individuos como un esquema o sistema evaluador y ordenador del registro de las acciones, así como selector también del ejercicio del castigo como instrumento corrector de las situaciones comprendidas como rupturas o anomalías normativas. Asimismo, en los avances de investigación realizados por Marín y su equipo se encuentra que la intensidad con que este operador normativo se hace presente en la identidad moral de distintas fracciones sociales no es independiente de los *diversos estadios del proceso evolutivo del conocimiento*- es decir de la etapa evolutiva de la representación y explicación de los procesos sociales que afectan sus condiciones de vida.⁴⁵

2.2 LOS AVANCES EN LA TEORÍA SOCIAL

2.2. Sociogénesis de la conciencia moral: factores evolutivos

2.2.a) Los aportes de la investigación experimental de base sobre la construcción y evolución de la identidad moral: la Escuela de Epistemología Genética de Jean Piaget

⁴⁵ Marín, J. C.; Abduca, L., Antón, G., Forte, G., Pérez, V., Damiano, F. y otros, "El cuerpo territorio del poder", Colectivo Ediciones/ Ediciones Picaso, Cuaderno de Trabajo N° 3, Buenos Aires, 2010; Forte, G., *Presentación del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social (PICASO)* en "La silla en la cabeza", Colectivo Ediciones, Buenos Aires, Argentina., 2009 ; Abduca, L.; Ainora, J., Pérez, V. , "La violencia invisible: La normalización del castigo en los procesos de socialización" en " *Antología de la violencia social en México*", Editor David Fuentes Romero, Instituto de Investigaciones Sociales, universidad Autónoma de Baja California, México, 2009; Marín, J. C. y Equipo, "Prototipo de CD Interactivo El Castigo", Fundación Böhl, Alemania, 2005; Marín, J. C, Caruso, L., Forte, G., Muleras, E., Rebón, J. y Equipo: "Conocer y enfrentar lo inhumano. La desobediencia debida en acción". Ponencia difundida en V Jornadas de la Carrera de Sociología, Fac. Cs. Sociales., UBA, Buenos Aires, 2002; Marín, J. C.: "La conciliación de los victimarios: una larga historia a propósito del genocidio", Suplemento Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Diario Página 12, Buenos Aires, feb. y marzo 2001; Marín, J. C., "La decisión de crear", Suplemento de Cultura de la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo, portada, julio 2000; Marín, J. C., "A Scuola di disubbidienza" (entrevista), en el suplemento cultural del periódico italiano il Manifesto, 15 de enero del 2000; Marín, J. C.: Cuaderno de Trabajo Introductorio. Elementos para un marco conceptual básico de teoría social. FLACSO MÉXICO, Distrito Federal, 2002; Marín, J. C. Y Equipo P.I.CA.SO (Caruso L., Forte, G.; Jaldín, R.; G., Maceira, V.; Muleras, E.; Pereyra, A.; Spaltenberg, R) "Pensar en voz alta", Cuadernos del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social. P.I.Ca.So, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires, 1995; Marín, J. C, "Conversaciones sobre el Poder. Una experiencia colectiva", Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires, 1995; Marín, J. C; Caruso L., Forte, G; Jaldín, R.; G., Maceira, V.; Muleras, E.; Pereyra, A.; Spaltenberg, R: "Desobediencia debida: Conocer y enfrentar lo inhumano", Documento colectivo del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social, preparado para las Jornadas de Sociología. "Cambios sociales en la Argentina a fines del milenio", Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Noviembre 1994., Revista "Delito y Sociedad", Nro. 6/7, Bs. As. septiembre 1995 y en Revista "Dialéctica", Nro. 3, 1995.

Los procesos constituyentes de la identidad moral en correspondencia con los modos concretos del ejercicio del poder y la conciencia social a lo largo del desenvolvimiento histórico de las formaciones sociales es una problemática clásica de las ciencias sociales. Las principales tradiciones sociológicas han puesto en evidencia que el ejercicio del poder no se sostiene sólo en la amenaza y/o uso de la coacción física, sino también en la capacidad de ciertos grupos sociales de lograr el monopolio de la internalización y normalización de una representación del mundo, a nivel de la totalidad social. De este modo podemos mencionar el concepto de legitimidad en la sociología de la dominación formulada por Max Weber; la centralidad que Emile Durkheim otorga a las representaciones y creencias colectivas en su función productiva y reproductiva del orden social; la teoría social de Karl Marx sobre la lucha de clases y la disputa cultural expresada en las diversas formas de conciencia y concepciones ideológicas del mundo que de ella se derivan. Aún en su heterogeneidad, estas tradiciones han hecho observable al dominio cultural como un ámbito dinámico de complejas confrontaciones entre agrupamientos sociales que disputan -teleonómica y teleológicamente- la producción social de las significaciones atribuidas a los hechos y procesos de la realidad, así como también de las normas y valores que regulan el comportamiento individual y colectivo. De tales confrontaciones se deriva una diversidad operante en el plano de la acción y el pensamiento de los grupos humanos, impactando directamente en las probabilidades de reproducción o transformación de un ordenamiento social dado.

No obstante, la investigación de base sobre la sociogénesis de la conciencia moral sobre lo social desde una perspectiva integradora del carácter biológico, mental y sociocultural del comportamiento humano, es una empresa en ciernes. Consideramos indispensable reconsiderar las tradiciones clásicas antecedentes a la luz de los principales aportes realizados por las recientes investigaciones experimentales sobre la génesis y evolución de la identidad moral. Fundamentalmente, los realizados por la Escuela de Epistemología Genética sobre la construcción de conocimiento de lo real (Piaget: 1985, 1984a y b; 1986; 1990; 1996). Adicional y complementariamente, los realizados en el campo de la neurobiología y bioquímica (Changeaux, J.P.: 1985; 2005; 2010; Laborit, H.:1986); en el campo cognitivo y en el campo afectivo-emocional (Piaget, J: 2005; Elias, N.: 1989). A partir de ellos se torna inteligible la necesidad de un abordaje que considere la interrelación

de los distintos niveles de organización⁴⁶ de la representación de lo real, en su triple carácter biológico, mental y sociocultural. Estas investigaciones localizan el papel genético de las progresivas acciones humanas de acomodación y asimilación del medio (físico natural y social) en la constitución de las estructuras y esquemas de pensamiento necesarias para la vida social, identificando así un operador metodológico clave para el estudio del proceso representativo de lo real: la acción. De la identidad asumida en el plano de la acción dependen tanto la construcción de nuevos observables como la capacidad operatoria sobre el mundo: la capacidad humana de transformación de lo real. Asimismo, otorgan centralidad a las relaciones sociales como factores estructurantes de la acción, al demostrar que la realización del potencial biológico y psicológico de organización de un sistema de acción y pensamiento sólo se realiza a través de la interrelación social. Advierten que no existen acciones individuales aisladas: por una parte, cada acción (individual o colectiva) se vincula y restringe en función de la acción de los otros (grupos o individuos); por otra parte, la significación y función de cada acción es inteligible en referencia a las acciones de otros seres humanos. Al variar las relaciones sociales, propiciadas o inhibidas por el orden sociocultural en cada etapa evolutiva del desarrollo psicogenético y del desenvolvimiento histórico de la vida social, se originan nuevos modos específicos de acción individual y colectiva. La instalación de un modelo relacional de la acción, de enorme centralidad para comprender las transformaciones en el plano de la acción y pensamiento de los grupos humano, permite hacer observable un hecho de fundamental trascendencia. En primer lugar, el desfase temporal inevitable entre la realización de la acción y su conceptualización o conocimiento. En segundo lugar, una puesta en evidencia: las relaciones asimétricas propias de vínculos sociales de constreñimiento, presión, coacción, e inhibición -predominantes en las etapas infantiles del desarrollo, en las sociedades primarias de solidaridad mecánica y en sociedades con creciente desigualdad de clase- y las relaciones sociales de reciprocidad, propias de vínculos cooperativos entre pares -característicos de la vida adulta y de sociedades complejas interdependientes organizadas democráticamente- producen resultados cognitivos, normativos y afectivos cualitativamente diversos. Demarcan el “piso” y el “techo” del desarrollo cognitivo, epistémico y afectivo de

⁴⁶ Esos niveles son: 1) la territorialidad corporal, a partir del funcionamiento cerebral (en sus distintos niveles de estructuración: atómico, molecular celular, intercelular, orgánico); 2) la identidad psicológica subjetiva; 3) las relaciones sociales interindividuales; 4) las clases sociales como agrupamientos de relaciones sociales productivas y no productivas; 5) las relaciones sociales entre clases sociales, y por último, 6) a nivel trans-sistémico, las formaciones sociales de conjunto.

los grupos humanos y propician bien su fijación, bien la superación de las etapas más primarias de su desenvolvimiento hacia etapas más complejas.

Asimismo, se propone abordar el problema de la diversidad desde una perspectiva genético-evolutiva, que reconoce temporalidades diferenciales y precondiciones estructurales heterogéneas en el origen y desarrollo de los distintos tipos de representaciones y juicios morales sobre los procesos sociales. En tal sentido, toda evolución supone un ordenamiento secuencial expresado en la configuración una serie de etapas o fases en el desenvolvimiento de un proceso. Las representaciones, concepciones y juicios más complejos surgen necesariamente de la reestructuración de los antecedentes, no surgen exabruptos de la nada. De este modo es posible localizar representaciones y juicios morales de temporalidades de origen muy diversas, y sin embargo coexistentes a nivel sincrónico en un mismo agrupamiento humano en un momento histórico determinado. A nivel diacrónico, la progresión evolutiva no es automática, ni se da siempre en todos los casos. Puede haber estancamientos, regresiones o aceleraciones según sean las precondiciones del medio social. Uno de los objetivos principales de nuestro trabajo es poder identificar cuáles son esas precondiciones necesarias para que tal evolución se lleve a cabo⁴⁷. (Muleras y Equipo: Forte, Damiano, Hernández, Schulze, Muñiz, Azcarate, Biscione, 2018)

2.2.b) La diversidad de concepciones de justicia social en los trabajadores: la confrontación teórica entre Emile Durkheim y Jean Piaget sobre las concepciones morales de justicia⁴⁸

Desde la sociología de Durkheim en adelante, es casi una obviedad en las ciencias sociales señalar que toda moral implica un sistema de reglas y creencias colectivas compartidas necesarias para la convivencia humana. En la práctica, es necesaria para la regulación de la interrelación social, produciendo ciertos comportamientos e inhibiendo otros. A nivel de la conciencia, propicia la valoración positiva o negativa de los hechos y

⁴⁷ En el plan de trabajo del Proyecto de Investigación del Equipo que integramos (Proyecto UBACYT 2018-2021) se presenta en detalle el enfoque con el que se abordan los aportes de las investigaciones piagetianas sobre la génesis de la identidad moral que aquí reproducimos, recomendamos su lectura para una mayor profundidad.

⁴⁸ Ver pag 9 a 13 Plan de Trabajo Proyecto UBACYT 20020170100044BA, Equipos Consolidados, Período 2018-2020. Proyecto: "La representación de lo real y su diversidad: la concepción del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina en el siglo XXI" Muleras y Equipo: Forte, Damiano, Hernández, Schulze, Muñiz, Biscione.

procesos que tienen lugar en el orden social, a partir de la configuración de un “ethos” (sistema de normas y valores) orientativo de la conducta. En tal sentido, el orden social es un orden normativo y la clave de su vigencia radica en su respeto. Del valor atribuido a un sistema de reglas depende su poder de obligación de la conducta en una dirección determinada⁴⁹. El instrumento social que posibilita el reforzamiento de los comportamientos deseables (adecuados al orden normativo) y la inhibición de los indeseados (los que quiebran el orden normativo) es la sanción. Opera a modo de retribución: el premio a los méritos o el castigo de las faltas.

Es plausible pensar que una moral de carácter retributivo prolonga, a nivel de la cultura humana, mecanismos comportamentales milenarios, presentes en nuestra especie (y en otras especies animales) a nivel de organización neuro-biológica: el sistema de la recompensa/gratificación de necesidades, y el sistema de punición/inhibición de la actividad motriz. Ambos sistemas realizan, teleonómicamente, las funciones adaptativas de supervivencia del organismo en el medio y de reproducción ampliada de la especie, al producir las vías neuronales o huellas mnémicas de registro de la actividad que se gratifica o que se pune. Estas vías o trazas sinápticas se activan cerebralmente no sólo cuando la conducta se reitera sino ante cada nueva presencia de estímulos externos análogos a los que desencadenaron la actividad motriz de origen, resultante en gratificación o en la punición. La memoria de largo plazo permite distinguir las situaciones experimentadas como agradables -las del mantenimiento del equilibrio biológico- de las desagradables -las que amenazan el mantenimiento de la estructura orgánica en un entorno dado-. Al provocar la aparición de reflejos condicionados, afectivos, vegetativos u operantes centrados en la actuación en el entorno, posibilitan la reiteración de los comportamientos satisfactorios y la inhibición de los insatisfactorios. Desde nuestra perspectiva, el sistema de recompensa y punición de carácter biológico es una precondition favorable a la construcción sociocultural de una moral retributiva del comportamiento humano. No debiera comprenderse la afirmación precedente como una extrapolación reduccionista del campo biológico al sociológico. Se prolongan ciertas funciones, a partir de la reestructuración de estructuras anteriores. No obstante, si antes la punición se ejercía defensiva u ofensivamente en el proceso depredatorio de una especie por otra a los fines de asegurar la nutrición necesaria

⁴⁹ En el respeto al sistema normativo que regula la interrelación social se manifiesta la analogía entre las relaciones de poder y las relaciones de valor observada y formalizada conceptualmente por el sociólogo Juan Carlos Marín, Profesor Honorario de la Universidad de Buenos Aires (Marín, J.C., y equipo: 2011).

a la supervivencia (punición entre especies), ahora se realiza al interior de la especie humana (intra-especie) a los fines de asegurar la supervivencia y reproducción de sólo una parte, la que ejerce el dominio en el orden social. (Laborit, H., 1986; Changeaux, J.P., 2005, 1995).

El poder o autoridad de un sistema normativo de obligar la conducta en un determinado sentido no proviene de su contenido en abstracto sino del respeto atribuido a la identidad de la que emana. La norma se respeta, en la medida en que se respeta la identidad que la origina. Toda ruptura normativa pone en crisis el poder atribuido a la identidad fuente normativa. Es decir, pone en crisis la relación social de poder que la sustenta. Asimismo, es la identidad en ejercicio del poder quien se atribuye el derecho y ejerce la función de control y sanción positiva o negativa del cumplimiento o incumplimiento normativo. Es un desafío para el orden social -en realidad, para los grupos que ejercen el dominio en el orden social- lograr respeto -a nivel de la práctica y de la conciencia- por el orden normativo que preserva su existencia y reproducción.

En las investigaciones experimentales sobre la construcción del juicio moral, Piaget (1984a) identifica la regla de justicia como un operador clave en el orden social, en la medida en que actúa como regulador de relaciones sociales⁵⁰. En el plano de la conciencia moral, se constituye como factor reproductivo o crítico: la evaluación de un hecho, proceso o situación social como “justo” implica la legitimación moral de las acciones y relaciones sociales que lo estructuran, desencadenando un conjunto de emociones y afectos morales: alegría y satisfacción, aprobación, conformidad y aceptación. Cuando se lo juzga “injusto”, comienzan a gestarse las precondiciones de su cuestionamiento o crisis. No casualmente, las identidades en ejercicio del poder remarcan la necesidad de evitar la “anomia”, la “falta de respeto”, etc.⁵¹ Es por ello que una moral tiende a instalar, universalizar y naturalizar su hegemonía, valiéndose del instrumento de la punición, la penalización, la sanción en situaciones de ruptura normativa. Se puede aplicar a través de la coacción o constreñimiento externo de la conciencia o bien, de un modo más económico y eficiente, a través del proceso de interiorización subjetiva de una heteronomía⁵², orientado al

⁵⁰“...la regla de justicia es una especie de condición inmanente o de ley de equilibrio de las relaciones sociales” (Piaget, J., ob cit, p.168).

⁵¹ En esta línea va la preocupación durheimiana sobre la necesidad de “retrotraer las cosas al estado anterior”, en su teoría del crimen. (Durkheim, E., 1985, libro 1, capítulos 1, 2, y 3).

⁵² El “cura o religiosidad interna”, las “cadenas del corazón” de las que habla Marx en “En torno a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” (Marx, K y Engels, F. 1986).

“autocontrol emocional” (Elias, N., 1985) o a la “autopunición” que se expresa en la inhibición de la acción⁵³. La interiorización normativa no puede ser explicada a través de los procesos de “socialización”, “individuación”, “internalización subjetiva” de las normas vigentes en una sociedad dada, en la medida en que tales conceptos enfatizan una resultante, tornando inobservado el momento de la punición, del enfrentamiento, de la confrontación asimétrica (sea intergeneracional en las relaciones parentales, sea interclase e intraclase) en el proceso de producción e instalación normativa.

Uno de los principales aportes de las investigaciones experimentales piagetianas sobre la génesis de la identidad moral es la del registro empírico de la diversidad de contenidos de significación atribuidos al principio de justicia. Diversidad cualitativa, por los valores implicados y el sentido atribuido. Diversidad evolutiva, por la temporalidad de origen de las distintas nociones de justicia en una secuencia de etapas del desarrollo. Ciertas concepciones de justicia son más primarias. En primer lugar, en la medida en que expresan menor complejidad (en cantidad y calidad de procesos y relaciones observables). En segundo lugar, en la medida en que tienden a eliminarse en la evolución mental y en el desenvolvimiento histórico social. Piaget y su equipo registran una significativa transformación -tanto en la evolución mental como en la evolución histórica de las formaciones sociales- de la significación atribuida al origen atribuido a la justicia, a los medios en los que se realiza y a la finalidad que se le otorga.⁵⁴

Cuando prima la noción de justicia retributiva se concibe necesario sancionar en forma permanente el comportamiento humano, en función de su grado de adecuación o

⁵³ Henri Laborit (ob.cit.) ha demostrado en sus investigaciones bioquímicas los efectos patológicos y psicosomáticos de la prolongación de la inhibición o evitación pasiva de la acción en el tiempo. Se liberan un conjunto de sustancias orgánicas -como por ejemplo glucocorticoides- cuyo efecto es la depresión del sistema inmunológico.

⁵⁴ “Existen dos nociones distintas de justicia. Se dice que una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o, en general, no está graduada en proporción exacta al mérito o la falta. Se dice por otra parte, que una distribución es injusta cuando favorece a unos a expensas de los demás. En esta segunda acepción, la idea de justicia no implica más que la idea de igualdad. En la primera acepción, la noción de justicia es inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su retribución. De estas dos nociones, nos parece útil empezar por el estudio de la primera, porque es la que está más directamente relacionada con la presión adulta y (...) es la más primitiva de las dos nociones de justicia, si entendemos por primitiva no necesariamente la primera en el tiempo sino la más cargada de elementos que se eliminarán durante el desarrollo mental. Efectivamente, en ciertas nociones de la retribución hay un factor de transcendencia y de obediencia que la moral de la autonomía tiende a eliminar. El problema es, en todo caso, saber si las dos nociones de justicia se desarrollan a un tiempo o si la segunda noción tiende a dominar a la primera.”(pág. 169)

ruptura del orden normativo legitimado socialmente. A partir de la evaluación del mismo - como "meritorio" o como "falta"- se lo retribuye a través de un castigo o premio según corresponda. La identificación de un agente responsable (de la falta o del mérito) viabiliza la realización de la sanción. Las funciones de generación e instalación normativa, control de su aplicación, evaluación moral (juicio) y sanción de la conducta son monopolizadas por la identidad en ejercicio de la autoridad. Sin embargo, el juicio moral sobre estas funciones se transforma en las distintas etapas del desarrollo de la concepción de justicia retributiva, tanto en el desarrollo psicogenético como en el desenvolvimiento histórico de las formaciones sociales.

En las etapas primarias, la fuente de generación del orden normativo es indiscutiblemente atribuida a la autoridad, con la cual se establece una relación social asimétrica y sacralizada. La forma exterior a la conciencia a través las normas impuestas por la autoridad contribuyen a hacer inobservado el origen humano/ construido del orden normativo, presentándolo como trascendente e inmodificable. Asimismo la finalidad de la sanción o retribución de toda conducta es preservar el valor de la autoridad y se orienta a la materialidad del acto de ruptura normativa. Toda falta, desobediencia a la autoridad, debe castigarse, sin atenuantes, como modo de restaurar el valor de la norma desobedecida y el poder de la autoridad desafiada con la transgresión. En tal sentido, prevalece una moral de heteronomía pura, que preserva la autoridad de la norma imponiéndola a la conciencia desde "afuera", como obligación, mediante coacción, constreñimiento o presión unilateral. El tipo de sanción acorde a esta concepción moral retributiva es la sanción expiatoria, orientada al sufrimiento del agente responsable. En tal sentido es absolutamente arbitraria en relación al contenido del acto transgresor (como por ejemplo, castigar con una bofetada o el encierro a un niño que miente a sus padres y actúa sin su permiso, etc.). Su magnitud se cuantifica como equivalente proporcional al valor social otorgado a la norma transgredida.

En cambio, en las etapas evolucionadas de la noción de justicia retributiva, la sanción tiene el fin de restablecer el lazo social dañado por la falta de respeto al orden normativo regulador del intercambio o convivencia social. El valor prioritario a preservar a través de la sanción es la reciprocidad de la relación social. En tal sentido decae la importancia de sancionar materialmente ocasionando un sufrimiento al responsable y se enfatiza la censura social del acto transgresor. El contenido de la sanción es motivado:

guarda relación con el contenido del acto transgresor (como por ejemplo, si daño la pintura de la pared de la casa de mi vecino, restituyo el daño ocasionado pintando la pared, etc.). En tal sentido, se trata de una noción propia de una etapa intermedia o liminal hacia una nueva concepción de justicia -ya no retributiva, sino distributiva- en la cual se subraya la necesidad de respetar el orden normativo para preservar la reciprocidad y solidaridad involucrada en la relación social entre pares.

Del mismo modo, el juicio sobre la identidad responsable se transforma con la evolución moral. El carácter objetivo y comunicable que asume en sociedades primarias y gerontocráticas y en las etapas infantiles del desarrollo psicogenético se transforma en una noción de responsabilidad subjetiva, intencional y consciente en sociedades capitalistas complejas e interdependientes y en las fases adultas del desarrollo psicogenético. Así es como en las etapas primarias la acción transgresora no se distingue del agente ejecutor, sus móviles y sus efectos. Es uno y lo mismo. La localización de una identidad responsable permite realizar la sanción: cumple la función de viabilizar el castigo. En la medida en que adicionalmente, al primar un tipo de pensamiento realista mágico no hay una clara diferenciación entre sujetos y objetos, entre los fenómenos físicos y psíquicos, y entre los procesos interiores mentales y los exteriores al propio sujeto, las relaciones de participación que se establecen entre personas, cosas, hechos y procesos de la realidad hacen de la falta una especie de foco infeccioso y contagioso, comunicable de unos a otros, por relaciones de contacto y similitud o parecido. En tal sentido la sanción puede recaer en cualquier hecho, persona, animal o cosa vinculada con el acto transgresor, aunque no haya sido su artífice. No importa en quien recae, mientras permita realizar la sanción⁵⁵.

En las sociedades contemporáneas, este criterio de responsabilidad es impensable. La responsabilidad siempre es individual o subjetiva. El comportamiento transgresor se evalúa teniendo en cuenta la conciencia e intencionalidad -el espíritu- de un sujeto responsable. La primacía de sancionar el “alma” por sobre “el cuerpo” (Foucault, M.: 1988) se origina en el proceso de interiorización del orden normativo, a través del cual, lo que antes se imponía coactivamente a la conciencia -“desde afuera”- por constreñimiento o presión unilateral de una autoridad que vigila, controla y castiga, ahora opera como orden interno de carácter subjetivo (Elias, N., 1989). Al “espiritualizarse” lo importante es la intencionalidad, la conciencia de desobedecer, más allá de los efectos materiales de la falta.

⁵⁵ La noción de chivo expiatorio encuentra así su razón de ser.

Por las mismas razones, en materia de derecho penal las sociedades contemporáneas restringen la responsabilidad penal a sujetos adultos conscientes de sus actos. De este modo, la historia de justicia retributiva es la historia de la constitución del “sujeto de responsabilidad”.⁵⁶

Una etapa cualitativamente diferente en la concepción de justicia se inaugura cuando se transforma el juicio sobre cuáles deben ser los valores morales a preservar en el orden normativo. La justicia asume un carácter distributivo cuando se orienta a favorecer la equidad, en vez de la retribución sustentada en relaciones sociales asimétricas, sean intergeneracionales, sean de clase o estratificación social. El principio de equidad implica un criterio de igualación en la distribución entre los seres humanos de los recursos materiales y simbólicos, los derechos y potencialidades de desarrollo, en correspondencia con las necesidades y posibilidades de cada quien. El criterio de justicia distributiva otorga valor fundamental a las relaciones sociales de paridad y cooperación por sobre las de constreñimiento intra e inter grupal. La noción de justicia distributiva pone en crisis la legitimación del orden social como sistema de relaciones de poder y lo contrasta con un orden alternativo que privilegia la igualación en la reciprocidad y la cooperación solidaria entre los seres humanos y sus grupos sociales de pertenencia. En el primer caso, la preservación del orden social queda supeditada a la producción constante de una heteronomía fundada un principio jerárquico de autoridad según el cual, o bien ciertos grupos imponen su orden normativo a otros, o bien, el respeto al orden normativo construido en paridad sólo aplica a ciertos grupos, controlados y sancionados, en tanto grupos minoritarios escapan a todo control y sanción. En el segundo caso, al orden normativo alternativo es la resultante de una construcción colectiva y participativa entre pares, constituidos progresivamente como iguales a través de la cooperación solidaria. La cooperación implica necesariamente discusión sobre diversos puntos de vista y cursos de acción posibles. Permite democráticamente acordar los valores, las normas y los procedimientos que regulan la interrelación social.

En suma, una concepción de justicia distributiva privilegia la construcción de una moral de autonomía que sustituye la imposición normativa externa o la heteronomía interiorizada, por una producción normativa autogestiva y consciente surgida en

⁵⁶ Al respecto ver la discusión de Piaget sobre las tesis morales de Durkheim y Fauconnette (Piaget, 1984 (a) cap. 4, ob.cit.)

condiciones de igualdad social, con toma de conciencia progresiva del papel desempeñado por la paridad de los seres humanos en su generación y transformación. En las sociedades complejas contemporáneas se postula la necesidad de construir y preservar un orden normativo democrático -la soberanía popular de los iguales– y en tal sentido es un gran desafío cultural resolver con instrumentos alternativos a los ofrecidos por la justicia retributiva los conflictos que surgen cuando la relación de respeto recíproco entre pares se transgrede. A diferencia de Durkheim quien postula el valor de la autoridad y las relaciones sociales de heteronomía como precondition para la consolidación de un orden normativo, las investigaciones piagetianas localizan en las relaciones sociales equitativas la fuente de una moral alternativa, más compleja y evolucionada: la moral de autonomía. Autonomía sustentada en relaciones de igualdad que se constituyen a partir de la puesta en crisis y reestructuración de la heteronomía y asimetría social precedentes.

2.2.c) La contribución de las investigaciones psico y sociogenéticas de Norbert Elias a la comprensión de la noción de responsabilidad subjetiva

La obra cumbre de su trayectoria investigativa “El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas” (Elias, N., 1989) contribuye a una perspectiva científica que permite comprender de modo interdependiente los procesos psicogenéticos y sociogenéticos de construcción de la identidad moral, haciendo observable las estructuras individuales y sociales como aspectos interdependientes del mismo desarrollo de largo plazo. Demuestra de qué modo la consolidación y diferenciación de instrumentos de autocontrol emotivo individual guarda una relación de correspondencia con la progresiva diferenciación, complejización, interdependencia funcional e integración de las formaciones sociales en el transcurso del desenvolvimiento histórico. Presenta la identidad moral característica de las sociedades capitalistas contemporáneas como la resultante de un largo proceso civilizatorio a través del cual se interiorizan los controles sociales. Lo que denomina el aparato de autocontrol emocional no es sino otra cosa que un aparato de autoacción: el peso del orden social operando al interior de los cuerpos de los individuos. El poder de unos grupos humanos sobre otros, que en las etapas primarias de la evolución social humana se ejerce con exterioridad a la conciencia individual, bajo amenaza de muerte y ejercicio material de la violencia, se interioriza subjetivamente en las formaciones sociales capitalistas.

“La red de las acciones se hace tan complicada y extensa y la tensión que supone ese comportamiento “correcto” en el interior de cada cual alcanza tal intensidad que, junto a los autocontroles conscientes que se consolidan en el individuo, aparece también un aparato de autocontrol automático y ciego que, por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado pero que, precisamente por funcionar de este modo mecánico y ciego, suele provocar infracciones contra la realidad social de modo indirecto.” (p. 452).

Elias analiza la relación entre la monopolización de la violencia física y económica, a partir de la constitución del Estado Moderno con una mayor autorregulación de las emociones por parte de los individuos. “La monopolización de la violencia física disminuye el miedo y el terror que el hombre inspira al hombre y, al mismo tiempo, la posibilidad de aterrorizar, atemorizar o torturar a los demás, esto es, la posibilidad de que se den ciertas manifestaciones de alegría o de afectos; igualmente, el autocontrol permanente a que cada vez se acostumbra más el individuo, trata de disminuir los contrastes y las alteraciones repentinas en el comportamiento, así como la carga afectiva de todas las manifestaciones. El individuo se ve ahora obligado a reformar toda su estructura espiritual en el sentido de una regulación continuada e igual de su vida instintiva y de su comportamiento en todos los aspectos.” (p. 458).

Este autocontrol de las emociones y los instintos permite que los sujetos puedan convivir socialmente y sean previsibles las acciones que llevan a cabo. Es un instrumento de gran eficacia para evitar acciones de exteriorización de violencia o resistencia que resulten desconcertantes o amenazantes del orden social dominante, amenazantes del poder de los grupos sociales que logran el monopolio de un dominio en el orden social, en un marco permanente de confrontaciones entre tendencias centralizadoras y tendencias descentralizadoras del ejercicio del poder. El dominio de un grupo social sobre otros se asienta en la instalación de un orden cultural. Su propia hegemonía depende de la capacidad instrumental de imponer los modos de ser y hacer “correctos”, del comportamiento deseable, aceptable. La imposición cultural de los comportamientos - a “sangre y fuego” - propia de sociedades precapitalistas, es sustituida en las sociedades contemporáneas - progresivamente, aunque sin eliminarla completamente- por la propia inhibición comportamental, por la autopunición de la conducta de los seres humanos. Se trata del poder interiorizado, del poder operante en el interior de la subjetividad de cada

quien, el cual posibilita el autocontrol de la conducta, de los impulsos afectivos, de las pulsiones e instintos.

Las investigaciones de Elias contribuyen a la comprensión de una dimensión clave de la evolución histórica de la conciencia moral: sobre la responsabilidad de la acción humana. Permiten comprender el pasaje del predominio de una noción de responsabilidad objetiva hacia la primacía de una concepción moral de responsabilidad subjetiva, en la evaluación del comportamiento humano en función de su adecuación, respeto o transgresión del orden normativo y legal vigentes en una sociedad dada. En las etapas primarias de las formaciones sociales, en la evaluación del comportamiento no se distingue el agente ejecutor, los móviles e intenciones implicadas en la acción y sus efectos materiales: es uno y lo mismo. La autoridad analiza la adecuación o no del comportamiento al orden normativo/ legal vigente socialmente y lo premia o sanciona según corresponda. La retribución asume una función social de reforzamiento o inhibición de los comportamientos esperables o no esperados. Y en tal sentido no importa en quién o qué cosa recaiga con tal de realizar la función de legitimación o deslegitimación de las conductas. La responsabilidad predominante es objetiva. En cambio, en las sociedades contemporáneas la noción de responsabilidad que prevalece en el análisis del comportamiento siempre es subjetiva. La transgresión y el mérito se evalúan principalmente teniendo en cuenta la intencionalidad, y la conciencia -“el espíritu”- del sujeto en las acciones que lleva a cabo. Responsable subjetivamente de sus faltas y sus méritos, bien porque hace propio el orden normativo socialmente vigente y lo interioriza orientando sus acciones, bien porque reprime necesariamente aquellos comportamientos que van en contra de lo socialmente aceptado: se “autocontrola”, en términos de Elias.

2.2. d) Stanley Milgram: la *obediencia anticipada* a la autoridad y la dificultad de *desobedecer*

Stanley Milgram (1980) en “Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental”, expone un análisis sobre un conjunto de investigaciones psicosociales de carácter experimental, llevadas a cabo en la Universidad de Yale entre 1960 y 1963, con el propósito de identificar los factores individuales y sociales que obstaculizan la

desobediencia a órdenes que contradicen las convicciones éticas del sujeto, cuando son emanadas por una autoridad legitimada socialmente.

En primer lugar, examina el proceso de la obediencia. Se trata de una disponibilidad acrítica a respetar el orden normativo que instala una identidad reconocida como "autoridad". Es decir, una identidad a la que se atribuye poder y con la cual se establece una relación social asimétrica en la que prima un tipo de respeto unilateral. La autoridad tiene la capacidad de desencadenar acciones en aquellos que la respetan. La disponibilidad a obedecer que se registra al momento en que el sujeto recibe la orden que la autoridad imparte, es la resultante del largo proceso de socialización/individuación que todo sujeto atraviesa desde el nacimiento: la sociedad premia la obediencia en forma permanente y castiga duramente la desobediencia desde que somos niños muy pequeños. Milgram conceptualiza esta disponibilidad y respeto como una "*obediencia anticipada*". Tanto la educación familiar como la escolar contribuyen a la construcción de las precondiciones de esta obediencia anticipada, fundamentalmente a través de un operador instrumental: el castigo, la sanción de cualquier acto de ruptura normativa que suponga resistencia y enfrentamiento a la autoridad.

En segundo lugar, Milgram investiga qué sucede cuando una orden emanada por una autoridad que se respeta confronta la ética (el orden moral) de quien la recibe. En la situación experimental instalada registra de qué modo en este caso se origina en el sujeto un profundo conflicto interno. Un malestar que asume distintos grados de intensidad. La existencia de un conflicto interno hace observable, también aquí, la coexistencia de diversas morales operantes en el orden social que pugnan por orientar la direccionalidad de la acción del sujeto. Es la confrontación entre órdenes normativos diversos la que desencadena el malestar interno, conceptualizado por Milgram como el proceso de tensión. Es la tensión creciente, hasta tornarse insoportable para el sujeto, la que genera la posibilidad de ruptura de la relación social establecida con la autoridad. Al momento de desobedecer un tipo de relación asimétrica entra en crisis, creando las precondiciones de configuración de una nueva relación social: una relación social de paridad.

El trabajo de Milgram contribuye a la observación del proceso de confrontación entre órdenes normativos coexistentes en una misma formación social, disputando la identidad del comportamiento de los sujetos. Los resultados de su trabajo investigativo

evidencian que todo acto de desobediencia a una orden inhumana es el medio de producción de relaciones sociales de paridad a través de la puesta en crisis del ejercicio del poder.

2.2.e) Las tesis de Marx sobre las formas de conciencia moral en el orden social capitalista

A lo largo de la obra de la Marx podemos hallar distintas sugerencias para el análisis de las formas de conciencia.

Ya en un texto como la *Ideología Alemana* (2005a), escrito junto con Engels, es posible encontrarlas desarrolladas. Señalan allí, por ejemplo, que el punto de partida de la investigación es el hecho que "...determinados individuos, que actúan productivamente de un modo determinado, contraen relaciones sociales y políticas determinadas. **La observación empírica**⁵⁷ tiene que mostrar en cada caso particular, empíricamente y sin mistificación ni especulación alguna, la conexión de la estructura social y política con la producción. La estructura social y el Estado proceden constantemente del proceso vital de determinados individuos; pero de estos individuos, no como ellos puedan aparecer en la imaginación propia o ajena, sino como son *realmente*, esto es, tal como actúan, tal como producen materialmente; por tanto, tal como actúan bajo determinados límites, supuestos y condiciones materiales, independientes de su arbitrariedad." (p.48) Desmenucemos esta cita. Por un lado, advierten los autores, que hay una relación directa entre las condiciones materiales (lo que aquí nosotros identificamos como la heteronomía/autonomía material) y las relaciones sociales y políticas (aquellas que podríamos identificar con la autonomía/heteronomía moral). Por el otro, que sólo la reconstrucción empírica de las acciones permite captar los procesos sociales involucrados. Y por último, que no debe confundirse lo que hacen los individuos con lo que creen que hacen⁵⁸. Este conjunto de advertencias han direccionado nuestro trabajo.

Sobre este tercer asunto puntualizan, a su vez, que: "...no se parte de lo que los seres humanos dicen, se imaginan, se representan, tampoco de los seres humanos

⁵⁷ La negrita es nuestra.

⁵⁸ "No lo saben, pero lo hacen", como asegura Marx en *El Capital*.

hablados, pensados, imaginados, representados, para desde allí llegar a los seres humanos corporales; se parte de los seres humanos realmente activos, y desde su proceso vital real se describe también el desarrollo de los reflejos y ecos ideológicos de este proceso vital. (...) No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. (...) se parte de los individuos vivientes reales mismos y se considera *la* conciencia solamente como *su* conciencia.” (p.50)⁵⁹. Es importante resaltar esta distinción entre *la* conciencia y *su* conciencia. En especial si, como en nuestro caso, queremos **comprender la relación entre lo que los estudiantes hacen** (su comportamiento moral efectivo) **y el modo en cómo se lo representan y juzgan** (su juicio moral). **Dicha relación pareciera asumir un carácter contradictorio**. Este complejo proceso lo iremos desentrañando a lo largo de los capítulos siguientes⁶⁰.

Respecto de las apariencias contradictorias que encontramos en nuestro estudio, Marx y Engels enfatizan la relación directa entre la conciencia de los hombres con sus condiciones de vida, con las relaciones que contraen con otros. La conciencia no es algo que surge mágicamente, ni arbitrariamente, sino que se desarrolla en relación directa con lo que los seres humanos hacen en su vida cotidiana: “La conciencia nunca puede ser otra cosa sino la existencia consciente, y la existencia de los seres humanos es su proceso vital real. Cuando en toda ideología los seres humanos y sus circunstancias aparecen al revés como una cámara oscura, este fenómeno procede de su proceso vital histórico, tanto como la inversión de los objetos en la retina procede de su proceso vital directamente físico.” (p.49).

Siguiendo este conjunto de argumentos, nos preguntamos, ¿Qué sucede con las ideas hegemónicas? “Las ideas de la clase dominante son, en cada época, las ideas dominantes, es decir, la clase que es el poder material dominante de la sociedad es, a la vez, su poder inmaterial dominante. La clase que dispone de los medios para la producción material dispone con eso, a la vez, de los medios para la producción intelectual, de manera que con eso, a la vez, las ideas de aquellos a quienes les faltan los medios para la producción intelectual están sometidas, por término medio, a esa clase. Las ideas

⁵⁹ “Del mismo modo que la psicología ha llegado a comprender que los datos de la conciencia no explican nada causalmente y que la única explicación causal posible debe remontarse de la conciencia a las conductas, es decir, a la acción, así también al descubrir la sociología la relatividad de las superestructuras con respecto a las infraestructuras pasa de las explicaciones ideológicas a las explicaciones por la acción...” (Piaget, 1986: 24).

⁶⁰ Lo abordamos en los capítulos 5, 6, 7 y 8.

dominantes no son sino la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, son las relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por consiguiente, de las relaciones que, precisamente, convierten a una de las clases en clase dominante, y, por lo tanto, las ideas de su dominación. Los individuos que integran la clase dominante tienen, entre otras cosas, también conciencia y, por consiguiente, piensan; así pues, en tanto que dominen como clase y determinen toda la envergadura de una época histórica, se sobreentiende que lo hacen en su dimensión completa, por tanto, entre otras cosas, **dominan también como seres que piensan, como productores de ideas, y regulan la producción y distribución de las ideas de su época; por consiguiente, que sus ideas son las ideas dominantes de la época**⁶¹ (pp.98 y 99). De este modo nos interrogamos del mismo modo por la existencia y aparición de ideas que confrontan con las hegemónicas. “La existencia de ideas revolucionarias en una determinada época ya presupone la existencia de una clase revolucionaria...” (p.100). Las relaciones desiguales entre los seres humanos –existentes en el capitalismo- son las que producen y dan lugar a ciertas ideas (en concordancia a ciertas formas de conciencia); y las formas de conciencia forman parte de una lucha/confrontación entre individuos, que por ser resultado y a la vez, arma de lucha, son contradictorias. El carácter de estas formas de conciencia proviene de las relaciones sociales que hacen de una clase, la clase dominante. Las formas de conciencia existentes forman parte de una confrontación y a la vez son su resultado. Como sabemos, la burguesía también fue revolucionaria.

¿Cómo actúa la clase dominante para establecer como universal una ideología particular?: “Es que cada nueva clase que reemplaza a una que dominaba antes de ella está obligada, para sólo realizar su finalidad, a presentar su interés como el interés común de todos los miembros de la sociedad, es decir, expresado de manera ideal: a dar a sus ideas la forma de la universalidad, a presentarlas como las únicamente razonables, comunes a todos.” (p.102) Es interesante este aspecto ya que podría encontrarse una analogía con lo que sucede en la escuela secundaria. Las normas de convivencia, cristalizadas en el reglamento escolar (AIC) se presentan como universales, cuando en realidad –por lo analizado en terreno- se trata de normas que son las que los adultos/autoridad de la escuela, conciben como necesarias para establecer y reproducir el funcionamiento escolar. En ello profundizamos en el Capítulo 8.

⁶¹ La negrita es nuestra.

En el Prólogo de Crítica de la Economía Política (2005b), Marx acentúa algunas de las ideas que describíamos más arriba “...en la producción social de su vida, los seres humanos contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, las relaciones de producción, que corresponden a un determinado grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los seres humanos lo que determina su existencia o ser, sino al contrario, es su existencia o ser social lo que determina su conciencia. (pp.192 y 193). Teniendo en cuenta esta tesis de Marx, hemos elaborado parte de nuestra tercera tesis, donde identificamos como uno de los factores asociados a la evolución de la conciencia moral sobre la justicia escolar, el grado de dependencia y carencia material que caracteriza la situación objetiva de vida de los hogares de pertenencia de los estudiantes. (Ver Capítulo 7).

Entre las sugerencias de Marx y Engels, es fundamental comprender que el investigador social para obtener un conocimiento objetivo no puede creer “...lo que cada época dice y se imagina de sí misma” (p. 107) “...aunque la expresión consciente de las relaciones reales de estos individuos sea ilusoria, aunque en sus representaciones pongan de cabeza su realidad, ello se debe, a su vez, a su modo de actividad material limitada y a la consiguiente limitación de sus relaciones sociales” (p. 677). Un ejemplo pertinente lo encontramos en El Capital (2004), más precisamente en su apartado sobre El Fetichismo de las Mercancías: “Si digo que la chaqueta, los botines, etc., se vinculan con el lienzo como con la encarnación general de trabajo humano abstracto, salta a la vista la insensatez de tal modo de expresarse. Pero cuando los productores de chaquetas, botines, etc., refieren esas mercancías al lienzo –o al oro y la plata, lo que en nada modifica la cosa– como equivalente general, la relación entre sus trabajos privados y el trabajo social en su conjunto se les presenta exactamente bajo esa forma insensata. Formas semejantes constituyen precisamente las *categorías* de la economía burguesa. Se trata de formas del pensar socialmente válidas, y por tanto objetivas, para las relaciones de producción que caracterizan ese modo de producción *históricamente determinado*: la producción de mercancías” (p.93). Debemos “desconfiar”/“dudar” de lo que los sujetos dicen y hacer foco

en lo que los individuos hacen para acercarnos hacia la comprensión de la complejidad involucrada en las supuestas contradicciones.

Todos los señalamientos de Marx en las citas seleccionadas son cardinales incorporarlos en nuestras investigaciones. Nos sugiere no asumir las *ilusiones/imágenes* de los individuos/grupos que estudiamos, ya que es preciso identificar las formas de conciencia en que expresan y toman conciencia de la realidad como *su* conciencia (y no como *la* conciencia). Siempre hay que estar advertidos que esa conciencia es el producto de las relaciones sociales que ese individuo o grupo lleva/n a cabo con otros.

Una pregunta interesante que podríamos hacernos es cómo se termina con el velo del que habla Marx (2004) “El reflejo religioso del mundo real únicamente podrá desvanecerse cuando las circunstancias de la vida práctica, cotidiana, representen para los hombres, día a día, relaciones diáfananamente racionales, entre ellos y con la naturaleza. La figura del proceso de vida, esto es, del proceso social de vida, esto es, del proceso material de producción, solo perderá su místico velo neblinoso cuando, como producto de hombres libremente asociados, éstos la hayan sometido a su control planificado y consciente. Para ello, sin embargo, se requiere una base material de la sociedad o una serie de condiciones materiales de existencia, que son a su vez, ellas mismas, el producto natural de una prolongada y penosa historia evolutiva.”(p.97) En una misma dirección de la argumentación, encontramos algunas claves en Engels en el Prefacio a la primera edición alemana de Miseria de la Filosofía (1987) “Si la conciencia moral de las masas declara injusto un hecho económico cualquiera, como en otros tiempos la esclavitud o la prestación personal campesina, esto constituye la prueba de que el hecho en cuestión es algo que ha caducado y de que han surgido otros hechos económicos, en virtud de los cuales el primero es ya intolerable y no puede mantenerse en pie. Por consiguiente, en la inexactitud económica formal puede ocultarse un contenido realmente económico” (p.171).

Otra analogía que encontramos entre lo analizado en El Capital en La Cooperación (las formas que asume el trabajo en las fábricas) y lo que nosotros estudiamos (las relaciones sociales dentro de la escuela), es la potencialidad cooperativa y solidaria de los obreros en la producción capitalista y la potencialidad cooperativa de los estudiantes en la escuela, y más precisamente la posibilidad de organizarse en Centros de estudiantes, cuerpos de delegados, etc.

La construcción de una autonomía democrática y equitativa a través de la organización política colectiva que defiende la identidad y condiciones más humanas de vida para la clase trabajadora, y la expropiación de esa misma potencialidad por parte del capital para apropiarse de su productividad progresivamente cada vez mayor -fuerza social productiva de la fuerza de trabajo- e incrementar su propia acumulación en la medida en que impone la dirección y condiciones de realización del proceso de trabajo (heteronomía), fragmenta las operaciones y expropia el saber obrero, vigila, controla ritmos y sanciona.⁶²

Por su parte, la organización estudiantil mediante relaciones de paridad, para la producción de las reglas de convivencia entre los actores de la vida escolar, la realización de actividades surgidas por propia iniciativa, interés y necesidad, la resolución de conflictos por vías no expiatorias ni sancionatorias; y la implementación de estructuras como los Centros de estudiantes, los Consejos de convivencia y los reglamentos de convivencia escolar que “obedecen” una normativa educativa institucional estatal sólo para guardar formas y apariencias “democráticas”, cuando en realidad nada de esto tiene contenido real en el tipo de prácticas llevadas a cabo en la escuela tanto por estudiantes como por autoridades y docentes (la doble moral que oculta el poder real en acción). En ello profundizamos a lo largo de esta tesis, principalmente en los Capítulos 5 y 8.

⁶² Marx (2004) “La fuerza productiva que desarrolla el obrero como *obrero social* es, por consiguiente, *fuerza productiva del capital*. La *fuerza productiva social* del trabajo se desarrolla gratuitamente no bien se pone a los obreros en determinadas condiciones, que es precisamente lo que hace el capital. Como la *fuerza productiva social del trabajo* no le cuesta nada al capital, como, por otra parte, el obrero no la desarrolla *antes* que su trabajo mismo aparezca al capitalista, esa fuerza productiva aparece como si el capital la poseyera *por naturaleza*, como su fuerza productiva *inmanente*.” (p. 405).

CAPÍTULO 3

EL ESTADO DEL ARTE

3.1. Los debates sobre la correspondencia entre la desigualdad de clase característica de la formación social capitalista y el carácter del orden normativo producido en la institución escolar: la escuela como mera reproducción de la desigualdad de clase en el orden social vs. la escuela como expresión de las confrontaciones sociales

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1979) formulan una tesis sustantiva sobre la reproducción de las desigualdades sociales de clase generadas por el capitalismo a través de la institución escolar. Plantean que la escuela refuerza la desigualdad de poder y de distribución de los recursos materiales y simbólicos entre las clases sociales. La acción pedagógica implica una violencia simbólica. Encuentran que el desempeño escolar medido en términos de “logros alcanzados” guarda una relación de correspondencia directa con el origen social de clase de la familia de pertenencia de los estudiantes, lo que conceptualizan como “capital cultural” correspondiente al “capital social”. Desde su perspectiva la escuela refuerza y reproduce la desigualdad de origen en un círculo vicioso. Desde nuestra perspectiva, la concepción de una escuela restringida a la reproducción de la desigualdad es una simplificación analítica que solamente contribuye a distorsionar la observación del conjunto de procesos que tienen lugar en el ámbito escolar. Consideramos que la escuela no sólo es un factor clave en la evolución cognitiva de los estudiantes, propiciando el desarrollo de su pensamiento, la producción de nuevos conocimientos y su capacidad operatoria y de transformación de la realidad, sino que es un instrumento significativo del desarrollo del plano moral, al constituirse como un ámbito central de construcción de relaciones sociales de cooperación entre pares.

El papel de la escuela en la construcción de la autonomía moral de los estudiantes, a través de prácticas de favorecimiento de la igualdad social es objeto de discusión y análisis del trabajo investigativo presentado en estas páginas. El hallazgo empírico del papel de la intervención de la escuela media en la ruptura - en vez de la mera reproducción y prolongación - de la heteronomía material y cultural correspondiente a la identidad de clase de la familia de origen nos permiten poner en cuestionamiento las tesis sostenidas por Bourdieu y Passeron sobre la cuestión (ver Capítulo 8).

Otros autores de tradición marxista -Louis Althusser (1970), Christian Baudelot y Roger Establet (1976), Paul Willis (1977), Henry Giroux (1983), Peter Mc Laren (1984) y Michael Apple (1985)- también han contribuido al análisis del papel de la escuela como instrumento de transformación o reproducción de las desigualdades sociales de clase inherentes a la sociedad capitalista. En ellos encontramos un amplio espectro de interpretaciones. Hay quienes remarcan la función de la escuela en su aspecto meramente reproductivo de las diferencias sociales (Althusser y Baudelot y Establet) y quienes le otorgan un potencial significativo para el cambio social (Willis, Giroux, Mc Laren y Apple), ya que sus investigaciones hacen observable el desarrollo de resistencias y confrontaciones en las instituciones escolares.

Elsie Rockwell⁶³, recupera estos debates en la década del '80, introduciendo el concepto de "apropiación". Esta autora, sistematizando y dialogando con numerosas teorías se propuso "...hacer inteligibles las formas a través de las cuales se ponen en juego el control y la apropiación, la negociación y la resistencia en la construcción cotidiana de las culturas escolares" (Arata, Escalante y Padawer, 2018: 36) "Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel formativo. (Rockwell, 1997).

3.2 Psicogénesis de la identidad moral. La adolescencia y juventud como etapas en la evolución psicogenética

3.2. a) Los avances investigativos de Jean Piaget- B. Inhelder

⁶³ Historiadora y antropóloga mexicana, especialista en investigación educativa. "El trabajo de Elsie Rockwell es una referencia ineludible y uno de los aportes más originales que se produjeron en el campo educativo latinoamericano y caribeño en los últimos tiempos; la rigurosidad y creatividad de sus indagaciones sobre la escuela han inspirado a quienes investigan procesos educativos desde la antropología, la sociología, la historia y la psicología." (Arata, Escalante y Padawer, 2018)

Desde el punto de vista de la psicogénesis de la identidad moral, es necesario considerar las características de la etapa específica del desarrollo cognitivo y de la socialización atravesada por el universo empírico abordado en nuestro estudio. Un insumo clave en tal sentido es la investigación de Piaget e Inhelder (1973) “De la lógica de la infancia a la lógica de la adolescencia”. Entre sus principales conclusiones, concluyen que, en el plano de la evolución de la lógica de la reflexión sobre lo real-, los adolescentes reestructuran en profundidad el pensamiento de la etapa infantil antecedente:

“El niño solo consigue la manipulación de las operaciones concretas de clases, relaciones o números, cuya estructura no va más allá del nivel de las “agrupaciones” lógicas elementales o de los grupos numéricos aditivos y multiplicativos; de este modo consigue utilizar las dos formas complementarias de la reversibilidad (inversión para las clases y los números, reciprocidad para las relaciones) pero sin fusionarlas en ese sistema único y total que caracteriza a la lógica formal. Por el contrario, el adolescente superpone la lógica de las proposiciones a la de las clases y las relaciones y elabora así poco a poco (logrando su meseta de equilibrio alrededor de los 14-15 años) un mecanismo formal fundado a la vez sobre las estructuras del reticulado y el grupo de las 4 transformaciones; estas le permiten entonces reunir en un mismo todo a la inversión y la reciprocidad y, en consecuencia, dominar, además del razonamiento hipotético-deductivo y la prueba experimental fundados en la variación de un solo factor (permaneciendo igual todo lo demás), un cierto número de esquemas operatorios que constantemente aplicará tanto en su pensamiento experimental como en su pensamiento lógico-matemático.” (p.282)

Piaget e Inhelder enfatizan dos procesos genéticos distintivos de la adolescencia. En primer lugar, el hecho de que la transformación de las estructuras lógicas –la estructuración del pensamiento operatorio reversible- constituye una especie de centro desde el cual irradian las diversas modificaciones más visibles del pensamiento. En segundo lugar, remarcan la correspondencia entre el desarrollo lógico y el desarrollo del proceso de socialización. Insisten que el proceso fundamental vivido en de la etapa adolescente -más que la pubertad o desarrollo sexual- es la inserción de los individuos en la sociedad de los adultos. El involucramiento de los adolescentes en relaciones sociales de un nuevo carácter –de paridad y cooperación– es el factor explicativo del avance de la autonomía en el plano del desarrollo moral. Esta posibilidad de establecer relaciones de cooperación entre pares, rompiendo el autocentramiento y egocentrismo de las etapas

infantiles precedentes, es la precondition de la construcción de un pensamiento descentrado, el cual exige un intercambio democrático de puntos de vista a través de la regulación de acciones, comportamientos y procedimientos con significaciones, normas y valores comunes, objetivables y socializables⁶⁴. En suma, ponen en evidencia el doble carácter de la cooperación como co-operación (y viceversa).

En síntesis, remarcan, como característica distintiva de esta etapa evolutiva de la psicogénesis, el comienzo del pensamiento formal abstracto como rasgo singular del pensamiento operatorio reversible la construcción de sistemas o teorías. Afirman: "...si el adolescente construye teorías lo hace, por una parte, porque ya está capacitado para la reflexión y, por la otra, porque su reflexión le permite evadirse de lo concreto actual en la dirección de lo abstracto y lo posible." (p.287).

En la medida que la temporalidad de inserción de los individuos en la sociedad de los adultos varía según la sociedad a la que pertenece el individuo, insisten en que no se debe reducir la adolescencia a la pubertad.

Las transformaciones del pensamiento y la inserción en la sociedad adulta generarán una reorganización total de la personalidad, constituyendo las transformaciones su aspecto intelectual paralelo o complementario de su aspecto afectivo.

Estos aportes son nodales para pensar nuestros problemas de investigación, ya que una de las cuestiones abordadas en esta tesis tiene que ver con interrogarnos en qué medida factores sociogenéticos -como la dinámica de funcionamiento de la escuela secundaria- incide o no en atrasar u obstaculizar un proceso que –en su aspecto psicogenético- se orienta necesariamente en un sentido progresivo positivo.

Sin embargo, desde el punto de vista piagetiano, los factores sociales, más que los neurológicos o del desarrollo lógico, son los que centralmente explican la inserción del individuo en la sociedad adulta. Piaget e Inhelder proponen, comprender a los adolescentes diferenciados de los niños. En la medida en que la cosmovisión dominante en los

⁶⁴Ver de Piaget, J. (1986) "Las operaciones lógicas y la vida social" y en "La explicación en sociología", Ed. Hispamérica.

adolescentes y jóvenes contribuye a su autopercepción de “iguales”, favorece, la construcción de relaciones sociales más cercanas a la reciprocidad.

La confrontación con las concepciones y puntos de vida del mundo social adulto - tan característica de esta etapa de la vida - opera como estímulo para la creación autónoma de su propio plan de reformas. Las nociones de humanidad, justicia social, libertad de conciencia, coraje cívico o intelectual, como ideales que afectan la afectividad del adolescente, operan como motor y motivación de transformación del orden social. Precisamente, una característica distintiva de esta etapa es la capacidad de reflexión sobre el futuro. El adolescente no se limita a vivir el presente, sino que su presente está enmarcado por un pensamiento hacia el futuro. Un futuro que transforma la situación vivida en el presente, es decir, en el que se realiza el deseo y la convicción de la necesidad y posibilidad de transformación de la realidad.

Si bien reconocen en esta etapa un tipo de egocentrismo particular donde el adolescente no solo busca adaptar su yo al medio social, sino, a la vez, adaptar el medio a su yo, se inicia en este momento una reflexión sobre las posibilidades para transformarlo. “...lo propio del proceso que conduce del egocentrismo a la descentración lo constituye la subordinación del progreso del conocimiento a una constante re manipulación de las perspectivas. (...)...la objetividad supone una descentración, vale decir, una reorganización continua de las perspectivas: el egocentrismo es aquel estado de indiferenciación que ignora la multiplicidad de las perspectivas, mientras que la objetividad supone a la vez un diferenciación y una coordinación de los puntos de vista”. (p. 288) El egocentrismo que se ubica en la adolescencia es cualitativamente diferente del que poseen los niños.

Por su parte, en las relaciones que se establecen entre los adolescentes y sus grupos de pares, se constituye una descentración intelectual y no solo moral, ya que con los intercambios entre pares se dan las discusiones, debates, críticas que le plantean al sujeto limitaciones respecto de sus teorías. La adolescencia contribuye en tal sentido a promover el proceso de descentración. Esta encuentra condiciones objetivas de realización con la adultez y la inserción laboral, o en tareas y actividades que posibilitan el pasaje de ideólogo de las reformas a realizador.

“Se comprueba así que los principales caracteres intelectuales de la adolescencia derivan, directa o indirectamente, de la elaboración de las estructuras formales, la que constituye entonces el acontecimiento central del pensamiento propio de este período. En cuanto a las novedades efectivas que caracterizan a este mismo periodo hay que destacar dos principales; (...)... la afectividad representa la energética de las conductas cuya estructura define las funciones cognitivas (lo cual no significa que la afectividad esté determinada por el intelecto ni a la inversa, sino que ambos se hallan relacionados de modo íntimo en el funcionamiento de la persona).” (p. 292).

Asimismo la definición de la personalidad en esta etapa contribuye al proceso de descentración. “...si el yo es por naturaleza egocéntrico, la personalidad es el yo descentrado. El yo es objeto de desagrado, tanto más en la medida en que es poderoso, mientras que una fuerte personalidad es aquella que logra disciplinar a su yo. (...), la personalidad (...) es la adhesión a una escala de valores, no abstracta sino referida a un hacer; (...) es la adopción de un rol social, (...) un rol que el individuo irá creando en su desempeño.” (p. 293) Así, el programa de vida y el plan de reformas, desde el ángulo de las funciones cognitivas o de pensamiento, constituyen uno de los caracteres esenciales de la conducta del adolescente y son el móvil afectivo de la formación de la personalidad. Concluyen: “En suma, las adquisiciones afectivas fundamentales de la adolescencia son paralelas a sus adquisiciones intelectuales” (p. 294) Respecto a esto último, las conclusiones de la investigación de Piaget e Inhelder sobre la etapa adolescente del desarrollo orienta a pesquisar en el universo empírico abordado en terreno, las escalas de valores involucradas en sus comportamientos en el ámbito escolar e indagar cuáles son sus metas de vida futura.

3.2 .b) Las sugerencias psicoanalíticas de Ana Freud sobre la afectividad adolescente

Anna Freud en “Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente” (1976), afirma: “Describí la tregua que se produce al comienzo del período de latencia en los enfrentamientos entre el yo y el ello, y la nueva eclosión del conflicto que tiene lugar al aproximarse la pubertad, cuando la modificación cualitativa y cuantitativa de los instintos altera la distribución de fuerzas dentro del individuo. (...) la adolescencia, con sus típicos conflictos, ofrece al analista cuadros que ilustran el interjuego y la secuencia de peligros

internos, ansiedades, densas, formación de síntomas permanentes y transitorios y colapsos mentales.” (p. 167)

Describe las características centrales de la etapa adolescente desde la perspectiva psicoanalítica freudiana .Identifica una semejanza entre los adolescentes y las personas adultas que se encuentran en periodos de duelos. Desde su perspectiva, la adolescencia es una interrupción del crecimiento imperturbado; el mantenimiento de un equilibrio estable durante el proceso adolescente es anormal. Reconoce una falta de armonía en su estructura psíquica, lo que explica el comportamiento incoherente, ciclótico e imprevisible.

Subraya las diferencias que se dan en esta etapa de la vida respecto a la niñez: “...en la adolescencia se verifican cambios en todas las esferas. Básicamente se trata de cambios físicos, en relación con el tamaño, fortaleza y aspecto de la persona. Se producen también cambios endocrinológicos, que revolucionarán por completo su vida sexual. Se registran cambios en el modo de expresar la agresividad, progresos en la esfera del rendimiento intelectual, reorientaciones con respecto a vínculos objetales y relaciones sociales. En una palabra, se producen verdaderos cataclismos en la esfera del carácter y personalidad del adolescente, que con frecuencia determinan que la anterior imagen del niño quede totalmente oscurecida por la nueva imagen del adolescente que comienza a emerger.” (pp. 189 y 190)

Identifica un aumento de la impulsividad, la transformación de impulsos sexuales pregenitales en genitales; intentos por mantener el incremento cualitativo de los impulsos. Se ponen en juego más represiones, formaciones reactivas, identificaciones y proyecciones. Se oscila entre frenar los impulsos y/o darle vía libre. Se establece una lucha contra los padres como personificaciones de la autoridad. Además se desarrollan modificaciones en los ideales y en las relaciones sociales. Aparecen nuevos líderes (de bandas musicales, escritores, profesores, entre otros), a los que admiran y desean “seguir”, acompañado de una exaltación del grupo de pares y el reconocimiento de algún líder al interior del grupo.

Observa un vínculo entre la agresividad propia de esta etapa y la guerra, estableciendo una interesante relación entre factores psico y sociogenéticos: “... los países

empeñados en la lucha por la existencia, como por ejemplo, Israel, no registran problemas idénticos en los adolescentes. La diferencia básica reside en que la generación adolescente no descarga su agresividad dentro de la familia y la comunidad, sino contra un enemigo extranjero, y dicha agresividad se canaliza por medio de actividades bélicas socialmente aprobadas.”(p.193) El contexto sociocultural en el que están insertos los adolescentes influye sobremanera en sus comportamientos y las modalidades y objetos de descarga de su “agresividad” y/o su “devoción”.

3.3 Las investigaciones contemporáneas sobre el orden normativo en el ámbito escolar

3.3. a) El desarrollo psicogenético de la noción de justicia

En el análisis del desarrollo psicogenético de la noción de justicia tenemos en cuenta especialmente la investigación de **Alicia Barreiro** en su trabajo “La Justicia Inmanente y la Creencia en un Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales.”⁶⁵, prolongada en su tesis doctoral (2010) “El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología”. Este trabajo se centra en la discusión sobre la relación entre los factores evolutivos psicológicos y socioculturales en la formación y evolución de la representación de la justicia inmanente, a partir de un relevamiento realizado tanto en escuelas primarias como secundarias.

Se propone desentrañar las relaciones entre los conocimientos producidos colectivamente y los procesos de conceptualización individual, focalizando en las relaciones entre el desarrollo de las representaciones de justicia y la creencia – que considera ideológica - en un mundo justo. Encuentra la existencia de un proceso de conceptualización individual que reconstruye las creencias colectivas de las que se apropian los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes identifica la noción de justicia con la felicidad y el

⁶⁵Dicha investigación corresponde a la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la autora: “La Justicia Inmanente y la Creencia en un Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales.”, defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en septiembre del 2008, dirigida por el Dr. J. A. Castorina y co-dirigida por la Dra. E. Zubieta. La misma fue desarrollada en el marco del Proyecto UBACYT P067: Problemas teóricos en indagaciones sobre los conocimientos sociales infantiles, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina.

bienestar de todos los miembros involucrados en una sociedad, siendo la retribución positiva al buen comportamiento individual, el modo de realizarlas. Luego, encuentra que sólo una minoría concibe la justicia como la distribución de los recursos económico-sociales. “Puede pensarse que la primacía de la justicia retributiva es el resultado de la apropiación de la representación social de la justicia que prima en el grupo social al que los entrevistados pertenecen...” (p.294)

En las representaciones infantiles de castigo, registra una mayoría de justificaciones mixtas, y las vincula a las hegemónicas en el campo jurídico argentino. Advierte que los sujetos reproducen los significados de sus grupos sociales. Aunque también observa ciertos procesos que le permiten identificar que las justificaciones, los argumentos y la valoración del castigo justo, dependen de las posibilidades cognitivas psicogenéticas, variando según la edad.

“...parecería que en el caso del castigo la actividad reconstructiva de los sujetos se vuelve menos evidente en comparación con el desarrollo de las representaciones de la justicia y el proceso de apropiación de la CMJ⁶⁶.” (p.295) Asegura, “...no se han podido identificar pasajes de estados de menor a mayor validez de los conocimientos tanto en el desarrollo de las representaciones de la justicia como en el proceso de apropiación de la CMJ. (...) se pudo identificar un proceso de reconstrucción de la CMJ, en la complejización creciente de los argumentos utilizados por los sujetos para justificarla que no es posible interpretar sin apelar a un proceso de conceptualización individual que transforma la CMJ dándole un ropaje diferente en la medida en la que se despliega el desarrollo cognitivo de los sujetos. (...) la CMJ en tanto restricción ideológica limitaría lo posible de ser pensado, es decir, el contenido, aunque no el proceso mismo de desarrollo” (p.296).

Barreiro encuentra en estos estudiantes una coexistencia en los modos de comprender el mundo (el pensamiento hipotético-deductivo junto al pensamiento mágico). Enfatiza los efectos sociales nocivos de la CMJ, donde se culpabiliza a los sujetos de las injusticias del orden social dominante. Concluye que la peligrosidad principal es que al pensar que el mundo es justo, se obstruye la posibilidad del cambio social, de la transformación social.

⁶⁶ En la creencia en un mundo justo.

3.3 b) Las investigaciones sobre la violencia escolar y la violencia en las escuelas

Lo que desde nuestra perspectiva de análisis planteamos como conflictos entre órdenes normativos en confrontación en el ámbito escolar, con diversas modalidades de resolución, en distintas investigaciones recientes, se plantea este objeto problemático bajo la conceptualización genérica de “violencia escolar” o “violencia en las escuelas”⁶⁷, analizando el fenómeno desde diferentes perspectivas que conviene revisar cuidadosamente.

En primer lugar, cabe destacar las investigaciones desarrolladas en el “**Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas**” de la Universidad Nacional de San Martín y del Ministerio argentino de Educación, Ciencia y Tecnología, compuesto por un equipo de sociólogos, antropólogos e historiadores dirigidos por el **Dr. Daniel Miguez**⁶⁸. Este equipo se planteó construir un cuadro riguroso de la situación de violencia en las escuelas que atravesó nuestro país durante el período 2004-2008, abordando esta problemática desde estrategias tanto cualitativas como cuantitativas. Desarrolla grandes operativos de encuestas a nivel nacional. Identifica que los problemas de violencia graves son minoritarios adentro de las instituciones escolares. En 2004-2005 aplicaron una encuesta a 1.360 cursos de 9º año de EGB y a 1.575 secciones en 3º de Polimodal de todo el país. Allí identificaron dos cuestiones relevantes: más del 77% de los estudiantes sostenían que sus pares los trataban bien y el porcentaje de estudiantes que fueron víctimas de robo por la fuerza o amenaza era del 4,9%, amenazas o lesiones de patotas 6,2%, golpes o lastimaduras un 8,3%, amenazas de daños 10,8%, contrastando las imágenes que se reproducían a diario en los medios de comunicación masiva. Por su parte, en un relevamiento de 2010, trabajaron con una muestra de alumnos de 2º y 3º año y de 5º y encontraron que la mayoría de los estudiantes no consideraba que en su escuela había violencia. También identificaron mayor proporción relativa de malos tratos en la población vulnerable. Encontraron mayor proporción relativa en el ciclo básico de población no vulnerable y en el ciclo superior de población vulnerable.

⁶⁷ La mayoría de los autores se identifica más en una perspectiva crítica con la conceptualización “Violencia Escolar” la cual es más difundida en el sentido común. Aunque la categorización “Violencia en la escuela” es superadora de la anterior, sigue sin explicitar el problema de fondo que se invisibiliza a través de esta nominación de la problemática.

⁶⁸Daniel Miguel también fue compilador del libro “Violencia y conflictos en las escuelas. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2008.

En esta línea de trabajo, tiene lugar la investigación de **Gabriel Noel** (2009)⁶⁹ “La conflictividad cotidiana en el ámbito escolar. Una perspectiva etnográfica”, quien analiza la conflictividad entre agentes y destinatarios del sistema escolar de nivel primario de barrios populares urbanos, en tres escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En este trabajo plantea una cuestión polémica: “...por más que el consenso existente (...) de la literatura sobre la escuela nos incline a suponer que los datos estarían cargados en favor de los primeros –sobre la base del “diferencial de poder” que la institución escolar pauta por diseño entre unos y otros –de modo tal que los segundos serían siempre los “perdedores” en estos enfrentamientos-, la situación efectiva nunca es tan sencilla. De hecho, los resultados de un enfrentamiento concreto dependerán siempre de las configuraciones concretas y siempre variables de argumentos y tácticas, apoyos y alianzas que los antagonistas logren reclutar en su favor en un conflicto concreto, así como de la vulnerabilidad de los actores específicos en conflicto a los argumentos coactivos o coercitivos de sus antagonistas y del conocimiento disponible sobre estas vulnerabilidades.” (Noel, 2010:6) Él encuentra que los alumnos son más hábiles en la resolución de los conflictos, inclinándolos a su favor. Este punto será uno que trabajamos en nuestra tesis y sobre el que nos interesa proponer otros aspectos del problema que nos permiten arribar a otras conclusiones (aunque es importante no perder de vista que Noel trabajó en escuelas primarias y nosotros en secundarias, lo cual puede derivar en resultantes distintas). Respecto a la búsqueda de variables explicativas de la conflictividad escolar sostiene que -a diferencia de lo que se podía suponer a priori-, el barrio más conflictivo posee la escuela menos conflictiva y viceversa. Por otro lado, en lo que respecta a las posibilidades de dirimir los conflictos, identifica que es clave la estabilidad del plantel docente, el rol carismático de los directivos y su buen vínculo con la comunidad.

Carina Kaplan y Equipo en la investigación titulada "Violencia en Plural. Sociología de las violencias en la escuela" (2006) se centran en el desentrañamiento del interrogante: ¿es escolar la violencia? Postulan que las violencias en las instituciones escolares deben ser analizadas y aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y crecimiento desmedido de las desigualdades, que producen importantes marcas en las subjetividades. Asumen que existen condiciones objetivas y subjetivas responsables de su irrupción. Para este equipo no existe una violencia específicamente escolar.

⁶⁹ Dirigida por el Dr. Daniel Miguez.

En “Violencia escolar bajo sospecha” (2009), plantean como hipótesis: “... a mayores condiciones de posibilidad de instituir lazos sociales, mayor es la posibilidad de que el individuo genere conductas autocoaccionadas y formas de vínculo social ligado al respeto mutuo y al reconocimiento de la autoridad. En contextos de desigualdad y exclusión, donde las instituciones sociales cambian sus sentidos, tenderían a predominar relaciones sociales y estructuras psíquicas con menor autorregulación y, por tanto, se habilitarían conductas instintivas y prácticas de violencia.”

En el primer capítulo, **José Castorina y Carina Kaplan**, sostienen que la cuestión de la violencia en las escuelas es una problemática a la que hay que darle respuestas en el plano práctico y teorizar desde el campo científico. Además, cuestionan la denominación de “violencia” en las investigaciones sobre “violencia escolar”. Para complejizar su abordaje, se detienen en las “víctimas”. “Las “víctimas” son individuos *en* sociedad, que participan en ciertas configuraciones epocales, de modo que los sentimientos y las emociones varían por las tensiones en dichas configuraciones. A la vez, estos pueden ser abordados como resultado de las estructuraciones de la vida psicológica en el largo plazo. En el dolor social hay un vínculo, un proceso de interacción entre quien avergüenza y quien experimenta el sentimiento de avergonzamiento...” (p.30). Asimismo discuten con quienes caracterizan a la violencia como acción personal, planteando que la violencia nunca es personal implica siempre una relación social. Plantean un enfoque, basado en las obras de Norbert Elias, tomando de “Compromiso y Distanciamiento” (1983), el concepto de “configuraciones” para instalar una perspectiva teórico-social relacional-.

Pablo Di Napoli (2016) en “Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria”, realiza su investigación doctoral en dos escuelas de gestión estatal de una localidad del Gran Buenos Aires entre los años 2012 y 2014, focalizando en estudiantes del ciclo superior de nivel medio. Indaga las distintas formas de violencia que se desarrollan en los vínculos entre pares, a las que caracteriza como contingentes, polisémicos y dinámicos, permeados por la calidad de los vínculos construidos y por los escenarios en los que se desarrollan, más que por el tipo de práctica en sí misma o la concepción a priori que tengan de la violencia. En la imagen construida de los jóvenes descritos como “violentos” encuentra atributos estigmatizantes, que apuntan al hexis corporal y al origen social del “otro”. Identifica seis motivos de conflictos que los estudiantes describen como frecuentes en la

escuela: a) por tareas escolares; b) por el barrio; c) por “picas” deportivas; d) por “hablar mal” de otro/a; e) por una chico/a y; f) por “mirar mal”. Estos conflictos los encuentra atravesados por sentimientos de superioridad/inferioridad. A la vez, pesquisa distintos modos de resolver las situaciones conflictivas: a) tácticas de evitación; b) tácticas de resistencia y; c) tácticas de confrontación abierta. Asegura que estas violencias se entrelazan con otros espacios materiales y virtuales de la vida de los jóvenes. Concluye con una aseveración muy fuerte e interesante para reflexionar sobre el papel de la escuela en la actualidad: “...inferimos que el ámbito escolar puede operar como un lugar seguro tanto para habitar junto a otros como para pelearse entre sí. Frente a ofensas y/o agresiones, varios estudiantes sostuvieron que se atreven más a confrontar en el ámbito escolar que fuera de este. Tienen la certeza de que allí, aunque puedan ser sancionados, las peleas poseen un marco de contención inexistente en otros espacios como el barrio o los locales bailables.” (p.152)

Silvia Duschatzky y Cristina Corea, en "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones"(2002) plantean un interrogante desencadenante: *¿Cómo viven las situaciones cotidianas los chicos y chicas de Córdoba que asisten a escuelas urbanas marginales?* El trabajo problematiza la diferencia entre "estar excluido" y "ser expulsado". La hipótesis de las investigadoras es que la violencia signa las relaciones establecidas entre los sujetos cuando se produce un agotamiento de otros lenguajes que anteriormente habían permitido construcciones intersubjetivas en las que se reconocía a otros como organizadores o referentes de autoridad. Para los sujetos expulsados no existen filiaciones sociales o histórico culturales claras. La violencia, es una búsqueda brutal y desorientada del otro, en condiciones en que el otro no es percibido como un límite.

Así también, cabe mencionar el trabajo llevado adelante por el Equipo del Subproyecto PAV 065-005 (nodo Tucumán) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, denominado “Crisis de las instituciones sociales, incremento del delito y reacción social”. En particular, el trabajo de **Lucia Cid Ferreira** (2005) “Escuela Pública, Fragmentación y Violencia. Contribución al estudio de la crisis de la institución escolar y su relación con la producción de violencia”, en el cual desarrolla una postura crítica sobre la conceptualización de “violencia escolar”. Analiza los elementos propios del sistema escolar que contribuyen al afianzamiento o debilitamiento de los lazos sociales y su relación con el

incremento de la violencia. Presta especial atención a las reacciones de los agentes educativos en este contexto de crisis institucional⁷⁰ y social. Una de las conclusiones a las que arriba es que los agentes educativos -docentes- cumplen un papel contradictorio en el intento por propiciar el afianzamiento de los lazos sociales en la escuela. “Por una parte, han asumido el imperativo de la inclusión y realizan denodados esfuerzos para mantener a los chicos dentro del sistema. Al mismo tiempo, las limitaciones planteadas por la crisis social y por la política educativa transforman el rol docente desvirtuándolo, haciendo del docente un instrumento de un proceso de fragmentación social que reproduce de otra forma las desigualdades sociales. En otras palabras, los docentes realizan un esfuerzo por la inclusión social de los jóvenes que peligran quedarse definitivamente fuera del sistema; pero esta misma “inclusión”, por sus cualidades especiales, convierte a los agentes educativos en vehículos de una violencia estructural, la que representa la estafa de una educación precaria amoldada a los jóvenes en similar condición de precariedad. Es decir, se ofrece educación sólo a medida de cada sector o “comunidad”, limitando desde un comienzo el futuro de los niños de acuerdo a su estrato o grupo de pertenencia.” (p. 31)

Asimismo es oportuno citar el trabajo de **Alejandro Castro Santander** (2007) “Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral” quien se centra en examinar cómo las situaciones de “analfabetismo emocional”, es decir, las situaciones desfavorables en términos de carencia afectiva, el maltrato y el rechazo familiar y de los pares que experimentan los estudiantes, explican las situaciones de violencia que tienen lugar en la escuela actualmente.

Fernando Osorio (2008) en “Violencia en las escuelas”, plantea la necesidad de distinguir la “violencia escolar” y la “violencia dentro de las escuelas”. En tanto la primera correspondería al conjunto de hechos antidemocráticos generados por el sistema educativo, la segunda expresa la irrupción de la violencia inherente al orden social en el ámbito escolar. Afirma contundente: el concepto “violencia escolar” es una construcción social.

Natalia Álvarez Prieto, (2015) en “La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de

⁷⁰ Producto de las políticas neoliberales y en particular con la aplicación de la Ley Federal de Educación que generaron gran fragmentación social.

Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)", se propone contribuir al conocimiento del fenómeno de la violencia escolar en el nivel medio y sus transformaciones a lo largo de las últimas décadas, vinculándola con los cambios de la estructura educativa y el impacto en la clase obrera argentina. Asegura que la violencia escolar es un hecho objetivo. Explica que durante el período analizado la clase obrera sufrió un proceso de pauperización, degradación de la vida social, descomposición de los vínculos, aumento del delito y del suicidio. Mientras que la escuela secundaria, en dicho contexto de crisis, fue protagonista de un proceso de masificación y un cambio en su composición social, generando grandes transformaciones al interior de las relaciones escolares. Remarca que la violencia fue mayor en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires -que en el resto de las jurisdicciones- y en las escuelas públicas -que en las privadas-. Observa que en nuestro país, a partir del siglo XXI la violencia escolar se convirtió en un problema central y fue creciendo en frecuencia y gravedad (como la presencia de armas en las instituciones) "Comprobamos también que, en aquellas instituciones en donde la población escolar sufrió un agudo proceso de degradación de sus condiciones de vida, aparecieron y se extendieron, correlativamente, las formas más agudas de violencia escolar. Vimos, a su vez, que en las escuelas más conflictivas el fenómeno se encontraba asociado a múltiples formas de violencia en el contexto familiar y barrial. Problemáticas relacionadas a agudos procesos de descomposición social. De ese modo, pudimos observar que allí donde las condiciones de vida eran más adversas, se registraban, al mismo tiempo, niveles mayores de violencia social y escolar."(p.365) Concluye: "La violencia escolar es, (...) la expresión del proceso más general de degradación de las condiciones de vida del conjunto de la población en Argentina, y en particular, de las capas más pobres de la clase obrera." (p.366)

Desde el campo psicoanalítico, es un aporte valioso la obra de **Silvia Bleichmar**. En "Violencia social, violencia escolar"⁷¹ (2008) al analizar las causas y los efectos de lo que se denomina comúnmente como "violencia escolar", identifica lo que conceptualiza como procesos de *devastación política y moral* de una "*legalidad constitutiva*", a nivel subjetivo y a nivel social, los cuales alcanzaron su máxima expresión en la Argentina en las últimas tres décadas.

⁷¹ Texto elaborado post mortem, el cual contiene conferencias y seminarios que ha dictado la autora y algunas publicaciones previas que aparecieron en revistas especializadas.

3.3 c) Las conceptualizaciones de “Violencia Escolar” y “Violencia en la escuela” como obstáculos epistemológicos a la observación de las morales en pugna en la escuela secundaria

Las conceptualizaciones de “Violencia Escolar” y “Violencia en la escuela” - predominante en toda la línea de investigaciones contemporáneas sobre los conflictos intraescolares- desde nuestra perspectiva invisibilizan las confrontaciones sociales al interior de la escuela, donde se confrontan dos órdenes normativos: el de la autoridad fundado en la /asimetría de poder entre docentes y estudiantes y el de la cooperación entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes, a partir de la construcción progresiva de una paridad. Las acciones confrontativas llevadas adelante por los estudiantes para el logro de una distribución equitativa del poder entre todos los protagonistas de la vida escolar-, se licuan en la definición de “acciones violentas”.

Una de nuestras hipótesis es que buena parte de los comportamientos agresivos llevados a cabo por los estudiantes -sobre los docentes, preceptores, directivos (autoridad), sobre los compañeros y/o sobre los objetos e infraestructura escolar- en muchas ocasiones expresan una manifestación extrema de disconformidad con las restricciones impuestas por sus condiciones materiales objetivas de vida a la posibilidad de realizar sus necesidades y deseos, es decir, eligiendo y decidiendo con libertad. Dicho de otro modo, esas acciones pueden ser pensadas no sólo como mera “descarga” psíquica/ afectiva/ pulsional, sino como medios de expresión de diversos grados de malestar o disconformidad, a los que se apela como último recurso (o como recurso conocido) para “llamar la atención”, “ser escuchados”, “visibilizados” por los docentes/ adultos, e incluso contenidos, limitados y apuntalados por un orden social que, en los sectores trabajadores - tanto en el ámbito familiar, en el laboral, como en el escolar- o bien los descuida material y afectivamente, sin cumplir la función de protección, acompañamiento y sostenimiento todavía necesarios en ese etapa del desarrollo vital, o bien interviene solamente a los fines de controlar y restringir en diversos grados lo que los adultos conceptualizan como una potencial amenaza al ejercicio de su autoridad frente a los adolescentes.

La conceptualización institucional de “violencia” estudiantil de lo que en realidad son acciones de ruptura normativa opera como un instrumento de estigmatización y culpabilización del estudiante transgresor -“indisciplinado”, “desobediente”, “mal alumno”,

“mal compañero”, en última instancia, “delincuente”– y viabiliza la legitimación social del “castigo”, la “corrección”, el “encauzamiento”, y la “resocialización” (Foucault, 1984). Son todas ellas funciones inherentes al ejercicio del poder y la autoridad, por parte de directivos y docentes con una resultante principal (sea intencionalmente buscada o no): el reforzamiento de la asimetría de poder al interior de la escuela entre docentes y estudiantes. Se trata de un criterio de calificación valorativo que inevitablemente reproduce un orden normativo dominante sustentado en la jerarquización y desigualdad entre los grupos humanos que configuran la vida escolar. La estigmatización individual legitima socialmente la penalización de quienes en realidad carecen de las condiciones materiales para expresar sus demandas y necesidades a través de recursos simbólicos alternativos. La depreciación y penalización de quienes carecen de poder en el orden social – por factores generacionales y por factores de clase social de pertenencia - no sólo invisibiliza la desigualdad de condiciones de vida y oportunidades de desarrollo entre las clase sociales, sino que es instrumental a la reproducción cultural de la desigualdad social.

Nosotros planteamos, por el contrario, que los contextos escolares donde los estudiantes encuentran espacios para dialogar y manifestarse en sus necesidades, deseos y demandas, en condiciones de mayor igualdad con los adultos favorecen la autorreflexión sobre la propia acción; y la expansión y profundización de los criterios de análisis de las causas de los conflictos escolares cotidianos.

Consideramos que un intercambio dialogado en progresiva paridad y respeto mutuo favorecen en la práctica el desarrollo de la reciprocidad y cooperación solidaria inherentes a la evolución moral. Por el contrario, la estigmatización y responsabilización individual orientadas a lograr la docilidad de los estudiantes que llevan adelante actos de ruptura normativa, contribuyen al refuerzo de los estadios primarios de la evolución moral, reproduciendo situaciones de profunda heteronomía. Es decir, reproduciendo una heteronomía de clase. Tal vez convenga recordar que la escuela, a pesar de sus múltiples objetivos y funciones, no abandona la de producir la identidad productiva y dócil adecuada al carácter de formación social contemporánea: la construcción de una “fuerza de trabajo”.

3.4 Investigaciones sobre el orden normativo escolar vigente en la escuela secundaria y su impacto en la participación estudiantil

En los últimos años, se desarrollan en nuestro país, un conjunto de investigaciones sobre las normas actualmente vigentes en las instituciones escolares de nivel medio. **Pedro Núñez** estudia la participación estudiantil en Consejos de Convivencia, Centros de Estudiantes y distintas formas de participación de los estudiantes secundarios. En su tesis doctoral: "Política y poder en la escuela media. La socialización política y juvenil en el espacio escolar" (2010), analiza las posiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político en los jóvenes en la escuela secundaria. A partir de un relevamiento en seis escuelas de Gran La Plata, hace hincapié en el perfil institucional, el clima escolar y el contexto social de los jóvenes.

Sostiene que para muchos, la escuela secundaria implica una promesa de inserción social en el mundo adulto. Por su parte, la escuela para los sectores populares implica la posibilidad de movilidad y ascenso social, mientras que para jóvenes de sectores medios-altos es una garantía de preservación de la misma clase social, es decir de evitar una movilidad social descendente.

Descubre que los jóvenes están más movilizados por la reproducción social de sus condiciones de vida futura (más allá de la clase social de pertenencia), que por generar agrupamientos político-estudiantiles que logren efectivizar mayor horizontalidad en el ámbito escolar. "La escuela es de por sí un espacio de relaciones asimétricas entre jóvenes y adultos. Sin embargo, de manera sumamente paradójica, al mismo tiempo que la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, se preserva la jerarquía de los adultos en el modo de distribución de voces y del poder en el espacio escolar. En momentos en que más se enfatiza en la "crisis de autoridad" de los adultos, son ellos los que homogeneizan las decisiones, precisamente en un ámbito como el de la política, que podría pensarse más horizontal que el de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos." (p.317) En los próximos capítulos veremos que en nuestro relevamiento en las escuelas de La Matanza, también encontramos que la jerarquía de voces y poder sigue sosteniéndose más allá de las reglamentaciones vigentes que darían más posibilidad a los jóvenes de participar y hacer de la escuela un espacio más equilibrado y democrático.

Nos advierte que “La presencia o ausencia de acciones políticas protagonizadas por jóvenes en las escuelas secundarias no puede analizarse a partir de rasgos intrínsecos a su condición -son apáticos- sino que es necesario vincular sus representaciones y prácticas al contexto en el que experimentan su condición juvenil. Para muchos de ellos, estar en la escuela representa una sensación de privilegio en comparación con otros jóvenes. La institución escolar puede ser también un espacio en el que se sientan preservados de las injusticias del mundo (...). Esto no implica ni mucho menos que las escuelas no produzcan desigualdades, pero sí que en la actualidad el tránsito de los jóvenes por ellas los coloca ante una institución donde sienten que aprenden sobre sus derechos, se sienten contenidos, cuidados o respetados, sentimientos que varían de acuerdo al tipo de institución. Sus sensaciones dan cuenta de formas desiguales de estar en la escuela, pero muestran como rasgo compartido una percepción de la institución como un refugio, donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no logran esbozar en otros sitios.” (p.318) Explica que es necesario incorporar nuevas dimensiones analíticas para comprender las prácticas políticas juveniles en la actualidad. En su investigación también identifica la existencia de prácticas políticas originales al interior de la escuela.

Lucia Litichever (2010) elaboró su Tesis de Maestría “Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad.” La autora realiza un análisis de reglamentos escolares de instituciones secundarias de Neuquén, Salta, Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires entre los años 2005 y 2007. Sus principales hallazgos son: “... que los diferentes estilos institucionales desarrollan modos diferentes de regular la convivencia. En las escuelas que caracterizamos con una tendencia a la *formación para la distinción* (III.a.) encontramos una tensión entre un control estricto que se combina con la intención de desarrollar sujetos autónomos, creativos, emprendedores. Por su parte en las *escuelas de formación para la ciudadanía* (III.b.) el acento parece estar puesto en promover una mirada crítica que promueva un involucramiento social y una activa participación y compromiso. A su vez, en las *escuelas de formación para el trabajo* (III.c.) el control parece ocupar un lugar prioritario en la regulación de los estudiantes y las normas se orientan específicamente hacia la formación de un estudiante en cuanto futuro trabajador. Por su parte, en las *escuelas centradas en la contención* (III.d.) la regulación parece estar determinada por el control y notamos que se manifiestan prejuicios y miradas desvalorizantes respecto de los estudiantes y sus familias, a diferencia de lo que encontramos en las *escuelas de formación*

para la inclusión (III.e.) donde la relación con la norma y la autoridad resulta más llana y parece estar atravesada por el respeto mutuo y el diálogo como condicionantes de los vínculos al interior de la escuela.” Pero también halló que “...ciertas prescripciones y estilos de redacción se hicieron presentes en muchos de los documentos más allá del tipo de escuela al que correspondiera, el sector social que atendiera o la jurisdicción de pertenencia. En este sentido aparecieron redacciones compartidas y pautas de conductas comunes.” (p. 197)

Por su parte, un **Equipo de investigadores, de la Universidad Nacional de Comahue**, en el año 2013 publica “Investigaciones en la escuela secundaria. Política y Trabajo”. **Amelia Roldán** en “La informalidad como “norma”. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino” formula como hipótesis que frente a lo que aparece como la disolución de toda distinción entre el “adentro” y el “afuera” escolar, las escuelas construyen fronteras aunque se hayan redefinido los criterios sobre los que se funda esta construcción. Plantea la necesidad de pensar el lugar de lo común, la necesidad de que la política educativa ofrezca algún marco referencial desde las escuelas. Está preocupada por la vacancia del gobierno provincial en materia de políticas educativas, el cual ha dejado a las escuelas sin marco normativo común.

Luciana Machado (2010) en “Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria”, se pregunta por la construcción de las ideas, las acciones y los procesos que llevan a comprometernos con la toma de decisiones para la vida en común y a otros/as a ser meros espectadores/as. Se propone indagar los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas, desde la perspectiva de la formación ciudadana. El trabajo de campo lo realizó en el 2009, con 24 entrevistas a estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias. La investigadora sostiene: “Las escuelas tienen la difícil tarea de formar ciudadanos/as y, con ella, el trabajo de producir sujetos capaces de leer injusticias, de reclamar por sus derechos y de construir espacios comunes que contengan diversidad de opiniones fundamentadas. A participar se aprende, tanto dentro como fuera de la escuela, pero ella tiene unas condiciones para la creación de espacios de participación estudiantil de las que otros espacios carecen.” (p.242). Otorga un rol clave a la escuela secundaria como propiciadora de la evolución hacia identidades estudiantiles más autónomas.

Stella Maris Más Rocha (2016), en su trabajo “El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios” se propone analizar la regulación de la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes Secundarios en el transcurso del siglo XX y comienzos del XXI, focalizando en la primera Ley Nacional de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes de 2013. Ella sostiene que “Diversas medidas adoptadas en educación apuntan a otorgar cierto protagonismo a la ‘condición juvenil’: nuevos derechos de niños, niñas y adolescentes, extensión de la escolaridad obligatoria, modificación del régimen académico en la escuela secundaria, eliminación de las amonestaciones como sanción disciplinaria y su reemplazo por acuerdos de convivencia, promoción de la participación en Centros de Estudiantes y Parlamentos Juveniles, becas y programas asistenciales.” (pp.69 y 70) Además, identifica que estas nuevas reglamentaciones no se limitan a nuestro país, sino que tienen lugar en un contexto epocal donde los organismos internacionales (BID, BM, CEPAL) utilizan categorías conceptuales más humanitarias como las de justicia, equidad, inclusión, responsabilidad social, participación ciudadana, empoderamiento, etc. En los últimos años, dichos organismos se proponen -al menos en sus documentos de divulgación-: democratizar la democracia, afianzar y ampliar la participación ciudadana activa. En esta dirección, ella observa que la escuela secundaria, sería un espacio destinado a garantizar esa formación y que la participación juvenil es el foco de recomendaciones, acuerdos y pactos en América Latina⁷².

La autora también identifica que en los últimos años, de 2011 a 2016, los estudiantes practican y promueven experiencias de organización horizontal al interior de la escuela: Centros de estudiantes, Cuerpos de delegados, Consejos de convivencia. Generando así mayores niveles de democratización incluso entre estudiantes.

⁷² “En los últimos años, la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), el Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (...), elaboran propuestas para que los jóvenes se conviertan en *ciudadanos activos* pero dentro del ámbito político-institucional (...). En el mismo sentido, el Estado argentino, en la última década, ha diseñado e implementado una gran cantidad de programas destinados a promover la participación juvenil, desde propuestas culturales, educativas, de acceso a derechos hasta inclusión en el mercado laboral formal. Para el caso de la participación política en la escuela se destacan el Programa Nacional de Organización Estudiantil de Centros de Estudiantes (del Ministerio de Educación), el Programa Nacional de Concejos Deliberantes Estudiantiles (de la Jefatura de Gabinete de Ministros) y Organizarnos para Transformar (del Ministerio de Desarrollo Social).” (Más Rocha, S. M., 2016:71)

Denis Fridman (2017) en “Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente”, estudia las formas de gestión de conflictos de convivencia y las concepciones de los directivos, docentes y alumnos en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Centra su análisis en las perspectivas docentes, a los cuales encuentra preocupados por propiciar una supuesta autonomía estudiantil, en la que establecen como imprescindible que los estudiantes “se hagan cargo”, que se responsabilicen de sus actos. En esta dirección, identifica que en la implementación de los sistemas de convivencia escolar muchas veces coexisten diferentes improntas entre dos modelos: una autoridad puramente tradicional -centrada en la palabra adulta- y otra totalmente autorreflexiva. Lo que se evidencia del avance investigativo de Fridman es que la moral dominante en los docentes es la inherente a la justicia retributiva. Son ellos los que obstaculizan finalmente la construcción de una participación autónoma de responsabilidad colectiva en los estudiantes, en la medida en que apelan en forma permanente a la eficacia instrumental de aplicación de sanciones y castigos, reforzando relaciones sociales de autoridad a través de la reproducción de una noción de responsabilidad individual.

Catalina González del Cerro (2017), en su artículo “Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil”, expone algunos de los hallazgos de su Tesis doctoral. Realiza su trabajo de investigación etnográfico (2014-2017), en un colegio ex nacional ubicado en la Ciudad de Buenos Aires. Focaliza su análisis en un grupo de docentes y estudiantes que conformaron el colectivo “ESI-Género” dentro de la institución escolar, quienes en un contexto de “politización de género” en Argentina, protagonizaron estilos novedosos de hacer política al interior de la escuela.

La autora, hace hincapié en las formas novedosas mediante la utilización de internet, de hacer política en la escuela (performance, utilización de las redes sociales – donde se suben fotos y se comparten hashtag-). Se trata de innovadoras modalidades que profundizan un reordenamiento de las jerarquías tradicionales intergeneracionales que caracterizaban –y en algunas instituciones continúan- las relaciones vinculares escolares de modo asimétrico entre docentes y estudiantes. En estos espacios que están construyendo, ambos actores (adultos y jóvenes) poseen los mismos derechos para trazar posturas, elaborar propuestas, generar debates, etc.

Julia Lucas (2018) en “Sentidos y formas de participar en la escuela: la perspectiva de los jóvenes argentinos”, analiza los sentidos y las significaciones que los jóvenes estudiantes del nivel secundario asignan a sus prácticas de participación en diversos espacios curriculares. Desde una perspectiva etnográfica, llevó a cabo su investigación en un curso de cuarto año de una escuela secundaria, situada en la Ciudad de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Allí realizó observaciones participantes, entrevistas a estudiantes de entre 17 y 18 años de edad, docentes y directivos. Hasta el momento concluye (aunque se trata de un trabajo en proceso), que paradójicamente “participar” implica, para los estudiantes, satisfacer principalmente las expectativas de sus profesores y cumplir con las normas que rigen la vida en el aula. Los jóvenes se detienen en el interés de ser aprobados en las distintas materias por sus profesores. La autora sostiene que si las acciones en el aula se vinculan con actuar, según el “deber ser” (heteronomía o realismo moral piagetiano), es preciso reflexionar en qué lugar queda aquello que acontece con el aprendizaje. Enfatiza el predominio del realismo moral o heteronomía tornando inobservadas las prácticas y comportamientos autónomos que tienen lugar, de modo más o menos embrionario, en el ámbito escolar.

Estefanía Otero (2018) en su tesis de maestría “La política estudiantil en movimiento. Un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.” Realiza una serie de entrevistas, observaciones y análisis documental en una escuela secundaria que depende de la Universidad Nacional de Buenos Aires en los años 2016-2017. Con su esquema de trabajo metodológico logra construir una georreferencia de los militantes estudiantiles. El principal objetivo de su trabajo es: “Conocer las formas de hacer política de las/os estudiantes nos ayuda a comprender quiénes son las/os militantes, cómo se organizan, cómo evolucionan, qué reclaman y de qué manera visibilizan públicamente las demandas, teniendo en cuenta que la referencia principal es la institución educativa y ello implica reconocer un ámbito específico de socialización juvenil.” (p.4) Entre sus principales hallazgos encuentra que “Las prácticas políticas de las agrupaciones estudiantiles de las escuelas tradicionales se construyen a través de las relaciones con las identidades de las organizaciones políticas (partidarias o no), de los vínculos intergeneracionales al interior de la escuela y la socialización juvenil en los diferentes cursos cuya georreferencia indica las tendencias a la hora de agruparse políticamente.” (p.4) Ella le otorga gran centralidad a la socialización juvenil, a las relaciones de paridad que construyen los estudiantes dentro de la escuela y que impactan en la

construcción de las organizaciones estudiantiles que ya no solo se materializan en Centros de Estudiantes sino en distintos modos de agrupamientos orgánicos: cuerpos de delegadas/os, comisiones temáticas, asambleas.

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.1 El diseño de investigación

El **diseño de investigación**, es de carácter **exploratorio-experimental**, el cual se enmarca en el desarrollo de **investigación básica sobre el problema de la relación entre la psico y sociogénesis de la identidad moral de fracciones sociales de trabajadores de la Argentina contemporánea**.

Es exploratorio, ya que es preciso identificar observables empíricos que permitan definir conceptualmente, con mayor rigor y desagregación, las dimensiones involucradas en nuestro objeto de estudio creando las precondiciones para avanzar hacia la construcción de nuevos interrogantes y mejores hipótesis de carácter descriptivo y explicativo.

Es experimental, porque efectuamos el diseño y formulación conceptual de los instrumentos y técnicas de desencadenamiento y relevamiento en terreno de los hechos que estudiamos, a partir de estímulos desencadenantes instalados en situaciones de aproximación experimental (Bunge, M., 2000), realizadas en grupos de similar perfil (socioeconómico, educativo y etario) al de nuestro universo de estudio pero de reducida composición numérica.

La técnica principal utilizada es la de aplicación en terreno de una entrevista combinada estructurada con preguntas de respuestas abiertas -propia de la entrevista en profundidad y la entrevista clínica- y respuestas precodificadas -propia de las encuestas-, a los fines de relevar empíricamente el objeto de estudio. El conjunto de respuestas obtenidas en dichas entrevistas se constituye en el material/ insumo central de análisis de la investigación.

No obstante, en el estudio se combinan y articulan diferentes técnicas de recolección de datos: observaciones no participantes in situ, registros de campo, entrevistas a informantes claves, revisión de documentación institucional como las fichas de registro de sanciones disciplinarias aplicadas.

El relevamiento en terreno se efectúa entre los años 2012 y 2016, período durante el cual se aplican las diferentes técnicas de recolección de datos anteriormente mencionadas y se diseñan las pertinentes estrategias de análisis. Entre los años 2016 y 2018 se lleva a cabo el análisis de los datos construidos, para concluir en el desarrollo y escritura de esta tesis (2018/2019).

4.2 Universo de Estudio y Criterios de Selección Muestral

Nuestro universo de estudio está **conformado por estudiantes** secundarios de escuelas públicas de La Matanza, Provincia de Buenos Aires de la República Argentina, provenientes de hogares pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos de trabajadores.

En primer lugar, se seleccionan las escuelas públicas en las que realiza el relevamiento. Se escogen, dos que se distinguen entre sí **por su carácter socioeconómico y su localización territorial dentro del Partido.**

En segundo lugar, se confecciona **una muestra exploratoria, no probabilística, intencional por cuotas definidas conceptualmente⁷³, de los estudiantes pertenecientes a cada una de estas dos escuelas⁷⁴.** La muestra total abarca a 106 estudiantes/unidades de registro. Considerando la población total de estudiantes de cada escuela, el tamaño de la muestra relevada representa entre un 7/8% del total en cada caso. La escuela del primer cordón (AB) es más numerosa que la del tercer cordón (VS), 960 vs 520 estudiantes respectivamente. Sumando la población de ambas escuelas, se trata de 1480 estudiantes.

Las cuotas muestrales se definen en base a los siguientes criterios:

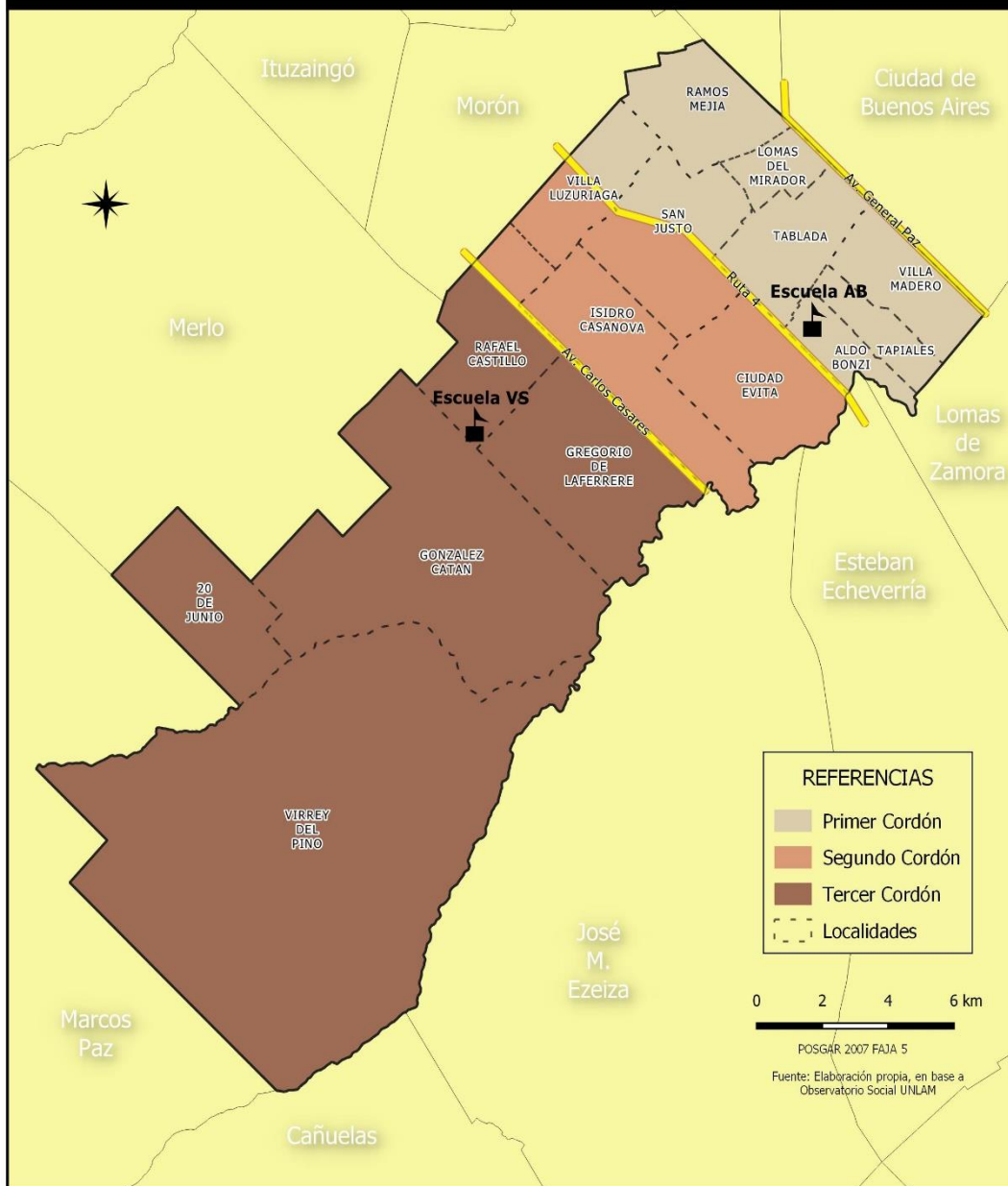
- a) Zona de localización/carácter socioeconómico del establecimiento escolar de concurrencia de los estudiantes.**

⁷³ Ver Blalock, "Estadística Social", cap. XXI Muestreo.

⁷⁴ Para preservar el anonimato de las escuelas, recurrimos a denominarlas por su localización: Escuela de Aldo Bonzi (AB)-Escuela de Villa Scasso (VS).

El distrito de La Matanza se divide en tres zonas –cordones en función de criterios socioeconómicos que permiten distinguirlas por las condiciones sociales de vida de sus habitantes y la distancia relativa a Capital Federal-. A continuación hemos diseñado un mapa con la división por cordones con la ubicación de las escuelas:

LA MATANZA EN CORDONES



El 66% de los estudiantes involucrados en la muestra pertenece a la escuela de la **zona I. Se ubica en un** barrio habitado por capas medias y bajas de la clase trabajadora. El barrio posee calles asfaltadas, semáforos, servicios de gas natural, cloacas, electricidad, alumbrado público, con casas de hormigón con terminaciones exteriores, techos de loza, tejas, etc.



Inmediaciones Escuela de Aldo Bonzi. Primer Cordón de La Matanza. Año 2013



Inmediaciones Escuela de Aldo Bonzi. Primer Cordón de La Matanza. Año 2014



Inmediaciones Escuela de Aldo Bonzi. Primer Cordón de La Matanza. Año 2015



Inmediaciones Escuela de Aldo Bonzi. Primer Cordón de La Matanza. Año 2017



Por su parte, **la escuela** posee espacios verdes (árboles en el patio y alrededor del predio), mejor calidad y cantidad -respecto de la otra escuela seleccionada, ubicada en la zona III-, de infraestructura y equipamientos, con numeroso personal docente con trayectoria en la formación académica. A ella concurren estudiantes de familias con mejores condiciones socioeconómicas relativas (respecto a la escuela de la zona III). Cabe aclarar que también concurren estudiantes residentes de otros barrios del Partido -en general de zonas más empobrecidas-.⁷⁵

El 34% de los estudiantes entrevistados pertenecen a la escuela de la **zona III**.⁷⁶ **El barrio** posee población de clase trabajadora muy precarizada, mayormente ocupada en changas, o inserta en frágiles condiciones laborales. Hay gran proporción de calles de tierra y, casas con construcciones precarias -casillas, ranchos o construcciones sin revoque exterior-, con poco alumbrado público, sin servicio de gas natural, cloacas, ni agua potable.

⁷⁵ Es importante resaltar que a esta escuela no sólo asisten estudiantes del barrio, sino que también asisten jóvenes que se trasladan en medios de transporte público para llegar. Es una escuela demandada en cuanto a matrícula, con trayectoria histórica y reconocida. Asimismo, por su ubicación, cercana a la autopista y lindante a otros municipios, alberga a estudiantes de la zona sur de GBA (Esteban Echeverría y Lomas de Zamora).

⁷⁶ Esta distribución zonal corresponde a una división realizada en el distrito en la Encuesta Municipal de La Matanza realizada en el año 2004.

Inmediaciones Escuela Villa Scasso. Tercer Cordón de La Matanza. Año 2013



Inmediaciones Escuela Villa Scasso. Tercer Cordón de La Matanza. Año 2013



Inmediaciones Escuela Villa Scasso. Tercer Cordón de La Matanza. Año 2013



Inmediaciones Escuela Villa Scasso. Tercer Cordón de La Matanza. Año 2016



Inmediaciones Escuela Villa Scasso. Tercer Cordón de La Matanza. Año 2019



Inmediaciones Escuela Villa Scasso. Tercer Cordón de La Matanza. Año 2019



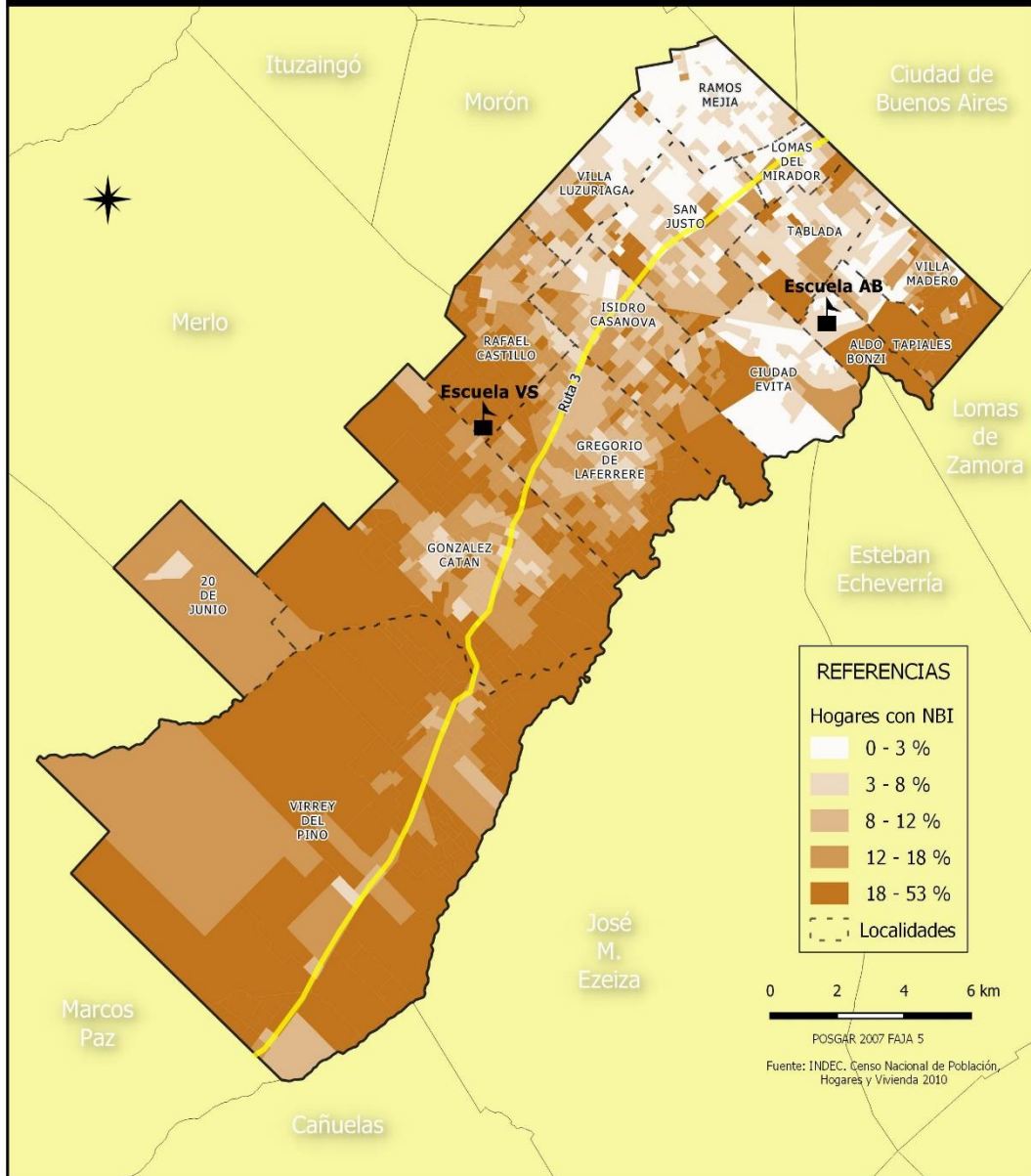
Por su parte, **la escuela**, posee dos edificios, ubicados en dos manzanas distintas (uno a la vuelta del otro). En uno comparten salones y espacios con otras instituciones (de

educación de adultos, educación especial y otros); el otro edificio –el más nuevo- es propio y de uso exclusivo. Las condiciones de infraestructura y equipamiento son críticas. El equipo docente es menor al necesario: al tener dos edificios precisan disponer en los dos de personal capacitado, asumiendo ciertas responsabilidades, lo que presenta dificultades en el desenvolvimiento del trabajo cotidiano. En cuanto a la población que asiste, son casi todos vecinos residentes del barrio (Ver cuadro N°41 del Capítulo 8).

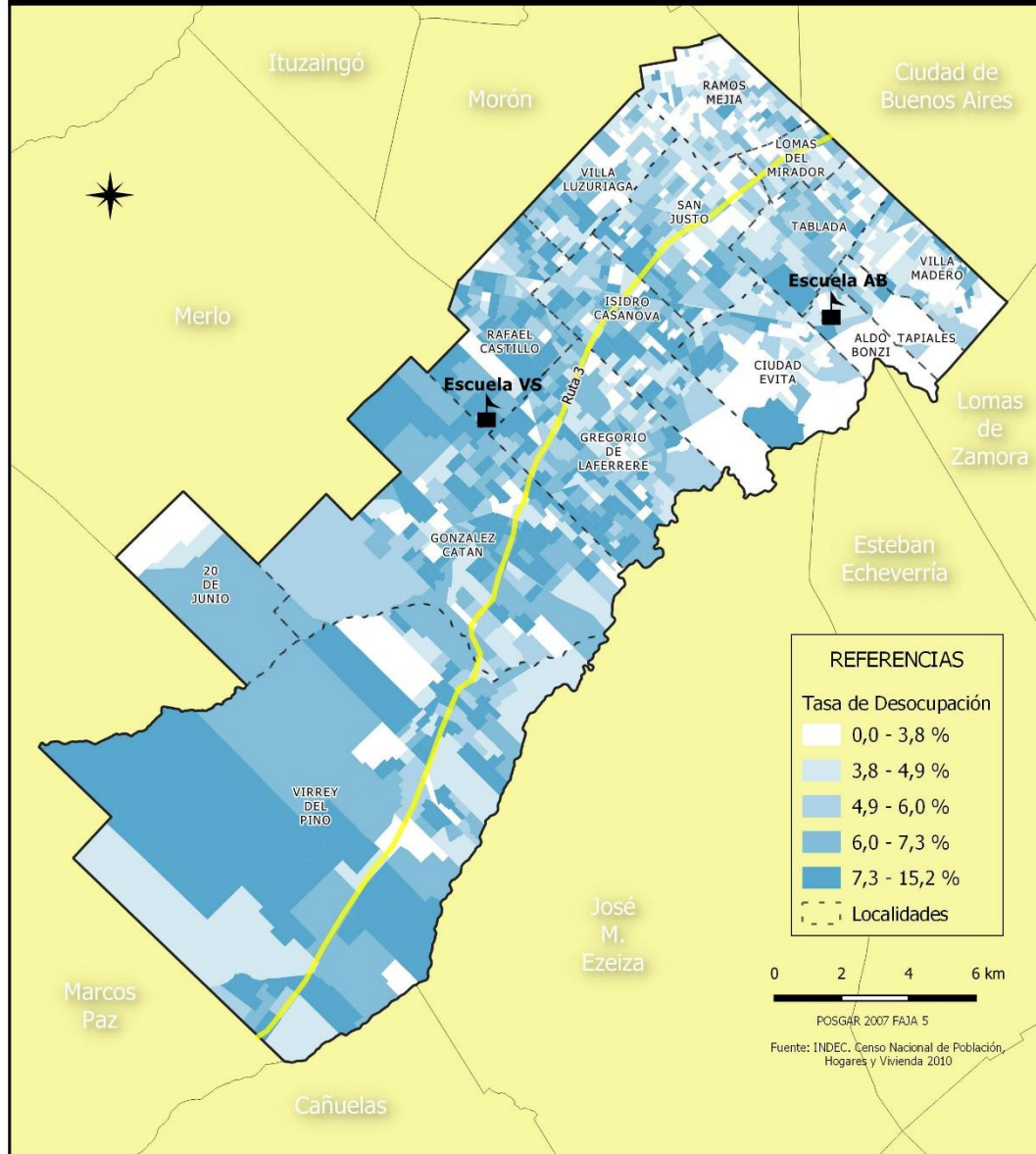
En suma, a través de este criterio muestral (localización/carácter socio-económico de la escuela), es posible acceder a estudiantes provenientes de hogares pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos/fracciones de la clase trabajadora de La Matanza.

A continuación se puede observar en los mapas de elaboración propia las diferencias socioeconómicas –mediante distintos indicadores, tales como NBI, tasa de desocupación y proporción de estratos bajos- que se distinguen en los territorios de ubicación de las escuelas escogidas.

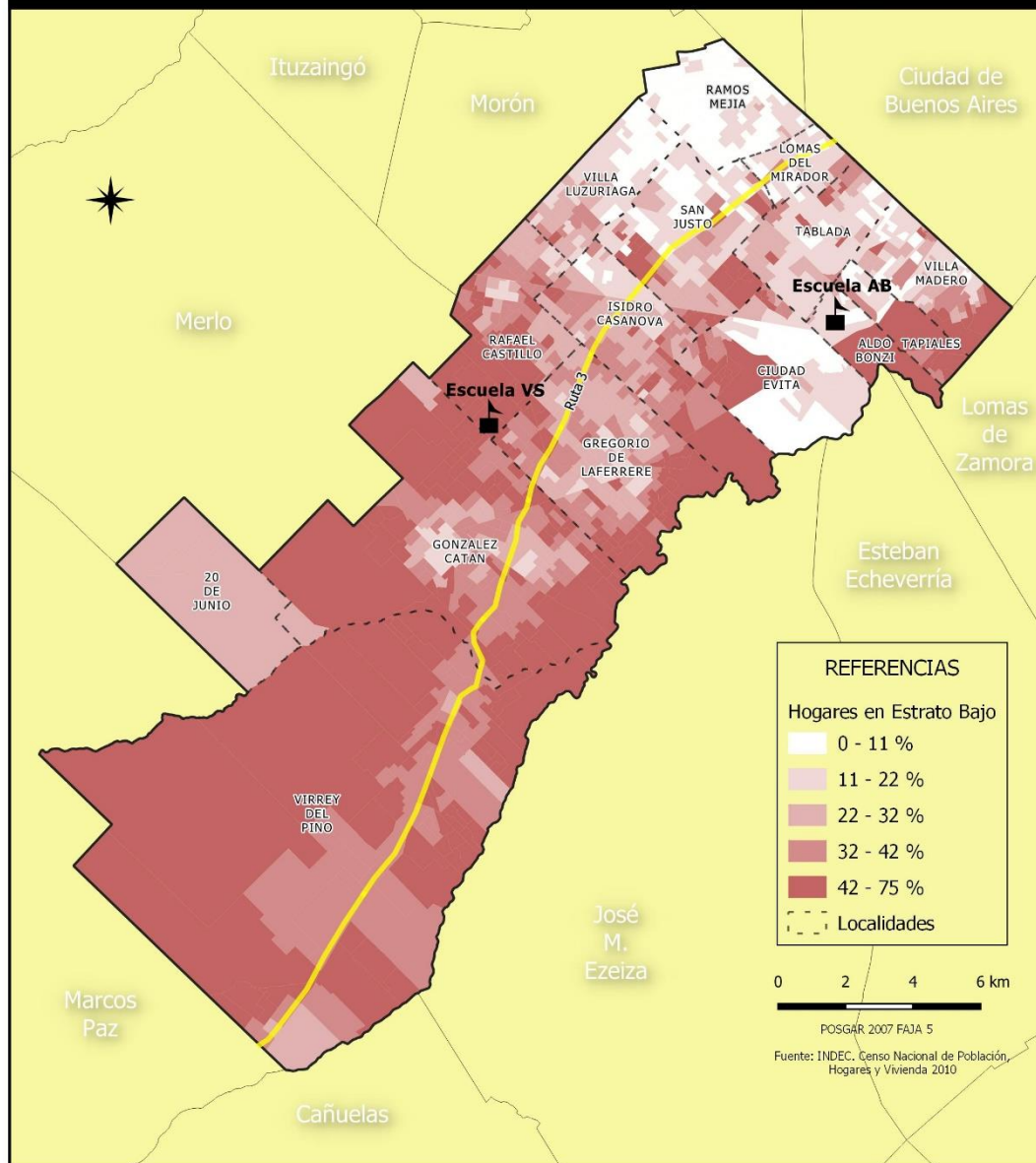
HOGARES CON NBI POR RADIO CENSAL
PARTIDO DE LA MATANZA. CENSO 2010



TASA DE DESOCUPACIÓN POR RADIO CENSAL
PARTIDO DE LA MATANZA. CENSO 2010



HOGARES EN ESTRATO BAJO POR RADIO CENSAL PARTIDO DE LA MATANZA. CENSO 2010



b) **Nivel de escolaridad máximo alcanzado: ciclo secundario básico y ciclo secundario superior.** El año de escolaridad media de los estudiantes -captados al comienzo y al término de la formación secundaria- es un criterio muestral que permite relevar estudiantes que atraviesan dos etapas claramente diferenciadas del desarrollo psicogenético en la adolescencia, en función de la evolución del proceso de socialización, el proceso de descentramiento cognitivo y la fase de construcción de la identidad moral.

c) **Género:** cuotas proporcionales de varones y mujeres.⁷⁷

CUOTAS DE ENTREVISTAS REALIZADAS (POR ESCUELA/CICLO/ GÉNERO)

| Tabla cruzada Género*Ciclo*Escuela | | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|----------|--------|
| Escuela | | | Ciclo | | Total |
| | | | Básico | Superior | |
| Escuela del Primer Cordón (AB) | Género | Chicas | 22 | 18 | 40 |
| | | | 55,0% | 45,0% | 100,0% |
| | Chicos | 24 | 6 | 30 | |
| | | 80,0% | 20,0% | 100,0% | |
| | Total | 46 | 24 | 70 | |
| | | 65,7% | 34,3% | 100,0% | |

| Tabla cruzada Género*Ciclo*Escuela | | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|----------|--------|
| Escuela | | | Ciclo | | Total |
| | | | Básico | Superior | |
| Escuela del Tercer Cordón (VS) | Género | Chicas | 10 | 14 | 24 |
| | | | 41,7% | 58,3% | 100,0% |
| | Chicos | 7 | 5 | 12 | |

⁷⁷ Consideramos que el género es una variable sociológica y psicológica crucial.

| | | | | |
|--|--------------|-------|-------|--------|
| | | 58,3% | 41,7% | 100,0% |
| | Total | 17 | 19 | 36 |
| | | 47,2% | 52,8% | 100,0% |

4.3 Síntesis de Criterios de Selección de las Escuelas y sus entrevistados

En primer lugar, con especial ayuda de informantes claves de La Matanza (docentes, directivos, inspectores e inspector jefe distrital), seleccionamos dos escuelas secundarias públicas claramente diferenciadas por zona de localización en el partido, dado que este criterio opera como factor de discriminación del carácter socioeconómico del hogar de pertenencia de los estudiantes. Es decir, se seleccionaron dos escuelas diferenciadas por la composición de las fracciones de clase trabajadora que asisten a la misma.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta la factibilidad de realizar el trabajo de campo (observaciones y entrevistas), es decir, la posibilidad real de acceso a las escuelas para realizar la investigación con ciertos grados mínimos de libertad.

Luego, respetando cuotas de género y ciclo escolar, en cada una de las dos escuelas se seleccionaron al azar a los estudiantes a los que entrevistar in situ⁷⁸.

4.4 Técnicas e instrumentos de relevamiento

- a) Entrevista semiestructurada combinada con preguntas abiertas y precodificadas aplicada en terreno

Aplicamos durante los años 2015 y 2016 una cédula de entrevista combinada, estructurada con preguntas abiertas, típicas de las entrevistas clínicas y en profundidad y con preguntas de respuestas precodificadas, típicas de las encuestas. Todas las entrevistas

⁷⁸ Las escuelas dispusieron de algunos espacios con privacidad (aulas vacías, oficinas vacías, etc.) a los fines de llevar a cabo las entrevistas.

fueron completadas en papel por el entrevistador y grabadas con previo permiso de los estudiantes. Su duración aproximada fue de 45 minutos⁷⁹.

Para realizar las entrevistas, aplicamos las principales sugerencias del método clínico de Piaget (1984), haciendo fuerte énfasis en conocer las tendencias del pensamiento/las orientaciones “de espíritu” del entrevistado⁸⁰. Como entrevistadores partimos de ciertas preguntas e hipótesis previas, las cuales se van reformulando periódicamente, en función del dialogo con el entrevistado y del procesamiento y análisis de los datos recogidos en las sucesivas entrevistas. (Castorina, Lenzi & Fernández 1984)⁸¹. Además en el contexto de entrevista, compartimos con Elías Canetti (1981) que, “Quien pregunta está en una posición de poder, y quien responde queda en posición de sometimiento. Como defensa quien es indagado puede recurrir al silencio, a la réplica o a derivar su atención para evitar que siga preguntando.” (p.213) Esta situación opera como advertencia para estar atentos, con capacidad de repregunta, al momento de realizar las entrevistas, de modo que el entrevistado no evite la pregunta y finalmente responda.

En cuanto a los temas tratados, se focalizan centralmente en las dimensiones de análisis del objeto de estudio: las nociones morales de autoridad, norma, falta, sanción, y responsabilidad, involucradas en la representación de una justicia inmanente al ordenamiento de las relaciones sociales -asimétricas de poder y de cooperación entre pares- operantes al interior del ámbito escolar. Por otra parte, se indaga tanto sobre las prácticas disciplinarias como sobre las autogestivas y las participativas de la escuela, así como también las prácticas participativas de los estudiantes en la comunidad ampliada. Por último, la entrevista procura registrar las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los hogares de pertenencia de los estudiantes contemplando una serie de indicadores: composición familiar, características de la vivienda, identidad migratoria, inserción socio-ocupacional de los padres, trayectoria educativa formal de los padres, entre otros.

⁷⁹ En Anexo se adjunta el instrumento aplicado.

⁸⁰ Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.

⁸¹ Castorina, J.A., Lenzi, A. M. & Fernández, S. L. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En Castorina, J. A, Fernández, S. L., Lenzi, A. M., Casávola, H., Kaufman, A. M & Palau, G. *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-178). Buenos Aires: Miño y Dávila.

b) Entrevistas a informantes claves

En segundo lugar, realizamos entrevistas abiertas a informantes claves, tales como docentes (4), preceptores (4), directivos (2), orientadores sociales (1) y orientadores educativos (1) de las escuelas seleccionadas, con la intencionalidad de captar cuáles son sus perspectivas, reflexiones y juicios morales sobre las normas y reglamentos de convivencia al interior de la escuela: los órganos de regulación de la convivencia escolar, los mecanismos de resolución de conflictos, las actividades colectivas que se propician o no, la existencia o no de actividades autogestivas de los estudiantes en el ámbito escolar, etc.

Este tipo de entrevistas cumple la doble función de generar y afianzar vínculos con los actores involucrados, y de mejorar las posibilidades de acceso y permanencia en el campo.

c) Observaciones no participantes

Realizamos observaciones (no participantes)⁸² entre 2012 y 2014 en los dos turnos (mañana y tarde)⁸³, intentando registrar, con la menor intervención posible, situaciones y eventos de la realidad escolar relacionadas con nuestro tema de interés. Nos referimos a un tipo particular de observación en la que, prestando una atención intencionada es posible lograr una experiencia dirigida susceptible de tener finalidad científica en tanto se tomen registros de lo que se observa y de las circunstancias concomitantes (Bunge, M., 2000). A partir de estas observaciones no sólo se orientan decisiones metodológicas cruciales para el avance de la investigación, sino que se produjeron “registros de campo” que formaron parte del corpus, del material a ser analizado. Es importante resaltar que las observaciones se realizaron en diversos ámbitos dentro de las escuelas escogidas, como situaciones de clases, ámbitos asamblearios, centros de estudiantes, reuniones del Consejo y la Comisión del Consejo de Convivencia, recreos, etc.

⁸² La observación es una de las primeras instancias de realización de nuestro trabajo de campo, durante el período 2012-2014. En base a sus resultados, -junto con la realización de entrevistas a informantes claves se confecciona el diseño investigativo propuesto y se define el lenguaje adecuado a la formulación de la batería de preguntas a instalar en la entrevista aplicada en terreno.

⁸³ En general asistíamos a campo dos veces por semana con jornadas de tres horas en cada visita.

Nos centramos en observar lo relacionado a prácticas e instrumentos/ instancias de regulación de la convivencia entre distintos actores de la escuela: el funcionamiento y actividades de los órganos de control disciplinario intraescolar (en las los cuales tiende a predominar la asimetría de poder en las relaciones sociales establecidas entre estudiantes y docentes), así como de instancias autogestivas de los mismos estudiantes, tales como el funcionamiento y actividades de los centros de estudiantes, cuerpos de delegados, como por ejemplo, la realización de revistas y/o radios escolares, actividades y juegos, llevadas a cabo durante los tiempos de recreos y horas libres, etc. Observamos centralmente el carácter de las relaciones sociales que se establecen entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes, docentes y directivos, entre la comunidad escolar y las familias de los estudiantes, etc.

d) Revisión de fuentes documentales

En cuarto lugar, realizamos un análisis de los documentos generados en las escuelas referidos a las normas de convivencia escolar –los dos Acuerdos Institucionales de Convivencia “AIC”- así como también de las actas y fichas donde se registraban conflictos y acciones “desobedientes”, es decir, de ruptura por parte de los estudiantes del orden normativo/ disciplinario vigente en la escuela, así como los informes referidos al proceso de resolución del conflicto, efectivizado sobre dichos casos.

4.5 Procesamiento de datos

El material recogido en el campo mediante los diversos métodos especificados, fue digitalizado, procesado y analizado.

Para la **confección de la matriz de datos y el procesamiento informático de los relevamientos**, utilizamos el programa computacional IBM SPSS (Scientific Programme of Social Statistics 21.0).

En cuanto a las 106 entrevistas involucradas en el relevamiento en terreno, una vez transcritas, fueron analizadas a partir de la creación de variables/ agrupamientos mutuamente excluyentes, los cuales guardan cierta homogeneidad entre sí.⁸⁴

El mismo tratamiento es decir, transcripción, codificación/agrupamiento y análisis se dio a las entrevistas abiertas a informantes claves, a las observaciones no participantes, y a la documentación –fichas y actas- obtenidas en el campo.

De esta manera, todo el material recogido en el campo fue digitalizado, y sistematizado como variables de la base de datos para su posterior análisis Sin embargo, el insumo empírico principal de la investigación está constituido por las 106 entrevistas aplicadas a los estudiantes, contando con el resto de los insumos relevados en las observaciones no participantes, entrevistas a informantes claves y fuentes documentales como material complementario.

| Cuadro con la composición de lo relevado en campo. Distribución porcentual por columnas | | | |
|--|--------------------|-----------------|--------------|
| Variables explicativas | Categorías | Escuelas | |
| | | V. S. | A. B. |
| Sexo* | Varón | 33% (12) | 43% (30) |
| | Mujer | 67% (24) | 57% (40) |
| Ciclo* | Básico | 47% (17) | 66% (46) |
| | Superior | 53% (19) | 34% (24) |
| Ocupación del PSH | Precarizado | 53% (19) | 51% (36) |
| | Estable | 47% (17) | 49% (34) |

*Respetan la proporción real (muestra por cuotas por escuela)

⁸⁴ Fernández, Lissette (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos?- Butlletí La Recerca , Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca. Ficha 7.

4.6 La cocina de la investigación en las escuelas matanceras

En toda investigación, hay una trastienda: esa especie de “cocina”, que es a la vez el ámbito de las decisiones que toma el investigador en base a sus posibilidades, las del campo y de las interacciones sociales que no sólo se tejen y destejen alrededor del proceso investigativo, sino cuyas tramas se entrecruzan.

El resultado final es esta investigación, en cuyo transcurso se produce una transformación de la identidad de la autora de esta tesis. Se lleva a cabo un recorrido no lineal, en el cual interactúan y retroalimentan nuestra identidad epistémica, la realidad objetiva, redundando en una progresiva reformulación de nuestras hipótesis/prejuicios de partida. Un proceso dialéctico entre el objeto investigado y el sujeto que investiga. Explicitar estas cuestiones es parte constitutiva del proceso de investigación, en la cual claro está que quien escribe también se dio varios golpes de horno.

Desde el principio de la investigación, teníamos el objetivo de trabajar con dos escuelas de la Matanza pertenecientes a dos territorios distintos, con niveles socioeconómicos diferentes. Nos encontrábamos direccionados por una primera advertencia: al realizar el análisis de los datos estadísticos de los Censos 2001 y 2010 tomamos conocimiento de que el distrito estaba compuesto de *tres cordones diferenciados* por las condiciones socioeconómicas de su población. El primer cordón resultaba ser el más beneficiado en cuanto a las condiciones de vida de sus habitantes. El segundo cordón era más empobrecido en relación al primero, pero mejor posicionado respecto al tercero, el cual poseía las tasas más desalentadoras en términos de pobreza estructural/indigencia/exclusión social.

Teniendo en cuenta esta caracterización es que buscamos acceder a dos escuelas emplazadas en los dos cordones “polares” del distrito, para de este modo poder captar estudiantes que –aun perteneciendo a hogares de la clase trabajadora de La Matanza– estuvieran involucrados en disímiles condiciones de vida. Este hecho era relevante para el diseño investigativo en la medida en que una hipótesis significativa orientaba nuestro trabajo: las condiciones socioeconómicas de vida obstaculizan o propician el avance hacia una moral autónoma.

El trabajo fue arduo, y lleno de avatares en el proceso de acceso a las escuelas secundarias. La aparente disponibilidad de los contactos a través de los cuales llegar al “campo”, se trocaba en obstáculos y entorpecimiento de la labor investigativa, una vez que empezábamos a preguntar y pedir acceso a distintas documentaciones, registros documentales, etc.

Fueron muchas las jornadas y horas de espera para ser atendidos en la escuela, recibir el material solicitado, a pesar de haber sido autorizados previamente⁸⁵ por las autoridades escolares para realizar nuestro trabajo de campo durante la jornada escolar. Parecía haber por parte de las autoridades escolares un deseo intencional de hacernos esperar por muchas horas, tal vez con la esperanza de que nos cansáramos y abandonáramos la búsqueda.

Al fin de cuentas, no era tan “divertido” para los directivos una investigadora social observando y registrando el comportamiento de todos los actores escolares, y puede resultar comprensible su resistencia a cooperar en nuestra investigación.

Al respecto, Elsie Rockwell (2009), señala que: “En el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela.” (p. 53) Más aún, la autora reconoce que hay dificultades especiales vinculadas al trabajo de campo en escuelas, ya que para las autoridades y docentes involucrados puede ser difícil comprender y comprometerse con una investigación que implica una intromisión en sus ámbitos laborales, su trabajo cotidiano. Sin embargo, vale la pena vencer los obstáculos que se presentan para conocer las escuelas, así como cualquiera de las realidades sociales que suelen verse solamente “...a través de los lentes normativos e ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad.” (p.53)

Nuestra experiencia en las escuelas no sólo no estuvo ajena a tales dificultades, sino que además, presenciamos la rotación de directivos y de docentes dentro de las

⁸⁵ Si bien primero recurrimos a contactos en las escuelas, luego tuvimos que realizar un pedido formal mediante una carta presentada al Jefe distrital a cargo.

instituciones, lo cual contribuía al entorpecimiento de nuestro trabajo. Existían en el distrito gran cantidad de directivos que tenían cargos temporarios en las escuelas. A medida que se concursaban sus cargos, muchos de ellos eran desplazados por los concursantes victoriosos. Esta situación también dificultaba nuestra tarea investigativa: generábamos un vínculo de “confianza” y “compromiso” para realizar la investigación con un director que poco tiempo después, era desplazado de sus funciones y reemplazado en su cargo. Este hecho en más de una oportunidad nos obligaba a esperar la asunción de las nuevas autoridades, volver a explicar nuestros objetivos y depender de su aceptación y permiso para continuar nuestras tareas.

Luego entenderíamos que los avatares relacionados a la disponibilidad de los actores con los que interactuamos en el campo, son una parte constituyente del trabajo del investigador. Llegamos, tal como señala que Rockwell (2009), a la conclusión de que “...la interacción en el campo se desenvuelve en gran medida implícitamente, con los recursos que cada quien tiene y pone en juego, y con las disposiciones de quienes nos reciben. Inicialmente podemos sentir la angustia de que otros estructuren la experiencia y que nos digan qué ver. Pero el hecho de que otros definan e interpreten las situaciones es justamente lo que permite conocer los saberes y los procesos sociales locales (...)” (p. 53)

A fin de avanzar hacia una permanencia más sólida en el campo decidimos contactarnos con un Jefe distrital de inspectores de escuelas secundarias de La Matanza. Nos reunimos, le contamos sobre nuestra investigación y así sí logramos tener un mejor acceso a las escuelas, que aunque nunca del todo libre de las dificultades mencionadas, Nos permitió analizar registros, realizar las observaciones en los recreos y efectuar las entrevistas iniciales a informantes clave y a los estudiantes.

Respecto a estas últimas, antes del diseño del instrumento aplicado en terreno, realizamos entrevistas generales exploratorias muy desestructuradas, muy periféricas. Sin embargo, nos permitieron encontrar nuevas dimensiones del problema que no habíamos contemplado, así como ir identificando cuáles podrían ser nuevos observables empíricos a prestar atención. Finalmente, el recorrido inicial por diferentes escuelas resultó positivo, ya que estas primeras aproximaciones, permitieron conocer “a grueso” lo que acontecía en asuntos propios del ámbito escolar: términos burocráticos, infraestructura, staff docente,

reglamentaciones y normas -creación, participación, acatamiento, conflictos habituales, etc.- Las ideas iniciales se fueron reconfigurando, progresivamente.

Nuestras primeras visitas, realizadas en 2011, junto con la puesta en marcha de situaciones de aproximación experimental sobre algunas dimensiones del objeto de estudio en pequeños grupos de entrevistados, contribuyeron a la generación de las condiciones necesarias para confeccionar en 2014 un instrumento final con el que recoger información crucial en el campo: el cuestionario de la entrevista que aplicamos a los estudiantes secundarios entre 2015 y 2016. Los resultados de este relevamiento se constituyen en nuestro elemento insumo central de análisis a partir del cual desarrollar la tesis doctoral.

El análisis que presentamos aquí, se centra en **el estudio de los juicios morales de los estudiantes secundarios de dos escuelas públicas de La Matanza** (una del primer cordón y otra del tercero), **focalizando en:**

- 1. cómo afectan en la construcción de dichos juicios las distintas prácticas y dinámicas sociales (de autoridad y poder; de cooperación en paridad)- que se producen en la vida escolar.**
- 2. cómo inciden en la construcción de la autonomía estudiantil otras variables estructurales como género, ciclo, ocupación del PSH de los hogares a los que pertenecen los estudiantes y la localización territorial/ carácter socioeconómico de la escuela de pertenencia a la que asisten los estudiantes.**
- 3. cómo se interrelacionan los factores descritos en 1 y 2 en la evolución del juicio mora estudiantil hacia una concepción moral de autonomía**
- 4. cómo inciden las nuevas reglamentaciones estatales escolares sobre participación estudiantil en la vida escolar.**

CAPÍTULO 5

LOS INDICADORES DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ÓRDENES MORALES A NIVEL DE LA PRÁCTICA: LA DIVERSIDAD MORAL DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS

5.1 Resolución Institucional de los conflictos originados en la desobediencia estudiantil al orden normativo: la vigencia del castigo disciplinario

La escuela de nivel medio es una institución regulada por un orden normativo profuso y complejo que pauta con precisión a través de un reglamento disciplinario el comportamiento estudiantil en su ámbito. Define explícitamente lo que los estudiantes tienen prohibido hacer y propone la aplicación de distintos tipos y/o cantidades de sanción, en caso de ruptura normativa, acorde a la gravedad de la falta cometida.

El reglamento escolar de la escuela del 1er cordón (AB), se encuentra en las primeras páginas del cuaderno de comunicados de los estudiantes. A continuación lo compartimos:

A los integrantes de la Comunidad Educativa de la E.E.S.N° :

El presente acuerdo es el resultado de lo expresado en los diferentes espacios que esta escuela ha brindado a los distintos actores involucrados en el proceso educativo. Teniendo en cuenta que la función específica de la escuela es la transmisión y apropiación de saberes socialmente significativos, es decir, educar para el crecimiento personal y la participación responsable de los alumnos, favoreciendo el ejercicio de la libertad, el compromiso, el diálogo y la valoración de las diferencias, nos hemos propuesto garantizar el cumplimiento de esta misión. Es por ello, que esta institución educativa ha revisado estos acuerdos o normas que regulan las interacciones entre los actores y aseguran el cumplimiento de nuestros propósitos educativos. Establecida, entonces, la normativa propia de esta escuela, es responsabilidad de todos el cumplimiento efectivo de estos acuerdos que dará lugar a la aplicación de sanciones cuando estos son transgredidos para evitar la injusticia, la exclusión social y la impunidad. Sabemos perfectamente que toda infracción a la regla instituida y que no es sancionada, produce efectos negativos en las personas porque disminuye la creencia del grupo en el valor del acuerdo y la falta de aplicación de la medida disciplinaria, genera inseguridad. La impunidad debilita la autoridad del orden democráticamente construido. Por eso, la sanción tiene por función provocar la reflexión, y restablecer el valor del orden normativo en un clima de respeto, tolerancia, aceptación del pluralismo, solidaridad y amor.

Como integrantes del equipo directivo, deseamos generar un ambiente propicio para la optimización del conocimiento que, sin lugar a dudas, hará libres, intelectualmente, a nuestros alumnos en el presente siglo.

Equipo de Conducción E.E.S. N°

Director
Vicedirectora
Vicedirectora
Secretaria
Secretaria
Prosecretaria
Jefe de Preceptores

BREVE RESEÑA INSTITUCIONAL:

La ESCUELA fue creada por la RESOLUCION Nro. 200 del Ministerio de Cultura y Educación del 2/2/73, la misma comenzó a funcionar en la Escuela Nro 18 con dos divisiones de 1er año y una división de 2do año. Era su directora la Sra

La segunda tarea y fundamental, fue iniciar un expediente (N° 77806/73) para la adquisición de un inmueble apto para la escuela. Las autoridades y la Asociación Cooperadora iniciaron trámites por exp. N° 77806/73 para tramitar la adquisición de un inmueble que era propiedad del Hogar de Niños "María Luisa" en la calle Defensa 1833 de esta misma localidad, lográndose su adquisición por Resol. N° 2841 del 13/8/74. Estas instalaciones comenzaron a funcionar a partir de Marzo de 1975 luego de realizarse el reacondicionamiento del edificio, acto firmado por Ministro de Educación de la Nación Dr. TAIANA.

Desde 1997 estamos trabajando con el Proyecto Institucional (PI) que implementa acciones para lograr las metas propuestas en el objetivo de la escuela. La finalidad de proyecto educativo es:

Lograr que los alumnos construyan conocimientos válidos y valores éticos que les permitan participar en la comunidad como ciudadanos responsables con conciencia de su accionar transformador, (desde su rol como personas y profesionales).

Formar jóvenes "con y para los demás", conscientes del tiempo en el que les toca vivir y comprometidos con el otro.

Formar jóvenes competentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Del PI se desprenden algunos de los proyectos que se están llevando adelante entre ellos el Régimen de Convivencia Disciplina.

REGIMEN DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA

Esta escuela ha sido pionera en elaborar un régimen de convivencia y disciplina, que tuviera coherencia con el estilo de conducción democrática y que garantizara su objetivo fundamental: formar a los jóvenes para la libertad responsable.

Con la llegada del Gobierno democrático, en 1983, tanto docentes, como padres y alumnos de la escuela, sostenían que toda la institución escolar debía constituir un espacio de convivencia que posibilite a todos sus miembros el encuentro e intercambio permanente sobre la base del ejercicio de la tolerancia, el respeto, el reconocimiento y aceptación del pluralismo con el fin de

constituir un medio propicio para la formación de los jóvenes en el respeto de los derechos y libertades fundamentales reconocidas por la Constitución Nacional.

Como consecuencia de esto y luego de un sostenido trabajo extra-escolar, surgió el primer régimen de convivencia que, entre otras normas, expresaba que, a partir de ese momento, funcionaría en forma sistemática la Comisión de Convivencia y Disciplina. Hoy, podemos decir, que esta práctica confiere mayor importancia al estímulo y la confianza sobre la imposición. El sentido de la norma se justifica en función de los valores y nuestros alumnos participan en su creación, formulación y puesta en práctica. Intervenir en estas actividades no solamente enriquece a los adolescentes, sino también al docente que participa porque ressignifica permanentemente su práctica con esta actividad.

FUNDAMENTOS

Entre las finalidades y objetivos del PEI, figuran los consensos logrados en lo referente a los conocimientos socialmente significativos para todos los jóvenes y la formación en ellos de una conciencia y prácticas democráticas, los que a continuación se explicitan:

- ✓ Garantizar la obligatoriedad: es decir lograr la inclusión la permanencia y acreditación de la educación secundaria de los alumnos de la escuela, propiciando la adquisición de saberes para continuar sus estudios, fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas con visión crítica que los habilite para transformar la realidad en la que operen.
- ✓ Cooperativismo y solidaridad: es necesario aprender a trabajar juntos, sumando esfuerzos y compartir con los demás, ejerciendo la confianza y la ayuda mutua, desde la valoración de la "alteridad".
- ✓ Comunicación: los miembros de la comunidad, jóvenes y adultos, deben aprender a observar cuidadosamente, a comunicarse con precisión y a escuchar sensiblemente.
- ✓ Incentivar el respeto por los derechos humanos y especialmente teniendo en cuenta que los jóvenes son sujetos de derecho.
- ✓ Aprecio por la diversidad: aprender a respetar y apreciar las diferencias entre las personas y entender el prejuicio y cómo funciona.
- ✓ Expresión positiva de las emociones: aprender a expresar los sentimientos a partir del autocontrol, encauzando la ira, el enfado y la frustración hacia formas no agresivas ni destructivas.
- ✓ Resolución de situaciones conflictivas: aprender a responder creativamente a las cuestiones planteadas en el contexto de una comunidad solidaria y de apoyo.
- ✓ Brindar oportunidades para la práctica de normas de respeto y solidaridad que permitan al alumno asumir con responsabilidad los deberes y derechos de la convivencia democrática, a través de la participación activa en la resolución de problemáticas

Los fundamentos referenciados anteriormente tienen como marcos legales:

- ✓ La Constitución Nacional
- ✓ La Constitución de la Provincia de Buenos Aires.
- ✓ Código Civil
- ✓ Ley de Educación Nacional N° 26.061/06
- ✓ Ley de Educación Provincial N° 13.688/07
- ✓ Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061/05
- ✓ Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as
- ✓ Resolución 1593/02 y Resolución 510/03 Acuerdos Institucionales de Convivencia (A.I.C.)
- ✓ Disposición 1/06 Retiro Anticipado de Alumnos e ingreso tardío
- ✓ Resolución 1728 /06 Prohibición del uso del celular.
- ✓ Resolución 1564/07 Preservación de los bienes de la escuela.

PROCESO DE ELABORACIÓN

Análisis por parte de los alumnos del AIC vigente.

- a) Este análisis se llevó a cabo en tres etapas: en la primera, se debatió en grupos y se seleccionaron temas para reformular el AIC. Cada grupo designó representantes. En una segunda instancia estos se reunieron y consensuaron las sugerencias de reformulación del AIC para el curso. Posteriormente, se designó un delegado del curso para la reunión general de delegados.
- b) En una tercera etapa, se reunieron los delegados, padres y docentes y consensuaron, por turno, las propuestas finales. Luego en una cuarta etapa se tabularon los planteos formulados y se presentaron para el análisis por todo el resto de la comunidad educativa (reuniones de padres y docentes, personal administrativo y de maestranza..)

CUERPO DEL DOCUMENTO

Introducción

- 1) Los miembros de la Comunidad Educativa de la ESCUELA DE EDUCACION SECUNDARIA N° "ALDO BONZI", deberán respetar y procurar hacer respetar las normas de convivencia establecidas en el presente AIC, que será parte integrante del PI. Serán de aplicación en el ámbito escolar y las representarán no sólo los integrantes de esta comunidad sino también los

terceros que ocasionalmente la visitan.

2) Es obligación de todos los miembros de la comunidad educativa concurrir al establecimiento en condiciones de higiene y con la vestimenta en buen estado de conservación.

3) Los alumnos para asistir a clases, lo harán utilizando vestimenta adecuada: (acuerdo votado por toda la Comunidad Educativa en octubre 2010 y confirmada en noviembre de 2011)

- ✓ Guardapolvo: optativo.
- ✓ Pantalón de Jean
- ✓ Jogging
- ✓ Equipo de Gimnasia
- ✓ Remera con manga corta o larga (largo mínimo hasta la cadera)
- ✓ Chomba (manga corta o larga (largo mínimo hasta la cadera)
- ✓ Camisa
- ✓ Bermudas (largo mínimo hasta la rodilla)
- ✓ Capris
- ✓ Polleras largas
- ✓ Zapatos – zapatillas – sandalias – alpargatas
- ✓ No está permitido:
- ✓ Pantalones con roturas
- ✓ Remeras de cuadros de equipos de fútbol
- ✓ Polleras cortas
- ✓ Shorts
- ✓ Escotes pronunciados
- ✓ Musculosas – tops – ropas sin mangas.
- ✓ Transparencias
- ✓ Ojotas.

Para las clases de Educación Física, usarán pantalón de gimnasia y remera sin inscripciones y que no hagan referencia a clubes deportivos.

4) Para garantizar el cuidado de los jóvenes, los responsables a cargo, adoptarán todas las medidas de seguridad y prevención. Por lo tanto el uso de elementos penetrantes como piercing u otro elemento que resultare peligroso para sí mismo y los demás será permitido con expresa autorización de los padres, bajo su responsabilidad.

De los alumnos:

5) Son derechos de los alumnos:

- a) Ser respetados y cuidados, sin discriminación.
 - b) Asociarse y formar libremente el Centro de Estudiantes.
 - c) Ser escuchados.
 - d) Participar libremente de la vida escolar.
 - e) Sentirse reconocidos como protagonistas de la vida escolar.
 - f) Recibir orientación y contención de los miembros adultos del Establecimiento.
 - g) Ser ayudados a lograr una firme conciencia democrática.
 - h) Desenvolverse en un ámbito de higiene, calidad y equidad educativa.
 - i) Intervenir en la toma de decisiones que los involucre o afecte directa o indirectamente.
 - j) Peticionar individual o colectivamente ante docentes y autoridades, por sí o a través de sus representantes.
 - k) Conocer el régimen de asistencia y puntualidad.
 - l) Conocer el régimen de acreditación y promoción.
 - m) Conocer contenidos y criterios de evaluación de cada Espacio Curricular.
 - n) Recibir igualdad de trato y de sanción.
 - o) Utilizar plenamente las instalaciones edilicias, siempre que no se afecte el normal desenvolvimiento de las clases.
- p) Utilizar gorros en los espacios descubiertos.
- q) El uso de MP3 o MP4 o similares siempre que sea en forma personal, con auriculares, y fuera de la hora de clases.
- ##### **6) Son deberes de los alumnos:**
- a) Respetar a todo el personal del Establecimiento y a sus pares.
 - b) Aceptar la diversidad y no discriminar.
 - c) Asumir una actitud de compromiso, responsabilidad y esfuerzo como estudiante, dentro y fuera de la institución.

- d) Asistir, atender y participar en las clases de los distintos Espacios Curriculares.
- e) Valorar el esfuerzo que la comunidad realiza para mejorar sus condiciones de estudio.
- f) Cuidar, conservar y procurar el buen mantenimiento del edificio, mobiliario y materiales didácticos.
- g) Reparar el error.
- h) Presentar en Preceptoría el Cuaderno de Comunicados, las libretas de Calificaciones e inasistencias y toda la documentación que les sea entregada con la firma del responsable.
- i) Permanecer en el Colegio durante toda la jornada escolar.
- j) Cumplir con lo prescripto por este AIC.

7) Serán consideradas acciones sancionables del alumno las siguientes:

- a) Faltar el respeto a los miembros de la comunidad educativa.
- b) Agredir a pares en palabras o en actos.
- c) Promover desórdenes.
- d) Toda actitud que implique faltas a la convivencia en armonía.
- e) Interferir en el normal desarrollo de las clases.
- f) Faltar el respeto a los símbolos patrios durante el desarrollo de actos escolares o mediante cualquier otra actitud irrespetuosa.
- g) Arrojar objetos o provocar situaciones que puedan poner en peligro la integridad física de las personas.
- h) Destruir, ensuciar, robar o deteriorar las instalaciones y del material de la comunidad (por ej.: escribir o rayar bancos, pizarrones, paredes, muebles, etc. utilizando marcadores, correctores, elementos cortantes, etc.)
- i) Retirarse de la clase o del Establecimiento sin autorización.
- j) Adulterar o falsificar la documentación escolar.
- k) Fumar, ingerir bebidas alcohólicas, consumir drogas o cualquier sustancia tóxica dentro del ámbito escolar.
- l) Portar armas o elementos que puedan ser utilizados para agredir o causar daño.
- m) No respetar las normas de higiene y presentación dentro de los ámbitos de la institución o en ocasión de su representación.
- n) No traer el cuaderno de comunicaciones

LA ESCUELA NO SE RESPONSABILIZARA POR LA PERDIDA DE ELEMENTOS QUE NO LE HAYAN SIDO SOLICITADOS A LOS ALUMNOS (mp3, mp4, celulares u otros elementos electrónicos), sea por extravío, o hurto.

8) Sanciones a aplicar

| FALTA | SANCION DISCIPLINARIA |
|--|---|
| Faltar el respeto a los miembros de la comunidad educativa | Entre 5 y 12 amonestaciones |
| Agredir a pares en palabras o en actos | Entre 5 y 10 amonestaciones |
| Promover desórdenes o toda actitud que implique faltas a la convivencia en armonía. Interferir en el normal desarrollo de las clases | Observación y/o amonestaciones |
| Faltar el respeto a los símbolos patrios durante el desarrollo de actos escolares o mediante cualquier otra actitud irrespetuosa | Entre 5 y 10 amonestaciones |
| Arrojar objetos o provocar situaciones que puedan poner en peligro la integridad física de las personas. En caso de que él o los autores no fueran individualizados la división será responsable | Entre 6 y 12 amonestaciones |
| Destruir, ensuciar, robar o deteriorar las instalaciones y del material de la comunidad (por ej.: escribir o rayar bancos, pizarrones, paredes, muebles etc. utilizando marcadores, correctores, elementos cortantes etc.) | Entre 3 y 8 amonestaciones y reparación del daño cometido |
| Evadir horas de clases | 3 amonestaciones |
| Llegar tarde a clases | 1 amonestación |
| Retirarse del Establecimiento sin autorización | Entre 5 y 8 amonestaciones |
| Adulterar o falsificar la documentación escolar | Entre 10 y 15 amonestaciones |
| Fumar, ingerir bebidas alcohólicas, consumir drogas o cualquier sustancia tóxica dentro del ámbito escolar | Entre 5 y 10 amonestaciones |
| Portar armas o elementos que puedan ser utilizados para agredir o causar daño | Entre 15 y 20 amonestaciones |
| Utilizar celular en hora de clase | Hasta 3 amonestaciones |
| No respetar las normas de higiene y presentación dentro de los ámbitos de la institución o en ocasión de su representación | Observación y citación a los padres después de la tercera vez, Acta compromiso. |
| No traer el cuaderno de comunicaciones, | Observación y citación a los padres después de la tercera vez. |

Alcanzadas las 15 amonestaciones la Comisión de Convivencia y Disciplina, evaluará si corresponde, según la gravedad de las faltas, sugerir a la Dirección la aplicación de días de suspensión con actividades.

Alcanzadas las 20 amonestaciones la Comisión evaluará si corresponde sugerir a la Dirección la constitución del Consejo Institucional de Convivencia

De los padres y/o tutores de los alumnos.

9) Son derechos de los padres, tutores y/o representantes legales de los alumnos:

- a) Ser respetados y escuchados por los distintos miembros de la comunidad educativa.
- b) Asistir periódicamente al Establecimiento, cuando lo considere necesario y recibir información acerca de sus hijos sobre:
 - b.1: logros destacados.
 - b.2: procesos y resultados del aprendizaje.
 - b.3: dificultades en sus conductas que alteren la convivencia institucional (aula, recreos, campo deportivo, biblioteca, etc.).
 - b.4: actividades escolares curriculares y extracurriculares que organiza la escuela.
- c) Organizarse y participar en la Asociación Cooperadora.
- d) Reclamar ante los directivos y/o los integrantes del CIC por las decisiones disciplinarias y/o administrativas que afecte a sus hijos y que consideren injustas.

10) Son deberes de los padres, tutores y/o representantes legales de los alumnos:

- a) Cooperar con la tarea de la escuela en la formación de sus hijos.
- b) Asistir al Establecimiento en forma regular o cuando sea convocado para interiorizarse de los avances de sus hijos en el Escuela, al igual que cuando se lo convoque por razones disciplinarias.
- c) Responder a los requerimientos de la institución.
- d) Hacerse presentes en el Establecimiento para que sus hijos ingresen después de iniciada la jornada escolar y/o para retirarlos antes de finalizar la misma
- e) Registrar sus firmas en el Establecimiento.
- f) Notificarse por escrito de las comunicaciones y/o documentación remitida por la institución.
- g) Justificar las inasistencias de sus hijos.

Del personal docente y no docente del establecimiento:

11) Son derechos del personal del establecimiento:

- a) Ser respetados sin discriminación.
- b) Participar en la propuesta y desarrollo de proyectos y experiencias educativas innovadoras, para mejorar la calidad de la enseñanza en el establecimiento.-
- c) Promover la renovación bibliográfica y de materiales didácticos en general.
- d) Conocer el marco legal de su actividad: Estatutos, Régimen de Licencias, Seguros, Responsabilidad Civil.
- e) Ser valorados en:
 - e.1: su colaboración en la determinación de los problemas existentes y sus posibles soluciones.
 - e.2: su participación en el estudio de planteos didácticos y en la organización de los recursos para mejorar el rendimiento de los alumnos.
 - e.3: la organización de los actos escolares y eventos relacionados con la escuela y la comunidad.

12) Son deberes del personal del establecimiento.

- a) Respetar a los alumnos, a sus padres o tutores y a sus pares.
- b) Desempeñar con dedicación y compromiso la función que les corresponde
- c) Dar buen ejemplo.
- d) Demostrar capacidad de escucha y comprensión.
- e) Legitimar su autoridad en una actitud de abierta comunicación y en el saber.
- f) Integrarse eficaz y productivamente al trabajo en equipo.
- g) Mantener las decisiones fundamentadas en la medida y en este documento.
- h) Ser solidario y fomentar la solidaridad entre los alumnos.
- i) No discriminar y valorar la diversidad: todos pertenecen a la institución y deben participar en la vida escolar.
- j) Informar a los padres o tutores de los alumnos por medio del cuaderno de Comunicados la duración de la jornada escolar, la realización de actividades extracurriculares, los progresos en el aprendizaje y/o sus dificultades y toda otra información que sea pertinente.
- k) Informar a través de una ficha de informe cualquier interrupción al AIC, con el debido descargo del alumno al preceptor. Y por su intermedio a la Comisión de Convivencia.

- l) Colaborar en funciones de orientación vocacional y en actividades extracurriculares.
- m) Los preceptores registrarán la asistencia diaria de los alumnos en los libros dispuestos a tal fin, confeccionarán las libretas de asistencia y calificación, las solicitudes de pases y/o reincorporaciones, los legajos de los alumnos, sin enmiendas ni raspaduras, y administrarán los Cuadernos de Comunicados. Comunicar a los profesores los problemas graves de salud de los alumnos (Por Ej. operaciones, conflictos familiares, etc.)
- n) El personal de maestranza será responsable de las condiciones de higiene de los distintos ámbitos del edificio escolar colaborando en crear un ambiente propicio al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- o) Los profesores deberán mantener actualizadas su preparación y sus estrategias en pos de un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje.
- p) Entregar en término las calificaciones de los alumnos y comunicar a los miembros los resultados alcanzados.
- q) Cumplir con lo prescripto en este AIC.
- r) Concurrir puntualmente a sus obligaciones.

13) Serán consideradas acciones inadecuadas de los docentes del establecimiento las siguientes:

- a) No respetar a los alumnos o a otros miembros del personal del establecimiento.
- b) Abusar de poder en su relación con los demás.
- c) Manifiestar desinterés ante las cuestiones planteadas por los alumnos.
- d) Demostrar falta de responsabilidad hacia su tarea.
- e) Interrumpir las clases sin causa justificada.
- f) Cambiar las fechas de las evaluaciones o trabajos de revisión y de presentación de trabajos prácticos sin comunicar con tiempo a los alumnos.
- g) Retener a los alumnos en el aula durante los recreos.
- h) Calificar sobre temas no desarrollados en la clase.
- i) Solicitar sanciones colectivas sin causa justa.
- j) No informar a los padres o tutores de los alumnos sobre las cuestiones relativas a sus hijos.
- k) Cometer actos de discriminación.
- l) Censurar la libertad de expresión.
- m) Descalificar a otros a través del lenguaje verbal escrito o corporal.
- n) Agredir a alumnos u otro integrante de la Institución física o verbalmente.

14) COMISIÓN DE CONVIVENCIA

La puesta en marcha del AIC se instrumentará a través de la COMISION DE CONVIVENCIA la que tendrá las siguientes características:

15) Funciones:

- a) Reunirse semanalmente en cada turno, con rotación del personal presente y el directivo responsable del turno, para analizar las situaciones en las cuales no se cumplan las pautas de AIC, o en caso contrario, quiera elogiarse la actitud de un alumno.
- b) Escuchar al alumno otorgando el derecho a defensa, en el caso de que fuere necesario.
- c) Estimular el diálogo interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa para la solución del conflicto.
- d) Determinar la medida disciplinaria preventiva y correctiva correspondiente al hecho conflictivo.

16) Integrantes

La Comisión de Convivencia y Disciplina, estará integrada por:

Alumnos de los cursos superiores

Docentes (profesor, preceptor, etc.)

Un Miembro del Equipo de Conducción

La Comisión quedará conformada por un número impar de integrantes.

17) Ficha de informe:

Las situaciones a tratar serán informadas a través de una ficha:

- a) Basándose en las pautas del Acuerdo Institucional de Convivencia, cuando el docente lo considere relevante, dejará registrada la conducta del alumno (sea de indisciplina o de elogio), completando una FICHA DE INFORME.
- b) En esta ficha se volcará el correspondiente descargo del alumno (en caso de indisciplina) y las firmas del solicitante de la observación y/o sanción y del alumno. Deberán completarse todos sus datos.
- c) Previa comunicación al alumno. la ficha será entregada al preceptor.
- d) La ficha una vez tratada en Comisión, se elevará a Dirección para que esta ratifique o rectifique lo sugerido por la misma.
- e) Las medidas a tomar en cada caso serán volcadas en la ficha de informe, en la cual serán notificados, el profesor, el preceptor, el alumno, el padre o tutor, este último mediante citación a través del cuaderno de comunicaciones.
- f) Se llevará el Libro de registros de Sanciones por Alumno, debidamente foliado y rubricado.

CONSEJO INSTITUCIONAL DE CONVIVENCIA (CIC)

18) Objetivos (CIC).

Luego de tantos años de vigencia institucional de la Comisión de Convivencia y Disciplina (desde 1985), consideramos al CIC un organismo abierto y dinámico que funciona como instancia de evaluación y deliberación para ofrecer asesoramiento a la Dirección de la Escuela en la aplicación de los Acuerdos Institucionales (AIC) para los casos de transgresiones graves a las normas de convivencia". En nuestro caso en particular, al encontrarse ya institucionalizada la Comisión de Convivencia, cuyo objetivo fundamental es que el alumno tenga un espacio para reflexionar en un clima de tolerancia y respeto, el CIC se transforma en una instancia siguiente a la misma, ante la existencia de transgresiones muy graves a las normas de convivencia, es decir como instancia de ejecución extraordinaria.

19) Constitución del (CIC).

Conformación:

- a) Un miembro de Equipo Directivo,
- b) Representante de los Docentes,
- c) Un Profesor representante del curso del alumno sancionado,
- d) Un Preceptor del curso,
- e) Un representante de los alumnos de cada año y uno por el curso del alumno sancionado.

20) Funcionamiento del CIC

Convocatoria y presidencia: Estará a cargo del Director o integrante del Equipo de Directivo ante:

- ✓ Una falta considerada muy grave.
- ✓ Acumulación de 20 sanciones.

Reuniones: Se delibera y resuelve la intervención a seguir con el alumno por la votación de la mayoría de los integrantes. Las intervenciones pueden variar entre:

- ✓ Apercibimiento oral.
- ✓ Apercibimiento escrito
- ✓ Sanción.
- ✓ Suspensión con o sin obligación de asistir al colegio: en el caso de suspender con asistencia se computa inasistencia pero el alumno debe permanecer en el establecimiento y cumplir con actividades pautadas por el CIC en la biblioteca.

21) Evaluación

El presente acuerdo será objeto permanente de revisión y ajuste durante el próximo ciclo escolar generando mecanismos similares a los referenciados en mecanismos de participación.

- ✓ Reunido el C.I.C., por lo menos una vez por año, efectuará el seguimiento y evaluación del A.I.C. conforme a las siguientes pautas:
- ✓ Caracterización del clima institucional.
- ✓ Cuantificación de situaciones conflictivas.
- ✓ Clasificación de las mismas en muy graves, graves, leves.
- ✓ Reflexión acerca de las causas de las situaciones más conflictivas.
- ✓ Sugerencias para su superación.
- ✓ Realización de ajustes en el A.I.C. en función de las conclusiones a que se arribe.

A continuación también aparece un contrato que deben firmar padres/tutores y estudiantes por duplicado:

Por la presente me notifico fehacientemente del A.I.C. (Acuerdo Institucional de Convivencia) y del C.I.C. (Consejo Institucional de Convivencia) de la E.E.S.N° y manifiesto estar de acuerdo con el mismo y aceptar el régimen de sanciones que surgen de los mismo.

Aldo Bonzidede

.....
Firma del Padre/Madre/Tutor

.....
Firma del Alumno

.....
Aclaración

.....
Aclaración

Curso..... Turno Modalidad

.....
✓

Lo primero a destacar es que, más allá de la existencia de este reglamento y del compromiso asumido para respetarlo a través de la firma, no todos los estudiantes lo obedecen: los comportamientos de ruptura del orden normativo son numerosos.

CUADRO N°1

Cantidad de estudiantes que realizan acciones de ruptura normativa sobre el total de población estudiantil de la escuela del 1er cordón de La Matanza, ubicada en la localidad de A. Bonzi. Año 2013.

| Total de estudiantes que realizan acciones de ruptura normativa | Total de Estudiantes Año 2013 |
|--|--------------------------------------|
| 254 (27%) | 940 (100%) |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013

En este cuadro podemos observar el considerable porcentaje de estudiantes desobedientes de las normas escolares. En la escuela de A. Bonzi, las acciones de ruptura normativa, consideradas por las autoridades escolares como faltas disciplinarias, son registradas en un conjunto de fichas.

Presentamos a continuación los datos resultantes del procesamiento del conjunto de faltas registradas en las fichas disciplinarias confeccionadas en el año 2013 por las autoridades escolares. Las acciones de ruptura del sistema de normas estipuladas por la autoridad/ dirección escolar⁸⁶ para regular y controlar el comportamiento de los estudiantes,

⁸⁶ De la lectura atenta del AIC/ Reglamento se desprende que su contenido no es elaborado en su totalidad por todos los actores escolares en una situación de paridad. Sólo se remarca la posible intervención estudiantil en la modificación parcial de alguna de sus normas en caso de haberse originado una situación conflictiva grave. En ese caso, en el próximo ciclo lectivo, se convoca al CIC (como órgano complementario de la Comisión de Convivencia y Disciplina) en el que los estudiantes participan a través de representantes de cada curso, con el propósito de evaluar la situación y eventualmente ajustar o modificar algunas de las normas vigentes en función del conflicto generado. En tal sentido, el compromiso de los estudiantes y sus padres/ tutores a respetar el AIC/ reglamento a través de la firma solicitada por las autoridades escolares, se presenta más como una formalidad resultante de una imposición externa de la dirección, que el producto de una creación colectiva consensuada solidariamente. Volveremos a la cuestión en el desarrollo de este Capítulo.

se constituyen en materia privilegiada para iniciar el abordaje analítico de nuestro objeto de estudio.⁸⁷

CUADRO N°2

Listado de acciones de ruptura normativa registradas como faltas disciplinarias por La Comisión del Consejo de Convivencia Escolar

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| *Salir del establecimiento sin permiso/ Estar ausente de la clase "paseando por la escuela" | 198 | 33,5 |
| *Entorpecimiento de la clase (hablar, cantar, usar el celular, escuchar música) | 187 | 31,6 |
| *Agresión verbal/Falta de respeto/Molestar a los compañeros | 54 | 9,1 |
| *Agresión verbal/Falta de respeto a los adultos de la escuela | 52 | 8,8 |
| *Daños a objetos/ Infraestructura escolar | 40 | 6,8 |
| *Agresión física a compañeros | 39 | 6,6 |
| *Agresión física a adultos | 1 | 0,2 |
| *Otras | 20 | 3,4 |
| Total | 591 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013⁸⁸.

Dos tercios de las acciones de ruptura estudiantil del orden normativo consisten en: salir del establecimiento sin permiso, estar ausente de la clase (“paseando” por la escuela) y/o la realización de conductas o actividades que supuestamente contribuyen -siempre según los docentes- al entorpecimiento de la escucha y/o distracción de la atención de los estudiantes en la clase: hablar, cantar, usar el celular, escuchar música, etc.

⁸⁷ Una acción no es equivalente a un estudiante, ya que los sujetos que desobedecen en el 2013 son 254. Hay casos de estudiantes que reiteran las acciones de ruptura del orden normativo escolar.

⁸⁸ La conceptualización de los agrupamientos es propia, a partir de la lectura del contenido de cada una de las notas elaboradas por los docentes en las fichas disciplinarias confeccionadas en caso de considerar que un estudiante ha faltado al cumplimiento del reglamento/ AIC.

La magnitud cuantitativa asumida por este tipo de comportamientos da cuenta de una diferencia sustantiva con lo habitualmente conceptualizado por los medios de comunicación masiva⁸⁹ -e incluso por medios académicos- como el problema de la “violencia escolar”, como una de las características centrales de la vida escolar en la actualidad. Un dato interesante, en el caso de la escuela abordada en terreno en nuestro estudio, es que menos de un cuarto de las acciones registradas como faltas disciplinarias involucran la agresión verbal o física hacia otras personas. Incluso cuando sumamos las acciones destructivas de objetos materiales o de la infraestructura escolar, las acciones agresivas o “violentas” no superan el 30% del total de las acciones de ruptura normativa.

Según los datos que hemos registrado, **el conjunto de acciones más recurrente son las que obstruyen la dinámica áulica establecida por los docentes. No son acciones violentas.** De este modo, observamos que lo que prevalece es la movilización de los cuerpos: bien confrontando la inhibición que los docentes impulsan sobre las acciones deseadas por los estudiantes; bien desafiando modos muy específicos de comportamiento que los adultos esperan de ellos y procuran imponer en el día a día del “estar” en la escuela. Estos comportamientos transgresores ponen en jaque la normalización de la modalidad dominante de convivencia escolar que los docentes y directores -la autoridad- procuran cotidianamente instalar y reproducir en las aulas. Son acciones cuestionadoras del orden normativo vigente naturalizado como el modo correcto de estar en la clase y en la escuela. Es posible pensarlas como manifestaciones, en algún grado, de insatisfacción, disconformidad y desadaptación a la dinámica de trabajo fuertemente normalizada en las aulas escolares: la de los cuerpos inmóviles y silenciosos, como supuesta señal indicativa de “trabajo”, “atención” y “concentración” mental, como si el bullicio y el desplazamiento en el espacio necesariamente indicaran lo contrario.

Las acciones estudiantiles de ruptura normativa que involucran agresión hacia personas o cosas son minoritarias. Representan un tercio del total de faltas. En ellas observamos la siguiente distribución:

⁸⁹A modo de ejemplificación se pueden observar algunas notas periodísticas de uno de los diarios de mayor tirada de nuestro país. <http://www.lanacion.com.ar/violencia-escolar-t46971>

CUADRO N°3

Tipo de acciones de ruptura normativa de carácter agresivo / violento realizadas por los estudiantes sobre el total de acciones agresivas registradas en fichas disciplinarias

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| *Agresión verbal | 52 | 39,4 |
| *Daños a objetos/ Infraestructura edilicia | 40 | 30,3 |
| *Agresión física | 40 | 30.3 |
| Total de acciones agresivas registradas en las fichas disciplinarias | 132 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

El modo dominante que asume la agresión es verbal (40%). El resto de los comportamientos de confrontación al orden normativo de carácter agresivo se distribuyen por partes iguales entre acciones agresivas a nivel físico (30%), y acciones agresivas destructivas de objetos y de la infraestructura edilicia (30%). Por otra parte, si analizamos las identidades a las cuales se orientan las acciones de ruptura normativa de carácter agresivo es posible observar lo siguiente:

CUADRO N° 4

Identidad a las que se orientan las acciones de ruptura normativa de carácter agresivo / violento realizadas por los estudiantes

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Pares (Agresión contra compañeros) | 93 | 50% |
| Autoridad (Agresión contra personas u objetos que representen la autoridad escolar) | 93 | 50% |
| Total | 186 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

Observamos en el universo empírico analizado que las acciones de ruptura normativa de carácter agresivo se distribuyen por partes iguales respecto de la identidad hacia la cual se dirigen: los pares o las autoridades escolares. En cambio, si analizamos el conjunto total de acciones de ruptura normativa/ confrontación corporal según la identidad a la que se dirigen u orientan, registramos **un hecho muy significativo en nuestro análisis:**

CUADRO N°5

Identidades a las que se orientan las acciones de ruptura normativa realizadas por los estudiantes

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Acciones de ruptura de vínculos con pares | 93 | 15.7 |
| Acciones de ruptura de vínculos con la autoridad | 478 | 80,9 |
| Otras | 20 | 3.4 |
| Total | 591 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

En el cuadro N°5, podemos observar, identificar y analizar dos tipos de confrontaciones: *las rupturas normativas con la autoridad docente y las rupturas normativas entre pares.*

Como bien sabemos, la desobediencia de la norma implica la desobediencia a la identidad que la imparte: una desobediencia a la autoridad (Milgram, 1984; Bovet, 1973; Piaget, 1932). Es decir, implica una ruptura de la relación social de autoridad. Desde esta perspectiva es que conceptualizamos las acciones de ruptura normativa como acciones de confrontación corporal contra la autoridad. En nuestro enfoque, el cuerpo centraliza uno de nuestros ejes investigativos⁹⁰ y un punto de llegada en la conceptualización, reflexión y

⁹⁰ Ello implica un avance investigativo en las Ciencias Sociales. "El conocimiento científico avanza al construir nuevos territorios de la observación, de esto se desprenden innovaciones tecnológicas y no al revés. La

toma de conciencia de la investigación social. Como advierte Juan Carlos Marín (2009) “El cuerpo, en cualquier sociedad o situación histórica, es uno de los elementos que realiza y constituye mediaciones en las relaciones sociales.” (p.95)

Llegados aquí, se torna imprescindible **exponer con precisión a qué nos referimos con confrontaciones corporales y las razones de nuestra adhesión a dicha conceptualización.** Para ello es fundamental retomar **los aportes de nuestro maestro Marín** (2009), más precisamente las reflexiones y advertencias que presenta en el “Cuaderno 8”: “...el cuerpo humano, considerado como mercancía, no es tomado en su totalidad concreta; se lo ve a partir de cierta parcialidad y el resto del cuerpo no es considerado. (...) Sin embargo, la burguesía no sólo ha incorporado al cuerpo humano en tanto fuerza de trabajo, sino que ha ido incorporando distintos atributos y relaciones del cuerpo, pero según las leyes de la producción mercantil, en el campo de la reflexión y del conocimiento; es decir, en el campo del poder de la propia burguesía. (...) La imagen que utiliza Foucault en *Vigilar y Castigar* acerca del proceso de humanización, y cómo este proceso de humanización en los castigos, la vigilancia, en el disciplinamiento, es una forma que asume (...) el ámbito tanto de la subjetividad como de la exterioridad corporal. Esto es incorporado en la medida en que pasa a formar parte del proceso mismo de producción general del capitalismo, de la reproducción de sus relaciones sociales.” (p.96)

Si bien la escuela secundaria contemporánea tiene varios roles, hay uno que nos interesa particularmente: el de la formación de la clase obrera futura. Estos estudiantes deben adquirir, y naturalizar una serie de normas que les permitirán en el futuro desplegar los comportamientos dóciles y útiles (en términos productivos). Estos cuerpos deben adquirir ciertos atributos que les permitan a sus futuros empleadores hacerse de su fuerza de trabajo. Justamente, lo que hacen los estudiantes es subvertir (sépanlo ellos o no) ese accionar disciplinario que padecen cotidianamente, desnaturalizar el “destino” de sus cuerpos. Al perturbar el orden normativo escolar de ese modo también dificultan la

‘revolución copernicana’ implicó una ruptura tremenda: descentrar la mirada de la tierra al sol; y esto fue posible porque el mundo medieval entraba en crisis. No es muy diferente la difícil y laboriosa lucha por ‘descentrar la mirada’ y tener presente a los cuerpos, cuando todo gira en torno a la ‘sociedad’. Es una especie de revolución copernicana al revés, en aquella se trataba de tomar distancia, de contemplar la naturaleza con objetividad. Pero ahora se trata de acercarse, intrincarse profundamente en lo que somos como especie, en lo que hemos hecho y construido: en los propios cuerpos” (Marín, 1996:161)

producción de sí mismos como potenciales trabajadores obedientes y siempre disponibles a las expectativas y necesidades de la burguesía.

En su análisis, Marín, hace referencia a las Tesis sobre Feuerbach de Marx, donde el autor explica que un individuo es el conjunto total de sus relaciones sociales. “Los cuerpos se comportarían, entonces, en función de ser la mediación en un conjunto de relaciones sociales. (...) Si los cuerpos son los que otorgan la magnitud de fuerza material a las armas morales, esto estaría dando una serie de sugerencias sobre cuál es la diferencia entre el campo proletario y el campo de la burguesía en la relación con los cuerpos. (...) Si el cuerpo es asumido en su desplazamiento espacio temporal como el indicador de ciertos conjuntos de relaciones sociales, esto ayuda a otorgar una jerarquía metodológica a los cuerpos en el análisis de la lucha de clases. Los cuerpos, desde esta perspectiva, no son vistos trivialmente, con cierto reduccionismo involuntario; ya no serán más, únicamente, la referencia a ser ‘trabajador’, ‘profesor’, ‘campesino’. (...) **el cuerpo es información de mucho más. Llegar a conocer la especificidad social que expresan ciertos cuerpos, tiene gran importancia porque está dando información acerca de los procesos sociales más amplios de los cuáles esos cuerpos son sólo momentos de expresión.** (...) Hay ciertas relaciones sociales que están siendo vulneradas, cuestionadas, que se están rompiendo como consecuencia del dominio, de la hegemonía, de la dirección de una política burguesa. Y esto sucede porque el proceso de formación de poder es algo que la burguesía reproduce todos los días. Es decir, **cotidianamente la clase dominante debe afianzar ciertas relaciones sociales y negar otras.** (...) Se sabe que uno de los grandes mecanismos y/o procesos es el de la ‘ciudadanización’; es decir, el proceso mediante el cual la clase dominante reproduce ciudadanos y produce soldados-ciudadanos. Pero todavía no se ha llegado a definir con claridad que este proceso de la construcción de soldados-ciudadanos descansa sobre la ruptura de otras relaciones sociales. **Y se sabe menos aún sobre cómo este proceso de la formación del soldado-ciudadano produce una violencia permanente sobre la estructura corporal misma.**” (pp. 97 y 98)

Justamente, poder identificar qué tipo de relaciones sociales se llevan a cabo en las instituciones escolares y más precisamente, qué tipo de acciones corporales confrontativas son protagonizadas por parte del estudiantado, aporta a la acumulación de las Ciencias Sociales y a las luchas de la clase obrera. “La lucha espontánea, lo que marca en realidad, son las formas de contradicción de la dominación burguesa, pero aún en el territorio de su

dominio. (...) Ante las formas espontáneas o semi-espontáneas de ciertas luchas sociales, se debe investigar **cuáles son las relaciones sociales que están siendo violentadas; porque siempre se presuponen pero se desconoce cuáles son, en realidad; las relaciones sociales que están siendo vulneradas, en función de lo cual se produce este movimiento de carácter espontáneo o semi-espontáneo.** (...) Una desobediencia es, en realidad, una referencia al incumplimiento de cierta relación social, desplazándola por el establecimiento de otra relación social. Es obvio que allí la fuerza material está dada sólo por los cuerpos. (...) Las relaciones sociales se alteran porque previamente se altera el orden de las cosas y no al revés. (...) Las cosas se jerarquizan, ordenan y trasladan por los cuerpos de las personas, en función de determinadas relaciones sociales; no se mueven solas, como diría Marx. (...) Por tanto, para que se produzcan ciertas rupturas, ciertas 'violencias' en las relaciones sociales, baste con que se altere el orden de las cosas." (pp. 99 y 100)

Para concluir magistralmente su análisis advierte: "... lo que se intentaría enfatizar es que la reflexión y la percepción deben estar orientadas a tener en cuenta, en forma sistemática, el orden de las cosas y el orden de los cuerpos. Estos dos órdenes son indicadores, consecuencia, de la existencia de determinado tipo de relaciones sociales. Si se vulnera una relación social, no necesariamente esto pasa por vulnerar los cuerpos; puede pasar también por comenzar a vulnerar el orden de las cosas. Pero además, vulnerar el orden de las cosas, sin que necesariamente se destruyan las cosas, significa la alteración del orden de los cuerpos, establecer nuevos ordenamientos, nuevas relaciones sociales. **En la medida en que se vulnera el orden de las cosas la contrapartida es un ordenamiento nuevo de los cuerpos.**" (pp. 100 y 101)⁹¹

Precisamente, **las acciones de confrontación corporal de los estudiantes, son conceptualizadas como "faltas" por la identidad social que ejerce la autoridad: las faltas a la observancia práctica de la norma se conciben como faltas de respeto a la autoridad.** Esta conceptualización, propia de una concepción de justicia retributiva (Piaget, 1984) sólo es inteligible en una moral de heteronomía orientada al reforzamiento de relaciones sociales asimétricas de respeto unilateral a la autoridad. **Las acciones de los**

⁹¹ Las negritas en todo el desarrollo de la conceptualización "Confrontaciones corporales" es nuestro.

estudiantes que ponen en jaque la relación de autoridad representan el 83% de los comportamientos de ruptura normativa.

Aunque muy minoritarias, también se registran como faltas acciones confrontativas que hacen tambalear la relación con sus pares. Representan el 17% del total. Estas acciones conflictivas de ruptura de las reglas que regulan los intercambios sociales entre compañeros debilitan, y obstruyen, la consolidación de relaciones sociales de paridad, y reproducen, las relaciones de poder que ellos mismos padecen, lo cual es un obstáculo a la posibilidad de establecer relaciones de cooperación, reciprocidad e igualación.

Ahora bien, ambas acciones: las que realiza el 17% como las que realiza el 83%, son sancionadas. ¿Por qué? ¿La escuela detenta un monopolio de la agresión -un proceso de monopolización de la violencia que debe construir y acrecentarse todos los días? Los datos reflejan que toda forma de confrontación por parte del estudiantado (más allá de contra quien se dirija) es sancionada por la escuela. La autoridad se posiciona como la única habilitada, la que detenta el poder y quien tiene la capacidad de establecer qué y cómo se confrontan los cuerpos y los objetos. Se trata de un proceso de monopolización, que intentan instalar pero que a la vez es enfrentado cotidianamente por parte del estudiantado que lo confronta. El desafío de la escuela es transformar un grupo de cuerpos en una masa de estudiantes, de ciudadanos, prepararlos disciplinadamente para que esos cuerpos en el futuro puedan ser mercancías. Elías Canetti (1981) diría que lo que intentan es evitar que de ellos se genere una masa.⁹²

En síntesis, **es contundente el hecho de que la mayoría de las acciones evaluadas y registradas como faltas disciplinarias son acciones confrontativas a la autoridad escolar. Ahora bien, teniendo en cuenta que lo decíamos más arriba**, todas las acciones lo son, es decir, todas son confrontativas de la autoridad escolar: el 83% y el 17%. Cuando analizamos cómo se castiga en la escuela identificamos que no basta con regular y sancionar solo la relación directa autoridad escolar-estudiante/s, sino que también es necesario regular la relación estudiante/s-estudiante/s. Esos cuerpos adolescentes son convertidos/reducidos a un comportamiento específico, a una identidad específica: la de “estudiantes”. Son estudiantes, se comportan como tal, en tanto esos cuerpos estén

⁹² Ver Elías Canetti (1981), el apartado “Espera de Órdenes” en “Masa y Poder”.

mediados/dominados por la autoridad escolar. En este sentido específico su cuerpo no les pertenece en el ámbito escolar puesto que sólo pueden comportarse como estudiantes, y no como todo lo que socialmente son. Esa es la direccionalidad que la escuela intenta establecer con todas las normativas existentes y lo hace confrontando toda otra forma de acción y de relación (sea de reciprocidad o de autoridad) donde ella no se constituya como autoridad).

Cuando los estudiantes no cumplen con las reglas aparece el poder personificado en el director, en el preceptor, en el profesor, para restablecer el orden social escolar. En este caso, la mediación institucional es un instrumento operativo de observación, control y potencial sanción de la conducta desobediente: asume la forma "*ficha*". La ficha fue diseñada, puntualmente en la escuela abordada, como instrumento operativo del "Consejo de Convivencia y Disciplina", creado en 1985 con participación de los distintos actores de la comunidad escolar: directivos, docentes, preceptores y alumnos.

Es muy significativo en nuestro análisis, que en la actualidad, casi treinta y cinco años después, esta nominación - "**Consejo de Convivencia y Disciplina**"⁹³ - sea la particular denominación asumida por la Comisión de Convivencia de la escuela analizada. El **Consejo de Convivencia y Disciplina** es el organismo que sustituye -y subvierte- el espíritu del "Consejo de Convivencia", impulsado por las legislaciones democráticas en la escuela de nivel medio, por el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2005. La propuesta legislativa de espíritu participativo, democrático, orientada a la creación y funcionamiento escolar de estos nuevos órganos es reemplazada, en el caso de la escuela relevada en terreno, por un "Consejo de Convivencia **y Disciplina**". Así la conceptualizaron y denominaron –sin ambages- las autoridades escolares que estuvieron encargadas de conformarla e integrarla. El nombre asumido por el Consejo expresa sintéticamente la yuxtaposición de dos órdenes morales antagónicos: el viejo orden tradicional disciplinario escolar y el nuevo orden democrático participativo. Los datos obtenidos en el estudio evidencian que no se trata de una integración sin contradicciones, sino más bien, la persistencia de una cultura hegemónica que se resiste a tornarse "residual" y se recicla, incluso, bajo nuevos ropajes y formas de expresión.

⁹³ La negrita es nuestra.

Con el correr de los años, los aspectos del comportamiento estudiantil contemplados como acciones transgresoras a registrar en la fichas se fueron modificando unilateralmente. De acuerdo a lo registrado en terreno en las entrevistas a informantes claves, **las decisiones al respecto son tomadas, en el espacio del Consejo, principalmente, por el cuerpo directivo de la escuela.**

Ampliamos el análisis de las fichas con la observación no participante de reuniones de la Comisión de Convivencia y entrevistas a los docentes involucrados. Con ello, obtuvimos información sobre el modo de implementación de esta herramienta. La Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina, actualmente, está constituida por el Jefe o la Jefa de Preceptores o algún docente o preceptor -de acuerdo al turno- y dos o tres estudiantes por turno de 5to y 6to año, seleccionados por el Jefe de preceptores y/o directivos, según sus propios criterios, en vez de democráticamente elegidos como representantes por los mismos estudiantes, tal cual estipula la legislación democrática al respecto. En las observaciones en terreno registramos que, si bien la Comisión no está conformada solamente por los adultos de la escuela, los estudiantes no siempre participan de las reuniones y al momento de tomar decisiones lo que pesa es la palabra de los docentes y Jefes de preceptores. Los jóvenes tienden a ser una suerte de “testigos” de las decisiones de las autoridades, **con voz en ciertas ocasiones, pero sin voto.**

El circuito instrumental disciplinario se activa de la siguiente manera. Cada ficha se confecciona a partir de la decisión de un docente o preceptor de registrar una “falta” cometida por uno o varios estudiantes, al solicitar al Consejo de Convivencia y Disciplina, y/o a los directivos⁹⁴ la evaluación del caso. El docente puede, si lo desea, sugerir la resolución concreta del conflicto planteado por la desobediencia estudiantil que considera pertinente.

Este segundo aspecto de la práctica institucional ante situaciones o hechos de ruptura normativa -las lógicas y modos de resolución de los conflictos- son objeto especial de análisis sobre el orden moral dominante en el ámbito escolar.

⁹⁴Para muchos docentes no está muy claro el procedimiento de la escuela, porque distintas escuelas toman resoluciones diferentes frente a “las faltas”.

En el caso puntual de la escuela estudiada, dos son las modalidades de resolución del conflicto normativo registrado en fichas. La primera, una propuesta de “sanción” del estudiante transgresor, que implica la aplicación de amonestaciones como modo dominante de castigo. La segunda, una propuesta de “observación”, que implica la focalización de la atención y control de las autoridades en el/ los responsables de la falta, a la cual se suma (o no) un posible “diálogo” sobre los hechos que generan el conflicto.

Las opciones resolutivas están estipuladas en el Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) de la escuela, votado cada cuatro años. Según sostienen los directivos, en la definición del contenido del Acuerdo han participado los estudiantes “mediante algunas consultas”: por ejemplo, en la decisión de la utilización del guardapolvo. En este sentido queda claro que hay normas votadas en el Acuerdo sin participación estudiantil. Este es un hecho clave para analizar la situación de esta escuela en particular: **los estudiantes no participan realmente en la definición del orden normativo que las autoridades obligan a respetar. Lo hacen sólo formal y parcialmente en algunas ocasiones.** (Esta cuestión se analiza en profundidad en el Capítulo 8)

Todas las fichas disciplinarias son leídas y evaluadas por los integrantes de la Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina. Este organismo define la resolución a llevar a cabo: amonestar, o controlar y dialogar principalmente con el/los responsable/s de la falta. Cuando el tipo de falta lo amerita⁹⁵, hay una instancia en la cual el director de la escuela de modo exclusivo define el caso.

Ahora bien, es fundamental identificar las formas que asumen los castigos escolares como medios instrumentales del disciplinamiento de los estudiantes. El criterio retributivo implícitamente operante en la justicia penal escolar (y en cualquier penalidad en particular, Durkheim, 1985; Piaget, 1984) establece un intercambio de equivalentes según el cual la retribución/ sanción debe ser proporcional a la gravedad de la falta, la cual a su vez se cuantifica por el valor social atribuido a la norma vulnerada. En tal sentido, en el reglamento escolar, aparece una escala que intenta cuantificar ordinalmente la gravedad de las faltas, y que opera como medio de justificación moral del tipo de resolución del conflicto originado en la ruptura normativa.

⁹⁵Se trata de los casos que definen como “graves” o a la acumulación de las 25 amonestaciones.

La Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina evalúa las faltas como: “leves”, “leves/moderadas”, “moderadas” y “graves”.

CUADRO N° 6

Distribución de faltas según nivel de gravedad identificado por el Consejo/Comisión

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Leve | 134 | 22,7 |
| Leve/moderada | 62 | 10,5 |
| Moderada | 60 | 10,2 |
| Grave | 8 | 1,4 |
| No se definió en la Comisión | 327 | 55,3 |
| Total | 591 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

En primer lugar es llamativo que un poco más de la mitad de los casos que se han tratado no son ponderados en su gravedad por la Comisión. Respecto del 45% restante, la mayoría son faltas que el Consejo/Comisión define como “leves”. Aquí, además se puede observar el insignificante peso empírico de las faltas “graves”, las cuales no llegan al 2% de los casos de estudiantes que han obtenido una ficha por mal comportamiento escolar.

Observamos en el comportamiento estudiantil, la primacía de lo que Elias (1989) identifica como el proceso de autocontrol emocional inherente al largo proceso civilizatorio de la especie humana, que garantiza la autoinhibición de los impulsos y deseos subjetivos a partir de la interiorización del orden normativo dominante socialmente. No obstante, también hay resistencias que se manifiestan exteriorizadamente con distintas intensidades. Es en la resistencia estudiantil donde podemos observar la expresión, en una diversidad de grados, del proceso de construcción de una conciencia moral autónoma. El hecho de que los CIC no funcionen como espacios realmente democráticos, ni sean elaborados democráticamente los AIC, nos permite conjeturar que los estudiantes que desobedecen el orden normativo del cual no participan de su construcción, lo hacen -lo sepan o no- confrontando un sistema de reglas ajeno, impuesto desde afuera. Cabría preguntarse

entonces por el porcentaje de acciones de ruptura normativa en el caso de que los estudiantes participaran efectivamente en la creación de las normas regulatorias de la convivencia escolar, así como en el organismo encargado de resolver los conflictos originados en su incumplimiento, tal como propone la legislación democrática al respecto. ¿Sería el mismo o disminuiría? Nuestra hipótesis es que la participación estudiantil en la elaboración del orden normativo escolar y en el control de su respeto por parte de todos posibilitaría un cambio cualitativo favoreciendo la construcción de identidades morales autónomas.

CUADRO N°7

Nivel de gravedad atribuida a los tipos de acciones de ruptura normativa (faltas disciplinarias) por el Consejo/Comisión de Convivencia y Disciplina

| Gravedad atribuida a la falta | Tipos de acciones de ruptura normativa/ faltas disciplinarias | | | | | | | | Tot. |
|-------------------------------|---|--|--|-----------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------|------------|---------------|
| | Salir del estab. sin permiso/ Estar aus. de la clase | Agres. verbal/ Falta de respeto/ Molest. Comp. | Agres. verbal/ Falta de respeto a los adultos de la esc. | Agres. física a comp. | Daños a objetos/ Infr. escolar | Agres. física a adultos | Entorp. de la clase | Otras | |
| Leve y leve/ Moderada | 81 41,3% | 13 6,6% | 24 12,2% | 15 7,7% | 5 2,6% | 0 0,0% | 53 27,0% | 5 2,6% | 196 100,0% |
| Moderada y Grave | 13 19,1% | 11 16,2% | 3 4,4% | 4 5,9% | 12 17,6% | 0 0,0% | 25 36,8% | 0 0,0% | 68 100,0% |
| No se definió | 104 31,8% | 30 9,2% | 25 7,6% | 20 6,1% | 23 7,0% | 1 0,3% | 109 33,3% | 15 4,6% | 327 100,0% |
| Total | 198 33,5% | 54 9,1% | 52 8,8% | 39 6,6% | 40 6,8% | 1 0,2% | 187 31,6% | 20 3,4% | 591 100,0% |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

Como leves y leves-moderadas, la Comisión considera como faltas más frecuentes, en primer lugar: salir sin permiso y/o estar ausente de la clase (41%) y en segundo lugar: el entorpecimiento de la clase (27%).

Ahora bien, entre las faltas moderadas o graves la Comisión registra, paradójicamente en los primeros lugares las mismas acciones: en primer lugar, el entorpecimiento de la clase (37%), y en segundo lugar, el salir sin permiso o estar ausente de la clase (19%). Luego, en tercer y cuarto lugar, se consideran moderadas o graves los daños a objetos y/o infraestructura escolar (18%) y la agresión verbal a compañeros (16%).

Mientras que, la caracterización de las faltas leves y leves/moderadas sigue un criterio –se concentran en acciones que subvierten el orden del aula-, en las conceptualizadas como moderadas y graves, además de las primeras, se registran las acciones de ruptura normativa de carácter agresivo -sea verbal o físico- hacia personas u objetos. Dentro de ellas, las agresiones físicas son minoritarias. Como señalamos anteriormente, todas las acciones de ruptura de carácter agresivo representan una porción minoritaria en el total de faltas. Es sugestivo el hecho de que sean acciones de “entorpecimiento de la clase” las que prevalezcan en el grupo de las faltas disciplinarias consideradas graves.

Llegados a este punto es relevante analizar qué tipo de resolución da finalmente el Consejo/Comisión de Convivencia y Disciplina -léase las autoridades escolares- al conflicto que produce la confrontación estudiantil al orden normativo escolar.

En primer lugar, lo que los docentes que denuncian la falta disciplinaria estudiantil ante la Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina, solicitan como medio/instrumento de resolución. Los docentes pueden (o no) proponer a la Comisión en las mismas fichas un modo concreto de resolución/ acción:

CUADRO N° 8

Tipo de resolución del conflicto originado en la ruptura normativa estudiantil solicitada por el docente

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------|------------|------------|
| Sanción | 215 | 36,4 |
| Sanción y observación | 13 | 2,2 |
| Observación | 136 | 23,0 |
| No lo definió | 227 | 38,4 |
| Total | 591 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

En primer término hay que señalar el docente consigna una resolución concreta en dos tercios de los casos, no en la totalidad. En segundo término, si se analiza cuál es el tipo de acción solicitada por el docente, predomina la propuesta de algún tipo de sanción, y, en segundo lugar, la propuesta de observación o supervisión, control y seguimiento del comportamiento estudiante identificado como responsable de la falta.

Es evidente que, incluso prevaleciendo acciones confrontativas consideradas por la autoridad docente como leves y de poca gravedad, en las cuales prima el “entorpecimiento” del orden áulico más que la agresión o violencia física o verbal dirigida hacia personas o hacia la infraestructura, el orden normativo escolar del siglo veintiuno sigue reforzando la cultura disciplinaria del control, la vigilancia y el castigo de los cuerpos. **Frente a la ruptura normativa, independientemente del carácter cualitativo de la falta**, pareciera más bien que, lo importante es, una y otra vez, cada vez, hacer presente en la escuela que, **hay que vigilar, castigar y disciplinar los cuerpos en la obediencia a la autoridad.**

La escuela cumple la función primordial de producir cotidianamente una “obediencia anticipada” a la autoridad, y de este modo, siempre está dispuesta a inhibir inmediatamente y sin dudar, cualquier posibilidad de ruptura de este tipo de relación social.⁹⁶

⁹⁶ Ver Milgram, Stanley Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental, España, Desclée de Brouwer, 1980.

CUADRO N° 9

Tipo de resolución del conflicto originado en la ruptura normativa estudiantil pautado en el Consejo/ Comisión

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------------|------------|------------|
| Dialogar con el/la estudiante | 48 | 8,1 |
| Amonestarlo | 340 | 57,5 |
| No resolvió | 203 | 34,3 |
| Total | 591 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013.

En segundo lugar, al analizar las acciones resolutorias de la Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina, **la medida resolutoria que predomina es la de amonestar a los estudiantes**. Por el contrario, muy poco frecuente es que la Comisión se posicione eligiendo el diálogo. Es importante aclarar que los datos construidos se basan en el texto registrado en las fichas disciplinarias. El Jefe de Preceptores, a cargo de la Comisión en el año en el que se generaron las fichas que analizamos aquí, sostiene en las entrevistas que junto con la aplicación de amonestaciones siempre las autoridades dialogan con el “amonestado”. Sin embargo, en las fichas la opción exclusiva de dialogar es minoritaria. La sanción mediante la amonestación es la resolución mayoritaria. Tanto del análisis de las fichas, como de las observaciones realizadas en las reuniones de la Comisión se desprende la misma conclusión. El diálogo -como discurso moralizante- acompaña y se superpone a la aplicación de sanciones expiatorias, como las amonestaciones, cuya acumulación implican la amenaza de expulsión del estudiante castigado.

Desde nuestra perspectiva, lo sustantivo desde el punto de vista de la construcción de la identidad moral estudiantil es la persistencia en el siglo veintiuno de la aplicación de sanciones expiatorias ante hechos de confrontación del orden normativo escolar vigente.

En este sentido, son sustantivas las sugerencias de Piaget (1984), quien identifica en sus investigaciones sobre la génesis de la identidad moral, dos tipos de sanción, la

expiatoria y la sanción por reciprocidad, en el caso de la sanción expiatoria "...se trata de una regla impuesta desde fuera a la conciencia del individuo y que el individuo ha transgredido (...) el único medio de volver las cosas a su sitio es conducir al individuo a la obediencia por medio de una coerción suficiente y sensibilizar la censura acompañándola de un castigo doloroso. La sanción expiatoria presenta pues un carácter 'arbitrario' (...) no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado. (...) lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito. Lo que provoca la sanción expiatoria, sobre el sujeto 'responsable' ha sido y sigue siendo naturalizado por los diversos individuos, ya que, a través de la sanción se logra el añorado bien común, es decir, quien transgrede las normas merece un castigo."(p.173)

Lo que en nuestro universo de estudio encontramos es que la aplicación de sanciones frente a comportamientos de ruptura normativa es un acto sumamente naturalizado, tanto por los adultos como por los jóvenes de la escuela. Pero observemos que Piaget además nos alerta que, cuando se abandonan las etapas primarias del desarrollo moral, en el terreno de las nociones retributivas de justicia y ante comportamientos transgresores del orden normativo vigente, surge la propuesta de otro tipo de sanción, muy diferente de la anterior desde el punto de vista cualitativo. Se trata de la sanción por reciprocidad: "...en tanto que van unidas a la cooperación y las reglas de igualdad. O sea, una regla que el niño admite desde el interior, es decir, habiendo comprendido que le liga a sus semejantes un lazo de reciprocidad (por ejemplo, no mentir, porque la mentira real hace imposible la confianza mutua, etc.). Si la regla es violada no se necesita en absoluto para poner las cosas en su sitio una coerción dolorosa que imponga desde fuera el respeto por la ley: es suficiente con que la ruptura del lazo social, provocada por el culpable, haga sentir sus efectos (...) es suficiente con hacer jugar la reciprocidad" (p.174). Según lo relevado en terreno, este segundo tipo de sanción -el de reciprocidad- es el que se intenta propiciar con el diálogo. Sin embargo, es minoritaria su aplicación.

En síntesis, las reglas imperantes en el orden normativo vigente en la escuela abordada, no son fruto de la cooperación y la igualdad participativa entre los actores, no son construidas entre todos los protagonistas de la vida escolar y en consecuencia, no generan obligaciones de respeto recíproco. Por otra parte, ante el incumplimiento estudiantil de unas reglas ajenas a su construcción, los modos dominantes de resolución institucional

siguen instalados en la aplicación de sanciones expiatorias propias de una moral de heteronomía fundada en relaciones sociales asimétricas. Su coexistencia con el “diálogo” puede ser indicativa de un lento proceso de transformación cultural; de evolución hacia una moral alternativa de autonomía, anclada en relaciones sociales de paridad y reciprocidad. No obstante, en los datos registrados mediante las fichas, la propuesta de diálogo como medio de resolución de conflictos normativos no es la más frecuente: alcanza sólo un 8%.

Volviendo a la cuestión de la sanción expiatoria, lo que predomina en la escuela es la resolución de amonestar a los estudiantes. Si el estudiante alcanza las 15 amonestaciones puede ser suspendido, se queda sin poder ingresar unos días a la escuela y se lleva tarea a su casa, la cual debe traer al retomar las clases. Cuando llega a las 25 amonestaciones⁹⁷, es el director el que determina, en muchos casos, unilateralmente, lo que se hace con el estudiante. Dicha situación puede desencadenar la expulsión y el pase del joven a otra escuela. Se trata claramente de una sanción expiatoria, la cual genera exclusión y estigmatización del castigado. En la escuela del tercer cordón, en cambio, según las observaciones que efectuamos en las reuniones de Consejos de Convivencia y la revisión de las descripciones de faltas consignadas en las actas escolares, sí se efectiviza el diálogo, pero se queda en una suerte de “medio camino”. En la mayoría de los casos el diálogo concluye también con la expulsión del estudiante y por ende su estigmatización.

CUADRO N° 10

Tipo de resolución del conflicto originado en la ruptura normativa según nivel de gravedad de la falta definido por la Comisión

| | | Resolución | | | Total |
|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------|------------------|--------|
| | | Dialogar con el/la estudiante | Amonestarlo | No resolvió nada | |
| Gravedad de la falta | Leve y leve/ Moderada | 10 | 142 | 44 | 196 |
| | Total | 5,1% | 72,4% | 22,4% | 100,0% |
| | Moderada/ | 0 | 67 | 1 | 68 |

⁹⁷Es importante tener en cuenta que el tema de las amonestaciones está en un proceso de “extinción” en las escuelas, de acuerdo a las últimas normativas que plantean el dejarlas sin efecto. De todos modos, como todo proceso, se están reformulando en estos años. Pero en las fichas de 2013 aún estaban presentes.

| | | | | | |
|----------------|----------------------|-------|-------|-------|--------|
| | Grave | 0,0% | 98,5% | 1,5% | 100,0% |
| | No se definió | 38 | 131 | 158 | 327 |
| | | 11,6% | 40,1% | 48,3% | 100,0% |
| Totales | | 48 | 340 | 203 | 591 |
| | | 8,1% | 57,5% | 34,3% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia en escuela de Aldo Bonzi, (1er cordón). Año 2013

Lo que se desprende de la lectura de los datos es que **las acciones confrontativas estudiantiles se resuelven predominantemente a través de la aplicación de amonestaciones, es decir, de sanciones expiatorias, independientemente del nivel de gravedad de las faltas. El diálogo como resolución del conflicto es muy minoritario.**

No hay dudas de que el orden social escolar es cuestionado por una parte considerable de los estudiantes. Ahora bien, el modo de cuestionarlo no necesariamente es por medio de grandes acciones grupales organizadas demandando otro reglamento escolar, nuevas normas y participación estudiantil en su creación, como tal vez esperábamos encontrar en un principio, de acuerdo a nuestros prejuicios. Ese tipo de demandas son inexistentes en el grupo de estudiantes de la escuela del primer cordón (AB) de La Matanza. Lo que se observa en la institución escolar abordada en terreno es la preponderancia de acciones corporales de manifestación de insatisfacción y disconformidad, en algún grado, con el orden normativo escolar. Hemos observado in situ malestar, el movimiento corporal permanente, la entrada y salida del aula, las “malas” palabras, los cánticos, el piercing, los pantalones con roturas, las camisetas de fútbol en vez de uniforme, los celulares encendidos, un cigarrillo en el baño, el escaparse de la escuela luego de estar en el aula dos horas sin un profesor⁹⁸. ¿Y cuál es la respuesta por parte de la Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina frente a la exteriorización estudiantil de resistencia a las reglas escolares? **Lo que prima es la concepción de las múltiples y diversas manifestaciones corporales de disconformidad de los estudiantes como faltas, a las cuales hay que inhibir mediante un instrumento tremendamente operativo a tales fines: la sanción, el castigo.** Prevalece la amonestación, la sanción disciplinaria como instrumento privilegiado de reproducción

⁹⁸ Otra de las problemáticas recurrentes en la escuela: la gran proporción de inasistencias docentes y por ende de horas libres de los estudiantes.

social, de producción y reproducción de la autoridad docente frente a los estudiantes. Aprovechando la desigualdad y jerarquía en la relación social que se establece en el vínculo pedagógico, priman las definiciones de qué y cómo sancionar unilateralmente, haciendo uso y abuso de un organismo institucional que por derecho y definición de la nueva legislación debiera impulsar el espíritu democrático a través de la promoción de la activa participación estudiantil en la elaboración normativa y en la resolución de los conflictos originados en la interrelación social en el ámbito escolar. Bajo el paraguas de la estructura formal de una supuesta “Comisión de convivencia” prevista por ley, sin embargo, opera en los hechos como un organismo disciplinario tradicional. Reiteramos lo señalado anteriormente: el nombre que asume en esta escuela la Comisión de convivencia es una síntesis que expresa con claridad la distorsión del espíritu democrático de la legislación: *¡¡¡Consejo de Convivencia y Disciplina!!!* Esta denominación pone de manifiesto que la Disciplina es la modalidad asumida en la convivencia escolar en este establecimiento.

Al respecto, son ilustrativas las observaciones de reuniones del CIC que hicimos en ambas escuelas. En la escuela del primer cordón (AB), el funcionamiento de la Comisión y el Consejo de Convivencia y Disciplina es clara y abiertamente verticalista. En la escuela del tercer cordón (VS) en cambio, observamos una situación diferente que llamó nuestra atención. En ella, el grupo de docentes involucrados en el CIC, se muestran enfáticos al promover la participación de los alumnos. Sin embargo, una vez superada la primera impresión y agudizando la mirada, observamos que no se posibilita la participación activa del estudiantado, y ello por varios motivos. En primer lugar, se incita a la participación desde el discurso, no construyendo espacios democráticos, se orienta y dirige el sentido esperado para dicha participación, según los requerimientos de los docentes, seleccionando a quienes pueden encarnar un rol preconcebido. El estudiantado no tiene voz en la estructuración de la dinámica escolar, que está predeterminada “desde arriba”. Sin embargo, su voz se infiltra, agrietándola: se expresa en las confrontaciones estudiantiles ¿Cómo responden a esas confrontaciones el resto de los actores escolares? Con castigos que también terminan siendo expiatorios. En esta escuela en lugar de fichas se elaboran actas⁹⁹, con las cuales el CIC analiza el caso en búsqueda de resolución. Si bien se abren instancias de diálogo -lo cual resulta prometedor- los casos considerados “graves” o

⁹⁹Las mismas al momento de realizar el trabajo de campo eran aún escasas, debido a que el CIC estaba recién comenzando. Es por ello que nos enfocamos principalmente en el análisis de las fichas del primer cordón.

“violentos”, son resueltos mediante la separación del alumno, ya sea del curso, del turno o de la escuela. En definitiva, se llega a la estigmatización y expulsión del “culpable”, del que “no se adapta”. No se utilizan amonestaciones, pero la resultante es similar, aunque no lo conceptualicen de ese modo. (Profundizamos el análisis de esta situación en el Capítulo 8)

La ruptura normativa por parte del estudiantado, pone en cuestionamiento la legitimidad de las relaciones sociales de autoridad que se establecen en la escuela. En este sentido, en el AIC de la escuela del primer cordón (AB) se expresa: *“Sabemos perfectamente que toda infracción a la regla instituida y que no es sancionada, produce efectos negativos en las personas porque disminuye la creencia del grupo en el valor del acuerdo y la falta de aplicación de la medida disciplinaria, genera inseguridad. **La impunidad debilita la autoridad del orden democráticamente construido.**”*¹⁰⁰

El problema que encontramos en terreno, luego de las observaciones y entrevistas realizadas, es que el régimen normativo vigente no es democráticamente construido, ni es la resultante de un acuerdo de todos los actores en condiciones de paridad, sino que principalmente se impone o intenta imponer heterónomamente sin una real participación de los estudiantes en su construcción. Sin duda este hecho clave afecta la valoración y el respeto estudiantil del AIC vigente en la institución.

Sin embargo, llegados a este punto, cabe señalar que **a pesar de la primacía y persistencia institucional de un orden disciplinario sancionador en la escuela abordada en terreno, el orden moral operante no puede reducirse a su hegemonía.** En la escuela media conviven por lo menos dos concepciones morales en pugna: una más ligada o tendiente hacia la heteronomía y otra ligada o tendiente hacia la autonomía.

La construcción tendencial hacia una moral de autonomía resulta observable, en primer término, en el conjunto de acciones y manifestaciones de disconformidad, resistencia, confrontación y ruptura normativa estudiantil, analizadas en este primer apartado. Ellas evidencian una práctica escolar fundada no sólo en la obediencia anticipada y respeto acrítico del orden normativo que impone cotidianamente la

¹⁰⁰ Extraído del Régimen de Convivencia de la escuela del primer cordón, imagen N°1 del cuaderno de comunicados.

autoridad, sino también en hechos que la cuestionan y ponen en crisis en forma permanente. Crisis que opera como precondition al pasaje hacia fases o etapas del desarrollo de mayor grado de autonomía.

Por otra parte, y como proceso muy significativo en el estudio llevado a cabo, la convivencia de órdenes morales en pugna en el ámbito escolar se manifiesta en la coexistencia de un orden heterónimo disciplinario con una práctica cotidiana escolar en la cual -sea promovido deliberadamente por ella, sea a pesar de la escuela- se favorece y alimenta la construcción de relaciones sociales de paridad. Esta cuestión se analiza se en el siguiente apartado.

5.2 La escuela vivida como espacio de construcción de relaciones sociales de paridad: los amigos y la cooperación en actividades colectivas compartidas con los iguales

¿En qué medida la escuela es un espacio fundamentalmente vivido por los estudiantes como ámbito disciplinario de presión y constreñimiento? ¿En qué medida prevalece en la evaluación de los adolescentes que asisten a ella su carácter obligatorio y heterónimo? ¿Es percibida exclusivamente como una instancia impuesta por la autoridad de los adultos? O bien, por el contrario ¿se trata de un espacio también elegido por los estudiantes con algún grado de autonomía, valorizado positivamente, por la posibilidad de encontrarse y hacer amigos, establecer lazos de reciprocidad y afecto con pares con los cuales compartir juegos, vivencias, actividades, iniciativas, en igualdad de condiciones a través de un conjunto de acciones caracterizadas por el disfrute en el respeto mutuo? En otras palabras, si la escuela de nivel medio expresa la coexistencia de esa diversidad en el plano social y moral, **nos preguntamos qué tipo de prácticas predominan en su seno: ¿las disciplinarias que reproducen la asimetría propia de las relaciones sociales de poder y constreñimiento unilateral, o por el contrario, las que alimentan relaciones de cooperación y respeto mutuo entre pares?**

Para indagar esta cuestión, entre otras cosas, comenzamos preguntando a los estudiantes si les gusta ir a la escuela.

CUADRO N°11

Distribución de respuestas a la pregunta “¿Te gusta venir a la escuela?”

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Sí | 91 | 85,8 |
| No | 12 | 11,3 |
| Ns/Nc | 3 | 2,8 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Los datos obtenidos pusieron en crisis los prejuicios iniciales del Equipo de Investigación. La escuela es mayoritariamente percibida para estos estudiantes como un espacio positivo. Es posible pensar que no sólo es vivido como un ámbito social de constreñimiento y presión unilateral sino también de disfrute.

La escuela además, es reconocida como un espacio de aprendizaje necesario al desempeño presente y futuro en la vida social.

CUADRO N°12

¿Te gustaría seguir estudiando?

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Sí | 94 | 88,7 |
| No | 10 | 9,4 |
| Ns/Nc | 2 | 1,9 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Para los adolescentes y jóvenes de sectores trabajadores, acostumbrados a padecer en términos generales privaciones sociales significativas, la escuela secundaria también implica la posibilidad de continuar estudios superiores que permitan acceder a una situación laboral a futuro, que garantice mejores condiciones sociales relativas. Es una

instancia ineludible para poder concretar la aspiración de movilidad social ascendente. Este hecho se hace observable en el alto porcentaje de los entrevistados que manifiestan su deseo de continuar estudiando, una vez finalizada la secundaria.

CUADRO N° 13

¿Tenés amigos en la escuela?

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Sí | 101 | 95,3 |
| No | 5 | 4,7 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Por otra parte, la escuela es percibida por los estudiantes como un espacio fundamental de socialización entre pares, contribuyendo a la construcción de relaciones de amistad. Es significativo el amplio porcentaje de estudiantes que afirman tener amigos en la escuela.

Otro dato interesante a analizar es qué tipo de actividades entre pares realizan los estudiantes. Resulta relevante distinguir y caracterizar las que son promovidas por la institución escolar en su propio ámbito; las actividades entre pares fuera de la escuela pero que están sujetas a una iniciativa y decisión de los adultos y las actividades entre pares generadas autónomamente por los propios estudiantes, y que llevan adelante con normas que ellos mismos acuerdan.

CUADRO N° 14

Tipo de actividades entre pares realizadas por los estudiantes dentro y fuera de la escuela

| | participación en actividades entre pares impulsadas por la escuela | participación en actividades entre pares impulsadas por adultos fuera de la escuela | Actividad entre pares generadas autónomamente por ellos mismos |
|--------------|--|---|--|
| Sí | 34 (32,1%) | 72 (67,9%) | 82 (77,4%) |
| No | 72 (67,9%) | 34 (32,1%) | 24 (22,6%) |
| Total | 106 (100%) | 106 (100%) | 106 (100%) |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Es llamativo observar que la participación en actividades colectivas entre pares es mayoritaria bien cuando son impulsadas por adultos fuera de la escuela, bien cuando se trata de actividades generadas autónomamente por los propios estudiantes. En cambio se transforma en minoritaria la participación estudiantil cuando se trata de actividades colectivas de pares propuestas por la misma escuela. Resultaría interesante indagar las razones de esta inversión. Es posible preguntarse si las actividades entre pares fomentadas desde la escuela y para ser realizadas en la escuela involucran iniciativas cuantitativamente escasas y en tal sentido insuficientes para comprometer a la mayoría de los estudiantes, o bien si se trata de propuestas que por su contenido no concitan el interés de los adolescentes y jóvenes.

Es importante localizar cuáles son las distintas actividades que realizan los estudiantes autónomamente, dentro y fuera de la escuela media.

CUADRO N° 15

Juegos y/o actividades autónomas entre pares dentro de la escuela

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Juega con sus compañeros (cartas, tutifruti, con pelota, videojuegos y otros) | 66 | 62,3 |
| No realiza actividades autónomas entre pares | 24 | 22,6 |
| Conversa con sus compañeros | 10 | 9,4 |
| Realiza otras actividades con sus compañeros (sacar fotos, mirar videos, caminar) | 6 | 5,7 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

En términos de actividades entre pares generadas autónomamente por los propios estudiantes al interior de la institución escolar, encontramos que el juego es lo que predomina. Bien es sabido que el juego en la infancia y en la adolescencia no sólo es el proceso central a través del cual se asimilan y construyen progresivamente las significaciones atribuidas a la realidad, posibilitando el desarrollo de la función simbólica humana y el pensamiento representativo (Piaget, 1985), sino que también opera como medio privilegiado del desarrollo de una moral autónoma por su función socializadora. Es el proceso que muy tempranamente, superada la fase sensorio-motriz del juego placentero de ejercicio, permite a los sujetos establecer relaciones sociales de intercambio en condiciones de paridad, presentando a los jugadores el desafío de pautar y resolver conjuntamente las reglas que posibilitan su realización. Pero también las investigaciones piagetianas advierten que solamente en la etapa más evolucionada de su desarrollo, el juego adquiere carácter cooperativo. Solamente a partir del estadio de la cooperación naciente, las normas que se da el grupo (de jugadores) de modo solidario y de mutuo acuerdo obliga a todos por igual en su aplicación: los hace “iguales” ante el orden normativo que regula el intercambio lúdico. En tal sentido, el juego es una herramienta privilegiada en el proceso de socialización infantil. El carácter que asume a partir del intercambio entre iguales resulta fundamental para potenciar la identidad moral hacia la autonomía. No casualmente, la primera parte de la investigación piagetiana sobre la construcción y transformación evolutiva de la identidad moral se focaliza en el estudio de la transformación

que se produce en la aplicación de las reglas en la práctica del juego, en las distintas etapas del desarrollo psicogenético; observando muy especialmente el carácter de las relaciones sociales en las cuales el sujeto se involucra, según las precondiciones psicogenéticas lo hagan posible, En correspondencia investiga la relación entre la práctica de las reglas y el desarrollo de la conciencia sobre el orden normativo, observando el desfasaje, el retraso inevitable de la conciencia moral en relación a la práctica, a la observancia efectiva de las reglas.

No obstante, las relaciones sociales entre pares no están exentas de conflictos. Si bien no son mayoritarios, su magnitud es considerablemente mayor a los verbalizados por los entrevistados respecto a conflictos con algunas de las personificaciones de la autoridad.

CUADRO N°16

Conflictos con compañeros en el último año

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Sí | 41 | 38,7 |
| No | 65 | 61,3 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

CUADRO N°17

Conflictos con los adultos de la escuela en el último año

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Sí | 13 | 12,3 |
| No | 93 | 87,7 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Encontramos que en general, los estudiantes manifiestan pocos casos de conflicto con los adultos que ejercen la autoridad en distintos grados en el ámbito escolar. ¿Qué

sucede cuando se relaciona esta información con la contenida en las fichas disciplinarias? Estamos en presencia de una supuesta contradicción entre lo que dicen los estudiantes y lo que hacen efectivamente. Es posible que los entrevistados no se hayan involucrado personalmente en conflictos con la autoridad escolar, y que los registrados en las fichas correspondan a otros compañeros. Pero también es posible pensar que no les resulte sencillo admitir verbalmente en la entrevista conflictos con las personificaciones de la autoridad que los involucre personalmente. En el próximo Capítulo se analiza el predominio en la verbalización de un juicio moral que legitima ampliamente el valor de la norma de “respeto a los adultos”. Hipotetizamos que este tipo de reflexión moral podría incidir en la proporción registrada de entrevistados que reconocen haber estado involucrados en conflictos con alguna de las personificaciones de la autoridad escolar.

Recordemos al respecto los aportes de Stanley Milgram (1980) sobre los procesos de desobediencia. Al obedecer se respeta acríticamente a las normas establecidas por la autoridad, con la que se establece una relación asimétrica de respeto preponderantemente unilateral. Milgram conceptualiza esta disponibilidad como “*obediencia anticipada*”, y explica que la misma es el resultado de un largo proceso en cuya constitución participan principalmente la educación familiar y escolar, a través de la implementación cotidiana del sistema de premios y castigos. Analiza situaciones en las cuales la propia ética es confrontada por una orden proveniente de una autoridad a la que se respeta (pensemos, por ejemplo, en el caso de la vestimenta considerada apropiada por los jóvenes vs. la que imponen los adultos). Esta discrepancia genera un conflicto interno - se hace evidente la coexistencia de juicios en pugna, disputándose la supremacía en cuanto a orientar la acción del estudiante- al que Milgram conceptualiza como proceso de tensión. En dicho proceso, en la medida en que se incrementa la carga energética negativa del sujeto presionado a obedecer, desequilibrando su “medio interno”, radica la posibilidad de ruptura, es decir, de desobediencia como vía de reducción de la tensión y como medio de resolución del conflicto originado en el enfrentamiento entre dos órdenes morales: el correspondiente a la propia ética y el que instala la autoridad.

En síntesis, los datos presentados en este capítulo hacen observable la diversidad moral operante y coexistente en la escuela: la práctica institucional disciplinaria y la práctica institucional de puesta en marcha de instancias democráticas de participación en algún grado; el comportamiento estudiantil

obediente y adaptado, el comportamiento estudiantil de ruptura del orden normativo vigente en la escuela y el comportamiento estudiantil autónomo, participativo y cooperativo entre pares.

Se registra a nivel institucional dos tipos de prácticas: una orientada a la producción de relaciones sociales de autoridad y una moral de heteronomía y otra orientada a la producción de relaciones sociales de paridad correspondiente a una moral autónoma. En el comportamiento estudiantil también se observa al menos, una dualidad: junto con la obediencia al orden normativo vigente, se registran comportamientos desobedientes, de ruptura normativa y comportamientos participativos y cooperativos entre pares.

Esta diversidad moral coexistente en el ámbito escolar se enfatiza cuando se profundiza el análisis de la conciencia moral estudiantil. Se analiza la cuestión en el siguiente Capítulo.

CAPÍTULO 6

LOS INDICADORES DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ÓRDENES MORALES A NIVEL DE LA CONCIENCIA: LA DIVERSIDAD MORAL DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS

A través de diferentes indicadores registrados en terreno, es posible observar que los estudiantes secundarios abordados expresan una diversidad moral a nivel de la práctica, y muy especialmente, en el plano de la expresión de su conciencia. Indagamos sus concepciones sobre las relaciones sociales de paridad, sus juicios morales sobre la conveniencia o no de aplicación de sanciones en situaciones de ruptura normativa (y en caso afirmativo de qué tipo); sus concepciones sobre la igualdad o desigualdad en el respeto del orden normativo vigente en la escuela por parte de cada uno de los actores escolares y, por último, su valoración moral de la igualdad o desigualdad en la producción del orden normativo escolar. A partir del conjunto de indicadores mencionados, analizamos sus concepciones morales sobre la justicia escolar.

6.1 La concepción estudiantil de la amistad

Los estudiantes mayoritariamente valoran la escuela como un espacio propicio a la construcción de relaciones de paridad y reciprocidad, de intercambio cooperativo y solidario. La gran mayoría afirman tener amigos en la escuela, con los cuales autónomamente comparten juegos y conversaciones. También afirman participar de actividades colectivas con pares fuera de la escuela. No obstante, vale la pena profundizar sus concepciones sobre las relaciones sociales de paridad. Sus juicios morales al respecto hacen observable una diversidad importante de diferenciar al momento del análisis de la identidad moral que expresan.

Estudiamos cómo los jóvenes se representan las relaciones de amistad y compañerismo generadas en el ámbito escolar. Para indagar sobre ello, instalamos la siguiente pregunta: “*¿Qué es para vos ser un buen amigo o un buen compañero?* “

CUADRO N°18

Concepción estudiantil de la amistad

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Ligado a la reciprocidad | 41 | 38,7 |
| Ligado a la instrumentalidad | 55 | 51,9 |
| Mixto | 5 | 4,7 |
| Ligado a la autoridad | 2 | 1,9 |
| Ns/Nc | 3 | 2,8 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Es sugestivo el hecho de que la concepción moral del “buen amigo” o “buen compañero” no es unívoca sino que varía entre los estudiantes. Las respuestas que recogimos se dividen en tres grupos.

Un grupo de entrevistados define la amistad como un tipo de relación social en la cual prima la reciprocidad en el vínculo, es decir, en las iniciativas y en las respuestas de intercambio social en condiciones de paridad, sin roles dominantes y subordinados. Alcanza casi el 40%. Por ejemplo: *“Ayudarse entre sí. Ser amigable uno con el otro, respetarse y quererse”, “Persona que te brinda la confianza necesaria, respeto mutuo”, “La confianza y el respeto”, “Estar en las buenas y en las malas. Ayudarse”.*

Otro grupo concibe a la amistad como un medio para obtener un fin, es decir, concebida como un intercambio mercantil de equivalentes a los fines de obtener un resultado, “algo a cambio”. Se trata de una concepción instrumental, utilitaria de la amistad, en que la ayuda, aunque sea mutua o recíproca, es fundamentalmente un medio de obtención de un beneficio concreto -material o espiritual- para uno mismo. Por ejemplo: *“Es el que está cuando más necesitas. Te apoya y se pone contento si tenés buena*

calificación o te ayuda a levantar notas”, “Que me ayude, que me explique”, “Alguien que te escucha y que te aconseje bien, para bien, no para mal. Y que esté cuando vos estás triste”, “Que te ayude, que esté siempre con vos, que no te deje. Que nunca se vaya con otro y te deje a vos”. Refieren a una desigualdad de “responsabilidades y obligaciones de los miembros del vínculo de amistad. Identifican dos polos: uno activo y otro pasivo. Lo que se podría identificar también con unos que “dan” y otros que “reciben”, enfatizándose a sí mismos en el polo receptor. Encontramos un tercer grupo, mixto, que involucra respuestas relacionadas a la reciprocidad y/o la instrumentalidad, y que también está ligado con la concepción atribuida a lo que suponen es un “buen amigo” o “buen compañero” para los adultos de la escuela, es decir, con la perspectiva de los mayores sobre el “buen compañero: por ejemplo, no tirar papeles, escuchar al docente, etc. Es significativo que la mitad más uno de los estudiantes (52%) expresan una concepción instrumental de la amistad.

También, se registran respuestas mixtas, que conjugan en sus respuestas la cooperación y reciprocidad junto a lo que desea la autoridad escolar de los estudiantes. Es minoritaria y alcanza un 5% de la población estudiantil consultada. Por último, nos encontramos con el grupo más insignificante en términos de composición relativa. En el mismo se encuentran quienes definen a la amistad a partir de la concepción reiterada en el aula por los docentes, sobre lo que implica ser un buen compañero: “*no interrumpir al docente*”, “*no tirar papeles*”, etc., Se trata de una reproducción total, naturalizada, mecanizada, de la voz adulta. Es minoritaria en nuestro universo (2%).

6.2 El juicio moral estudiantil sobre la aplicación de sanciones ante el incumplimiento normativo

Indagamos el criterio moral de los estudiante sobre la conveniencia o no de aplicación de sanciones en situaciones de ruptura normativa, a los fines de determinar si manifiestan o no una disponibilidad y predisposición favorable al castigo. También en este punto se registra una heterogeneidad en la conciencia moral de los estudiantes abordados en terreno.

Piaget (1932) identifica el juicio moral sobre el tipo de sanción/ castigo considerado necesario por el sujeto cuando se producen acciones de ruptura normativa, como un indicador central en la discriminación de las etapas de desarrollo de la concepción moral de justicia, tal cual fue desarrollado oportunamente en el Capítulo 2. Cuando prima una noción retributiva de justicia se concibe necesario sancionar en forma permanente el comportamiento humano, en función de su grado de adecuación o transgresión del orden normativo vigente en la regulación de las interrelaciones sociales. A partir de la evaluación del mismo -como “meritorio” o como “falta”- se lo retribuye a través de un instrumento productivo de comportamientos privilegiado: un premio o un castigo, según corresponda. La identificación de un agente responsable (de la falta o del mérito) viabiliza la realización de la sanción. Las funciones de generación e instalación normativa, control de su aplicación, evaluación moral (juicio) y sanción de la conducta son monopolizadas por la identidad en ejercicio de la autoridad.

Pero es muy importante tener en cuenta que el juicio moral sobre estas funciones cambia en las distintas fases del desarrollo de una concepción de justicia retributiva.

En las fases primarias, la fuente de generación del orden normativo “justo” es indiscutiblemente atribuida a la autoridad, con la cual se establece una relación social asimétrica y sacralizada. La exterioridad con que las normas son impuestas a la conciencia individual por la autoridad contribuye a hacer inobservado el origen humano -construido- del orden normativo, presentándolo como trascendente e inmodificable. Asimismo, la finalidad de la sanción (retribución) de la conducta es preservar el valor de la autoridad y se orienta a la materialidad del acto de ruptura normativa. Toda falta o desobediencia a la autoridad, debe castigarse, sin atenuantes, como modo de restaurar el valor de la norma desobedecida y el poder de la autoridad desafiada con la transgresión. En tal sentido, prevalece una moral de heteronomía pura, que preserva la autoridad de la norma imponiéndola a la conciencia desde “afuera”, como obligación a respetar más allá de su contenido o significado, mediante coacción, constreñimiento o presión unilateral. El tipo de sanción acorde a esta concepción moral retributiva es la sanción expiatoria, orientada al sufrimiento del agente responsable. En tal sentido es absolutamente arbitraria en relación al contenido del acto transgresor (como por ejemplo, castigar con una bofetada o el encierro a un niño que miente a sus padres y actúa sin su permiso, etc.). Su magnitud se cuantifica como equivalente proporcional al valor social otorgado a la norma transgredida.

En cambio, en las etapas evolucionadas de la noción de justicia retributiva, la sanción tiene el fin de restablecer el lazo social dañado por la falta de respeto al orden normativo regulador del intercambio o convivencia social. El valor prioritario a preservar a través de la sanción es la reciprocidad de la relación social. En tal sentido decae la importancia de sancionar materialmente ocasionando un sufrimiento al responsable y se enfatiza la censura social de la falta de reciprocidad implicada en el acto transgresor. El contenido de la sanción es motivado: guarda relación con el contenido del acto de ruptura normativa (como por ejemplo, si daño la pintura de la pared de la casa de mi vecino, restituyo el daño ocasionado pintando la pared, etc.) Apunta a la reparación, a que recaiga sobre el responsable las consecuencias de sus actos, o simplemente a la reciprocidad. Para los defensores de la sanción por reciprocidad el castigo no tiene la finalidad de hacer sufrir, en cambio, la simple censura y la explicación pueden aportar algún beneficio. En tal sentido, se trata de una noción propia de una etapa intermedia o liminal, de transición y/o pasaje hacia una nueva concepción de justicia -ya no retributiva, sino distributiva- en la cual se subraya la necesidad de respetar el orden normativo para preservar la reciprocidad y solidaridad involucrada en la relación social entre pares. (Ver de Muleras y Equipo, Proyecto UBACYT 2018-2021).

A los fines de registrar los juicios morales estudiantiles sobre la aplicación de sanciones como modo de resolución de conflictos generados en hechos de ruptura normativa, instalamos los siguientes estímulos en la entrevista aplicada en terreno:

“Queremos contarte una situación que sucede a menudo en la escuela, un docente de Geografía de la escuela X da las consignas para un trabajo práctico a los estudiantes y les solicita que se lo entreguen en una semana. Llega el día de la entrega y el profesor encuentra que de 15 trabajos entregados, 10 son casi idénticos. ¿Qué sanción le sugiere al profesor?”

Este primer estímulo busca captar de modo espontáneo y abierto una muy probable propuesta de castigo por parte del estudiante. Luego, se les repregunta ofreciendo un conjunto de opciones y/o respuestas precodificadas:

- A) Ponerles un uno
- B) Amonestarlos/acta/firma

- C) *Rehacer el trabajo*
 D) *Llamar a los padres*
 E) *Dialogar con los estudiantes*
 F) *Otra... ¿Cuál?.....*
 G) *Ninguno. El docente debe repensar otros métodos de evaluación y de trabajos.*
 (Aclaración: las últimas dos opciones F y G, no se leían, eran solo para el entrevistador).

Al momento del procesamiento y análisis, integramos ambas respuestas (abierta y precodificada).

CUADRO N° 19

Tipo de sanción aplicada en situaciones de ruptura normativa. Distribución por escuela

| Tabla cruzada Tipo de sanción (combina abierta y cerrada)*Escuela | | | | |
|---|--------------|------------|--------------|--------|
| | | Escuela | | Total |
| | | Aldo Bonzi | Villa Scasso | |
| Tipo de sanción (combina abierta y cerrada) | Expiatoria | 30 | 13 | 43 |
| | | 42,9% | 36,1% | 40,6% |
| | Mixta | 18 | 12 | 30 |
| | | 25,7% | 33,3% | 28,3% |
| | Reciprocidad | 22 | 10 | 32 |
| | | 31,4% | 27,8% | 30,2% |
| | Ns/Nc | 0 | 1 | 1 |
| | | 0,0% | 2,8% | 0,9% |
| Total | | 70 | 36 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Se observan tres grupos diferenciales. El de mayor peso corresponde a los que sugieren un tipo de sanción expiatorio (41%). Un segundo grupo que integra tanto el tipo de sanción expiatorio como el de reciprocidad (28%). Y por último, un grupo que elige la

sanción por reciprocidad (30%). No se observan diferencias significativas entre escuelas. En ambas se registra la existencia de tres grupos de entrevistados: uno que propone un castigo expiatorio “Ponerles un uno”, “hacerles una ficha”, “amonestarlos”, otro que propone una sanción por reciprocidad “dialogar con los estudiantes” y un tercero que combina ambas nociones, en la sugerencia de resolución del conflicto generado en la acción hipotética de ruptura normativa. Sin duda se registra una diversidad moral en relación a la concepción de la justicia retributiva escolar. La misma es indicativa de que los estudiantes abordados en terreno están instalados en distintas fases o etapas de desarrollo de su identidad moral. (Cuestión analizada en profundidad en el Capítulo 7).

6.3 El conocimiento de las normas y su valoración: el juicio moral estudiantil sobre la justicia de las normas escolares

Para captar la valoración estudiantil del orden normativo escolar, consideramos importante comenzar por identificar el grado de conocimiento de las normas que regulan la vida escolar. En la entrevista estructurada aplicada en terreno, les preguntamos a los estudiantes cuáles normas vigentes en su escuela conocen.

CUADRO N°20

Normas escolares conocidas por los estudiantes Distribución de frecuencias

| Las normas escolares conocidas y nombradas por los estudiantes | | Respuestas | |
|--|---|------------|------------|
| | | Cantidad | Porcentaje |
| Normas de la escuela-RM | Restricciones de vestimenta | 63 | 27,3% |
| | Respetar a docentes y directivos | 39 | 16,9% |
| | Respetar/no insultar a pares/ riñas | 33 | 14,3% |
| | Respetar horarios de ingreso al aula/establecimiento | 24 | 10,4% |
| | No usar celular/no escuchar música | 18 | 7,8% |
| | Estudiar/realizar actividades escolares/No interrumpir la clase | 17 | 7,4% |
| | No fumar, no tomar alcohol ni drogarse en la escuela/No ingresar bajo el efecto de sustancias tóxicas | 13 | 5,6% |

| | | | |
|--------------|--|-----|--------|
| | No dañar infraestructura/Cuidar la limpieza | 11 | 4,8% |
| | No correr, saltar en recreos | 8 | 3,5% |
| | No ir al baño en horario de clases | 5 | 2,2% |
| Total | | 231 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Son varias las normas conocidas por los estudiantes. Algunas de ellas son mencionadas con mayor frecuencia. **Las normas más nombradas son las que tienen que ver con las restricciones a la vestimenta. Alcanzan casi un 30% de las menciones sobre el total de normas conocidas.** Luego, en segundo lugar, se registran las menciones del respeto entre estudiantes y el respeto a docentes y/o directivos. En tercer lugar, aparece con menor peso la mención de respeto a los horarios de ingreso al establecimiento y/o al aula. En el resto de las normas mencionadas hay mayor grado de dispersión.

Luego de identificar cuáles son las normas que efectivamente los jóvenes conocen, nuestro interés principal es captar sus juicios morales sobre ellas. ¿Qué tan justas o injustas son para los estudiantes las normas existentes? Encontramos el primer resultado contundente.

CUADRO N° 21

La valoración estudiantil/juicio moral estudiantil sobre la justicia de las normas escolares

| JUICIO MORAL SOBRE LAS NORMAS ESCOLARES | Frecuencia Absoluta | Frecuencia Relativa |
|--|---------------------|---------------------|
| Justas | 187 | 81% |
| Injustas | 30 | 13% |
| Ni justas ni injustas | 6 | 2,60% |
| Ns./Nc. | 8 | 3,40% |
| Totales | 231 | 100% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

El 81% de los estudiantes concibe como “justas” a las normas escolares Considerando que se trata de un conjunto de normas ajenas a su elaboración, a pesar de que regulan aspectos centrales de la vida escolar y con las cuales los estudiantes se encuentran una vez que cursan el nivel medio, este primer dato, podría llevar a concluir rápidamente que estaríamos en este caso claramente frente a la presencia de un universo con fuerte heteronomía moral, que valora positivamente y acepta a rajatabla lo que la autoridad indica como válido. Dicho de otro modo, que predomina una gran aceptación estudiantil sobre las normas escolares vigentes. Al mismo tiempo, cabe preguntarse cómo esta consideración ampliamente mayoritaria de las reglas escolares se condice con los numerosos actos de “desobediencia” llevados a cabo por parte del estudiantado, registrados en las fichas disciplinarias, analizados en el Capítulo anterior.

Si nos basamos exclusivamente en las respuestas obtenidas podríamos llegar a esta conclusión. Sin embargo, las fichas disciplinarias escolares reflejan otra situación, tanto por su cantidad como por su contenido. ¿Cómo podría explicarse esta diferencia? Tal vez **es posible pensar en una distancia entre lo que los estudiantes dicen y lo que efectivamente hacen; en el desfasaje inevitable de la conciencia y reflexión moral respecto de la práctica concreta y la observancia o no de las reglas** (Piaget, 1984:52).

Como podemos observar no todo es tan blanco ni tan negro en la investigación, debemos ser prudentes para no atribuir a nuestros estudiantes lo que no son. Como sostuvimos en el apartado anterior, lo que nos interesa como investigadores sociales es analizar las acciones de los sujetos y para ello es preciso un análisis integral, intentando no perder de vista ninguna arista.

A continuación, se presenta la valoración hecha por los estudiantes sobre las normas escolares que más conocen.

CUADRO N° 22

La valoración estudiantil/juicio moral sobre la justicia de las normas escolares que más conocen

| Normas escolares más conocidas | Restricciones de vestimenta | Respetar a docentes y directivos | Respetar/no insultar a pares/ riñas | Respetar horarios de ingreso al aula/ establecimiento |
|--------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| Injustas | 14 22,22% | 0 | 0 | 6 25% |
| Justas | 44 69,84% | 37 94,87% | 33 100% | 17 70,83% |
| Ni justas ni Injustas | 3 4,76% | 1 3,9% | 0 | 1 2,4% |
| Ns/Nc | 2 3,17% | 1 3,9% | 0 | 0 |
| Totales | 63 100% | 39 100% | 33 100% | 24 100% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Aunque todas fueron señaladas como normas justas por la mayoría, la magnitud de este juicio moral varía según el contenido de la norma. Las que se refieren al respeto entre compañeros son unánimemente evaluadas como justas. El 100% de los estudiantes considera justo respetar a sus compañeros. Por su parte, el 95% concibe justo respetar a los docentes y directivos. Ambas expresan valoraciones fuertemente homogéneas entre nuestros estudiantes. A partir de esto es posible reflexionar sobre varias cuestiones. Por un lado, la cuestión del respeto a los pares, implica la posibilidad de la cooperación, sin respetar al/la otro/a sería inviable la cooperación. Por otro lado, identificamos que en muy alta proporción evalúan justo respetar a los docentes y directivos. Aquí claramente se expresa un juicio moral positivo sobre el respeto a la autoridad. Es significativo a nuestro análisis la doble mención, la valoración como justas en alta proporción de nuestros entrevistados a dos normas escolares en particular: el respecto a los pares y el respeto a la autoridad. Esta doble mención indica con claridad la coexistencia en los estudiantes de dos órdenes morales cualitativamente diferentes.

En este sentido, en relación al respeto hacia “los adultos” es posible hacer una reflexión especial, distinta de la relacionada al “respeto entre pares”: **respetar a quienes personifican la autoridad implica de algún modo naturalizarla, lo cual operaría como**

un obstáculo para confrontarla. Posibilitando de ese modo la reproducción de las desigualdades de poder al interior de la escuela.

En este punto, es oportuno recordar, una vez más, que el predominio de relaciones sociales asimétricas, de poder unilateral, producen heteronomía, y que al contrario, las relaciones igualitarias de paridad fomentan y posibilitan el desarrollo de una moral autónoma. Luego, según la primacía en los intercambios sociales de uno de estos dos tipos de relaciones, se favorece la construcción de criterios morales de justicia muy diversos.

El primer tipo de relaciones, las desiguales, o relaciones asimétricas de autoridad, da origen a una noción retributiva de justicia, según la cual el comportamiento es evaluado en relación a su adecuación o transgresión del orden normativo. Así, las conductas se refuerzan a través de la retribución. Corresponderá un “premio” a un acto considerado “meritorio”, y un “castigo”- sanción expiatoria- , a aquel que rompa con las normas, es decir, al comportamiento evaluado como una “falta”. El castigo cumple con la función de inhibición de los comportamientos socialmente indeseables. En ambos casos es necesario encontrar y señalar al responsable y hacer visible su sanción– sea positiva o negativa - lo cual favorece la reproducción de la desigualdad de poder inherente a la relación social de autoridad: desalentando desobediencias, favoreciendo la búsqueda del mérito y reforzando a la autoridad en su posición de monopolio en la generación normativa, vigilancia y control del respeto al orden vigente, evaluación y sanción de las conductas.

El segundo tipo de relaciones, las de reciprocidad: progresivamente pone en crisis la noción de justicia retributiva expiatoria anterior. El individuo valora por sí mismo las consecuencias de la ruptura normativa al ver dañado con ella el lazo de reciprocidad que lo une a sus pares, por lo cual él mismo desea volver las cosas a la situación anterior, siendo admisibles como justas sólo sanciones que impliquen una reparación del vínculo social afectado por la ruptura normativa. Finalmente, el desarrollo moral dará origen a una noción de justicia distributiva en la cual la lógica de la retribución y la sanción como modo dominante de resolución del conflicto social generado en la ruptura normativa pierde sentido. Lo que en esta nueva concepción de justicia se privilegia no es tanto la producción de ciertos comportamientos en detrimento de otros, sino la preservación de la relación de paridad (en vez de la autoridad vulnerada). La importancia de respetar el orden normativo – en tanto sea generado democráticamente en situación de paridad, en vez de

unilateralmente por quienes detentan la autoridad– se orienta a la preservación de las relaciones sociales de cooperación entre iguales y respeto mutuo en el orden social. Concibe la equidad como valor superior.

Este segundo grupo de relaciones sociales favorece la evolución moral. Nos interesa identificar la/s etapa/s en la construcción de la identidad moral atravesada por nuestro universo de estudio. Siempre teniendo en cuenta que estamos frente a un universo en proceso, de cambio: son adolescentes y jóvenes que están transitando de la niñez hacia la adultez con todo lo que ello implica desde los puntos de vista biológico, psicológico y sociológico.

Siguiendo con el análisis del resto de las normas mencionadas, observamos que desciende el porcentaje de apreciación como justas en las normas que tienen que ver con las restricciones de horarios (71%) y de vestimenta (70%). De este modo identificamos una disminución en el peso de la aceptación normativa. Se comienza a resquebrajar la completa homogeneidad en la valoración de las normas escolares). No todas las normas son justas para todos los estudiantes por igual.

Recuperando la cuestión sobre la discordancia observada en cuanto a la apreciación como justas que hacen los estudiantes de las normas en general y el prolífico registro de “faltas” registradas, es sugerente preguntarse si acaso al distinguir dentro de las normas en general, aquellas que son señaladas particularmente como justas de las que no, las cosas se “aclaran”. Es decir: ¿acaso las normas desobedecidas son las que consideran injustas? O incluso ¿las normas consideradas injustas son necesariamente desobedecidas? Y más aún: ¿las normas consideradas justas son necesariamente obedecidas?

Cuadro N° 23

Las normas mencionadas en la entrevista como más frecuentemente desobedecidas por los estudiantes

| | | |
|---|----|--------|
| Restricciones en la vestimenta | 37 | 21,89% |
| Respetar a docentes y directivos | 25 | 14,79% |
| Respetar horarios de ingreso al aula/establecimiento | 20 | 11,83% |
| No usar celular/no escuchar música | 16 | 9,81% |

| | | |
|--|-----|-------|
| Respetar/no insultar a pares/ riñas | 16 | 9,81% |
| Estudiar/realizar actividades escolares/No interrumpir la clase | 14 | 8,28% |
| No fumar, no tomar alcohol ni drogarse en la escuela/No ingresar bajo el efecto de sustancias tóxicas | 10 | 5,91% |
| No dañar infraestructura/Cuidar la limpieza | 7 | 4,14% |
| No correr, saltar en recreos | 5 | 2,95% |
| No ir al baño en horario de clases | 1 | 0,59% |
| Ninguna (no desobedecen) | 15 | 8,87% |
| Ns/Nc | 3 | 1,77% |
| Totales | 169 | 100% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Las normas mencionadas como habitualmente más desobedecidas tienen que ver en primer lugar con las restricciones a la vestimenta que pueden llevar a clase: alcanza el 22%. En segundo lugar, pero en menor proporción, mencionan las normas de respetar a docentes y directivos, respetar los horarios de ingreso, la utilización del celular y el respeto a los compañeros.

Dentro de las cinco normas más desobedecidas por los estudiantes, tres de ellas fueron nombradas en mayor proporción como injustas: las normas de restricciones a la vestimenta; la norma del respeto de los horarios de ingreso escolar y la norma de utilización del celular.

Si bien a nivel de la conciencia moral, las normas de respeto tanto a adultos como a pares, fueron evaluadas como justas por la gran mayoría de los entrevistados de todos modos son normas mencionadas como frecuentemente desobedecidas. ¿Se trata de una contradicción? ¿Es suficiente con que una norma sea concebida como justa para obedecerla? Y viceversa, ¿alcanza con que una norma sea considerada como injusta para desobedecerla? Según estos datos, pareciera que la cuestión de la valoración o juicio moral sobre la justicia de las normas y la acción – su observancia práctica en el comportamiento - no van necesariamente en la misma dirección.

Cuadro N° 24

Las normas más frecuentemente desobedecidas por los estudiantes, según su evaluación moral: como justas o injustas

| Juicio moral | Restricciones de vestimenta | Respetar a docentes y directivos | Respetar horarios de ingreso al aula/ Establecimiento | No usar celular/no escuchar música | Respetar/no insultar a pares/ riñas |
|-----------------------|-----------------------------|----------------------------------|---|------------------------------------|-------------------------------------|
| Injustas | 14 22,22% | 0 | 6 25% | 6 33,33% | 0 |
| Justas | 44 69,84% | 37 94,87% | 17 70,83% | 9 50% | 33 100% |
| Ni justas ni Injustas | 3 4,76% | 1 3,9% | 1 2,4% | 2 11,11% | 0 |
| Ns/Nc | 2 3,1% | 1 3,9% | 0 | 1 5,5% | 0 |
| Totales | 63 100% | 39 100% | 24 100% | 18 100% | 33 100% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Los datos hacen observable que mayoritariamente los estudiantes consideran justas las normas escolares. Lo que prescribe la autoridad se evalúa como justo. Esta es una característica distintiva del pensamiento realista inherente a las etapas heterónomas del desarrollo moral. Es sugerente el hecho de que esta consideración disminuya respecto a una norma en particular: la que refiere a la prohibición de usar celulares y escuchar música en las aulas. Se trata precisamente de prácticas fuertemente instaladas en la cultura adolescente y juvenil.

6.4 El conocimiento de las normas y su valoración: el juicio moral estudiantil sobre la igualdad en el respeto de las normas escolares

Una cuestión sustantiva en el análisis de la reflexión de los estudiantes sobre el orden normativo escolar se revela al pesquisar en qué medida ellos conciben que hay

desigualdad o igualdad entre los distintos actores de la escuela en el respeto de las normas, es decir, en su cumplimiento u observancia. Captamos la imagen de los estudiantes sobre cuáles son las normas escolares que efectivamente se aplican y a quiénes alcanzan dentro de la institución escolar. Les preguntamos en particular si consideran que las normas de la escuela rigen para todos los actores por igual. Concretamente preguntamos: **¿Las normas son para todos -estudiantes, profesores, preceptores, directores- por igual?**

Cuadro N° 25

Concepción sobre la igualdad o desigualdad en el respeto de las normas escolares

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|------------|------------|
| Igualdad | 76 | 71,7% |
| Desigualdad | 27 | 25,5% |
| Ns/Nc | 3 | 2,8% |
| Total | 106 | 100% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Los resultados registrados en este cuadro pueden resultar sorprendentes: la mayoría de los estudiantes conciben que las normas rigen u obligan a todos los miembros de la escuela por igual. Se podría rápidamente asociar estas respuestas a la consideración mayoritaria de las normas escolares como justas anteriormente presentadas. En realidad, las respuestas expresan lo que consideran el “deber ser” del orden normativo, y no su reflexión sobre lo que objetivamente sucede en los hechos. Precisamente, en lo referente a los juicios morales de los estudiantes respecto al cumplimiento normativo por parte de los distintos actores escolares, observamos que distinguen distintos grados de cumplimiento de las normas según el actor considerado. En esta distinción, los estudiantes se autoperciben como los que menos cumplen las normas institucionales: los más desobedientes. ¿Será así? ¿Son los estudiantes los que más desobedecen el reglamento escolar? ¿Las normas realmente son respetadas y obligan la conducta de todos los miembros de la escuela por igual?

CUADRO N° 26

Imagen estudiantil sobre el cumplimiento del reglamento escolar por parte de los distintos actores escolares

| | ¿Los preceptores cumplen con el reglamento? | ¿Los directivos cumplen con el reglamento? | ¿Los docentes cumplen con el reglamento? | ¿Los estudiantes cumplen con el reglamento? |
|--------------|---|--|--|---|
| Sí | 94 (88,7%) | 89 (84%) | 78 (73,6%) | 12 (11,3%) |
| No | 11 (10,4%) | 7 (6,6%) | 25 (23,6%) | 94 (88,7%) |
| Ns/Nc | 1 (0,9%) | 10 (9,4%) | 3 (2,8%) | 0 (0%) |
| Total | 106 (100%) | 106 (100%) | 106 (100%) | 106 (100%) |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Según la mayoría de los estudiantes todos los actores escolares que personifican relaciones de autoridad respetan el reglamento. No obstante la magnitud de esta atribución varía en función de la identidad: los preceptores serían los que más acatan las normas con un 94% y los docentes los que menos con un 78%. En cambio, invirtiendo la imagen anterior, se atribuyen a ellos mismos una identidad desobediente. Afirman que sólo una minoría de estudiantes cumple con el reglamento escolar. Es posible preguntarse en qué medida esta imagen estudiantil tiene asidero en la realidad de los hechos. En una primera aproximación, los entrevistados reiteran una imagen sobre su propio comportamiento fuertemente estereotipada a nivel social: que los adolescentes/ estudiantes son desobedientes; y que los adultos/ autoridades respetan las reglas!!!

6.5 El juicio moral sobre la participación estudiantil en la producción del orden normativo vigente en la escuela

Un punto central en el análisis de la etapa de construcción de la conciencia moral de los estudiantes abordados en terreno es localizar, en primer lugar su grado de conocimiento respecto de las identidades que dan origen al contenido del orden normativo escolar –las identidades de producción de las normas vigentes-, y en segundo lugar,

identificar cómo evalúan la participación o no participación de los estudiantes en la producción normativa que regula la interrelación social de la escuela media. Les preguntamos a los entrevistados concretamente: “¿Cómo se *generan las normas en tu escuela?* ¿Quién, quiénes las crean?”

CUADRO N° 27

Conocimiento de las identidades que originan el contenido del orden normativo escolar

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Las autoridades y/o representantes de las autoridades escolares | 67 | 63,2 |
| Autoridades escolares y participación estudiantil | 24 | 22,6 |
| Ns/Nc | 15 | 14,2 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Los estudiantes mayoritariamente (63%), saben que las normas vigentes en su escuela son generadas exclusivamente por las autoridades escolares. Sólo una minoría de los jóvenes (23%) hace referencia adicional a la participación estudiantil en la producción normativa. Es decir, **la amplia mayoría refiere a una práctica institucional en la cual los estudiantes quedan excluidos del derecho a producir el orden normativo regulador de la vida escolar.** Por otro lado, y significativamente, un 14% de estudiantes no tiene idea de cómo se generan las normas en la institución. Este último dato es importante, ya que el desconocimiento muestra una debilidad en los adolescentes y jóvenes, el desconocimiento sobre su derecho a participar e intervenir activamente en la construcción de las normas que organizan la interrelación de los actores escolares. Sus cuerpos todos los días deben realizar una serie de acciones y ellos no saben por qué, ni de dónde vienen dichas exigencias. Una advertencia enfática es la de Marín (1996), quien nos alerta de que el desconocimiento implica un desarme intelectual que se convierte en un obstáculo a la hora

de resistir y enfrentar las imposiciones y constreñimientos unilaterales de la autoridad sobre lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en el ámbito escolar.

Inmediatamente estos datos generan un nuevo interrogante: ¿consideran justo los estudiantes que las normas escolares en su escuela sean exclusivamente elaboradas por las autoridades? O por el contrario ¿consideran moralmente justo la participación estudiantil en su producción?

Para desentrañarlo, se plantea a los estudiantes una situación hipotética en la cual se presentan dos tipos de escuelas: una que definimos como “escuela participativa” (en la que los estudiantes participan de la creación de las normas) y una “escuela no participativa” (sin participación estudiantil en lo que respecta a la elaboración de las normas que rigen la vida escolar).

CUADRO N° 28

Juicio moral sobre la participación estudiantil en la producción del orden normativo escolar

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Valora positivamente la participación | 39 | 36,8 |
| Desvaloriza la participación | 35 | 33,0 |
| Ns/Nc | 32 | 30,2 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Un tercio de los estudiantes entrevistados desvaloriza la participación estudiantil en la creación de las normas en su escuela y otro tercio no responde la pregunta. Sólo un tercio de los estudiantes secundarios tiene un juicio moral positivo sobre la participación estudiantil en la producción normativa. Estos datos son indicadores del predominio de una conciencia moral heterónoma sobre la génesis normativa, según la cual se considera legítimo que sea la autoridad la fuente de

origen del orden normativo y sean ellos -los estudiantes- los responsables de acatar las normas elaboradas por la autoridad. Es decir, las respuestas obtenidas expresan una conciencia moral realista según la cual el bien es equivalente a la obediencia a las normas que estipula e impone la autoridad.

Sin embargo, a la luz de lo analizado hasta el momento en lo que la escuela registra como faltas disciplinarias, **la concepción de la autoridad como única y exclusiva fuente normativa considerada legítima, propia de un estadio primario, egocéntrico del desarrollo de la conciencia moral, coexiste con una práctica estudiantil en la cual no hay acatamiento normativo absoluto: los estudiantes desobedecen.**

¿Cómo interpretar la desobediencia a las normas escolares en relación a la valoración positiva -en el plano de la conciencia moral- del hecho de una producción normativa restringida exclusivamente a la autoridad? **¿Acaso esta coexistencia no está indicando la necesidad de diferenciar las distintas fases o etapas sucesivas en el proceso de construcción de la identidad moral? ¿No es posible interpretarla como la cabal expresión de una etapa intermedia, de pasaje, de evolución, del predominio de una moral heterónoma pura que valoriza la autoridad, característica de las etapas infantiles, primarias del desarrollo moral, hacia una moral de autonomía que la pone en cuestionamiento en la práctica, presentando en esta etapa un retraso o desfasaje en el plano de la conciencia, respecto de la práctica?**

En otras palabras, es posible pensar esta coexistencia como una fase intermedia en la que conviven acciones y reflexiones inherentes a dos fases evolutivas diversas: una más primaria y otra más evolucionada y compleja, en el desarrollo de la identidad moral. Marx en *La Ideología Alemana* (1974) sostiene en la misma dirección de argumentación: "...aunque la expresión consciente de las relaciones reales de estos individuos sea ilusoria, aunque en sus representaciones pongan de cabeza su realidad, ello se debe, a su vez, a su modo de actividad material limitada y a la consiguiente limitación de sus relaciones sociales" (p. 677)

Por otra parte, esta hipótesis de trabajo se refuerza a partir de los datos registrados: un 37 % de los entrevistados valoran positivamente la participación estudiantil. Es decir, un grupo de magnitud considerable manifiesta un criterio moral propio de la autonomía

moral. Sin duda, tanto la desobediencia como la valoración positiva de la participación estudiantil en la generación de normas escolares implican necesariamente un cuestionamiento a una producción normativa monopolizada y/o restringida a las personificaciones de la autoridad. En tal sentido es que la presencia de un grupo de estudiantes con una identidad moral diferente a una exclusivamente heterónoma desde nuestra perspectiva hace observable el carácter evolutivo propio del desarrollo moral. Se registra en los estudiantes abordados en terreno indicadores de la presencia de una diversidad correspondiente a las distintas etapas de construcción de una moral autónoma.

El registro de acciones de desobediencia a las normas establecidas, así como la aparición en casi 40% de los entrevistados de un juicio moral favorable a la participación estudiantil en relaciones igualitarias de producción del orden normativo escolar indican la presencia en este universo de estudiantes de una etapa de transición o pasaje en el proceso de evolución moral. En este sentido, Marín (1996) destaca la importancia, como punto de partida para tal evolución, de la puesta en crisis de la autoridad anterior y la constitución de la propia: "*las normas las construyo yo*", Proceso al que, Piaget identifica como un ámbito peculiar que se da en el camino entre el segundo y tercer estadio evolutivo de la conciencia moral, en el proceso de "toma de conciencia" del origen del orden normativo. La desobediencia tiene un papel crucial, en cuanto a la puesta en crisis de un orden y la posibilidad de surgimiento de otro. Al profundizar sobre ella Marín (1996) recupera a Stanley Milgram (1980) quien advierte que desobedecer "...no implica únicamente la negación de llevar a cabo un precepto, sino una reformulación de la relación entre sujeto y autoridad." (p.153). Este investigador advierte sobre el proceso de desobediencia, al cual se llega en la última fase de un orden secuencial de resolución de la tensión creciente que se genera internamente en el sujeto cuando el contenido de los mandatos impartidos por la autoridad confronta con el orden moral propio. La desobediencia resuelve la confrontación entre dos morales que se contraponen y objetiva la ruptura de la relación social de autoridad.

Marín insiste en que "A partir de que el cuerpo pueda comenzar a tomar conciencia de los encierros, de las ligazones y a objetivar una a una las relaciones sociales que expresa. Es un proceso de confrontación de una parte de las relaciones sociales de ese cuerpo, con el resto de sus relaciones sociales, la resultante de esa confrontación es la toma de conciencia." (p. 51) Con ella se recupera la territorialidad del propio cuerpo. La desobediencia o ruptura de la relación de subordinación y respeto a la autoridad, así como

la toma de conciencia del derecho de participar en la construcción de las normas hacen observable, que muchos de ellos están en el camino, en el proceso de constituirse como personas autónomas.

Los datos considerados hasta el momento indican que entre los estudiantes hay una heterogeneidad, una diversidad en el plano de la identidad moral. En la entrevista instalada en terreno, se plantea un segundo estímulo para captar el juicio moral sobre la justicia o injusticia de un orden normativo escolar en el cual los estudiantes quedan excluidos de su elaboración. Si antes la pregunta se focalizaba sobre los hechos comprometidos en su propia escuela, ahora la pregunta indaga los criterios morales operantes en lo que se concibe como una escuela justa, o más justa en términos generales.

El estímulo aplicado corresponde a la resolución de la siguiente situación hipotética:

En una escuela los representantes estudiantiles proponen y votan las normas de convivencia junto con los docentes y directores. En otra escuela, las normas las proponen y votan los docentes y directores. ¿Qué te parece más justo, lo que se hace en la primera o en la segunda?

CUADRO N° 29

Juicio moral sobre la justicia de la participación estudiantil en la producción normativa escolar

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------------|------------|------------|
| La primera (participativa) | 79 | 74,5 |
| La segunda (no participativa) | 24 | 22,6 |
| Ns/Nc | 3 | 2,8 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Los estudiantes tienden a elegir la escuela más participativa. Sorprende dicha respuesta teniendo en cuenta lo que sostenían respecto a la valoración de la participación estudiantil en su propia escuela. Cuando se trata de expresar un juicio moral general, respecto de una escuela hipotética el juicio moral sobre la justicia de la participación estudiantil en la producción de las normas escolares, aumenta un 40% respecto al juicio moral verbalizado sobre la misma situación en la escuela propia. ¿A qué se puede deber tal diferencia?

Un dato significativo es el alto porcentaje -un tercio- de entrevistados que no respondieron cuando se les pidió formular un juicio sobre lo que sucede en la propia escuela respecto de las identidades que hacen las normas. Este grupo, en la misma pregunta sobre una escuela hipotética selecciona como más justa la escuela participativa. Adicionalmente, una buena parte de los que en la escuela propia sostienen que es justo que solo las autoridades escolares se encarguen de crear y establecer las normas, en el caso de la escuela hipotética responde a favor de la participación estudiantil en dicho proceso. Es factible pensar que la referencia concreta a la escuela en la que están personalmente involucrados inhiba a una parte de los entrevistados a formular sus convicciones íntimas al entrevistador. Es decir los inhiba de formular abiertamente un juicio de cuestionamiento de los hechos que suceden en su propia escuela. Nuestra hipótesis es que se sienten liberados de tal compromiso cuando la pregunta los remite a un juicio moral genérico sobre la justicia en el ámbito escolar.

La valorización mayoritaria de la escuela participativa como más justa, en los juicios morales verbalizados en la entrevista sin duda alguna refuerza la hipótesis de la diversidad moral del universo analizado, así como la relevancia de detenerse en el análisis de las fases intermedias del proceso de construcción de una moral autónoma.

CUADRO N° 30

La concepción moral estudiantil de la escuela más justa por localización territorial/ carácter socioeconómico de la escuela de pertenencia

| Tabla cruzada La escuela más justa*Escuela | | | | |
|--|--------------------------|------------|--------------|--------|
| | | Escuela | | Total |
| | | Aldo Bonzi | Villa Scasso | |
| La escuela más justa | Escuela participativa | 41 | 19 | 60 |
| | | 58,6% | 52,8% | 56,6% |
| | Mixto | 15 | 8 | 23 |
| | | 21,4% | 22,2% | 21,7% |
| | Escuela no participativa | 13 | 9 | 22 |
| | | 18,6% | 25,0% | 20,8% |
| | Ns/Nc | 1 | 0 | 1 |
| | | 1,4% | 0,0% | 0,9% |
| Total | | 70 | 36 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

En ambas escuelas predomina la concepción de la escuela participativa estudiantil en la producción normativa como más justa sin diferencias sustantivas entre ambas, a pesar de su pertenencia a dos cordones poblacionales de La Matanza con diferencias socioeconómicas significativas, (tal cual fue descrito en los capítulos antecedentes). Recordemos que la escuela de Aldo Bonzi pertenece al cordón del partido de La Matanza con mejores condiciones socioeconómicas relativas, respecto a la ubicada en Villa Scasso. No obstante es considerable -en los dos establecimientos- el peso que asumen los juicios morales favorables a la escuela no participativa, o bien, los que consideran justas ambas escuelas. Estos datos operan en el análisis como un indicador significativo de la diversidad moral expresada por los estudiantes secundarios entrevistados. Esta diversidad expresa las confrontaciones de órdenes morales que se dan en la escuela. Es un indicador de la existencia de relaciones sociales diversas, en disputa permanente.

CAPÍTULO 7

LA DIVERSIDAD DE PERFILES MORALES Y LOS FACTORES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD MORAL

7.1 Los perfiles morales: los grados de la autonomía en construcción

A partir de la integración de **los distintos aspectos o dimensiones de la conciencia moral de los estudiantes sobre la justicia escolar**, analizados en el Capítulo 6, a saber:

- * **la concepción moral sobre las relaciones de paridad¹⁰¹**
- * **el juicio moral sobre la aplicación de sanciones, como lógica resolutive de conflictos originados en la ruptura del orden normativo escolar¹⁰²**
- * **el juicio moral sobre las identidades consideradas legítimas en la producción del orden normativo escolar, y en consecuencia, la valoración de la participación o exclusión estudiantil de la elaboración de las normas escolares¹⁰³**

es posible identificar una diversidad de identidades o perfiles morales correspondientes a las etapas sucesivas en la construcción de una moral autónoma. Es decir, correspondientes a las diversas fases en el proceso de desarrollo hacia la autonomía moral.

Un hecho sustantivo identificado en el relevamiento realizado **es la coexistencia de comportamientos y juicios característicos de fases heterónomas del desarrollo y de fases autónomas del desarrollo de la identidad moral, en el universo de estudiantes secundarios.**

¹⁰¹ Captada a través del indicador de las nociones de amistad y compañerismo al interior de la escuela.

¹⁰² Relevado a través de los tipos de sanciones aplicadas en una situación hipotética de ruptura del orden normativo escolar por parte de los estudiantes, a través de la instalación de dos preguntas correlativas (una abierta y otra precodificada).

¹⁰³ Registrado a nivel empírico a través de los juicios morales verbalizados sobre la escuela participativa o excluyente de los estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia, tanto referidos a la situación de la propia escuela, como a la escuela secundaria en términos genéricos.

A partir de la magnitud e intensidad asumidas por unos y otros, es posible identificar una diversidad de perfiles desde el punto de vista de la evolución moral, los cuales se aproximan -tendencialmente- hacia uno u otro tipo de identidad: la moral de heteronomía o la moral de autonomía.

Vale la pena describir nuevamente (planteado ya en el Capítulo 3), los rasgos significativos de una u otra moral, sobre todo para distinguir las transformaciones que se producen en la concepción de justicia en general, y de justicia escolar – “la escuela más justa”- en particular. Es posible distinguir dos nociones principales en función del proceso de desarrollo evolutivo a nivel psico y sociogenético de la moral. La más primaria es la de justicia retributiva, propia de una moral de heteronomía, orientada a la preservación de las relaciones sociales de autoridad del orden social. El propósito principal de la justicia retributiva es instrumental: reproducir o inhibir comportamientos aceptados o no aceptados socialmente. Las normas regulatorias del comportamiento social se instauran en relaciones sociales asimétricas en las que se confiere a la autoridad la legitimidad de la producción del orden normativo, así como del control, evaluación y sanción permanente del comportamiento. De este modo, se considera necesario castigar la ruptura normativa, es decir, la ruptura de la relación social de autoridad –la falta– y premiar el comportamiento adecuado al orden normativo: el mérito. Recíprocamente, y en relación con esta lógica, los acontecimientos favorables o adversos de la vida pueden ser concebidos como una expresión inmanente (Piaget, 1984: 211) –necesaria, automática, universal e ineludible– de realización de una retribución/sanción del propio comportamiento. En la identidad del individuo favorecido o desfavorecido se infiere necesariamente un comportamiento virtuoso o incorrecto. Expresiones tales como “se lo merece”, “por algo será” y “algo habrá hecho” ilustran con nitidez la creencia en una justicia retributiva inmanente, que inexorablemente se realiza más temprano que tarde.

El segundo criterio de justicia – más complejo y tardío en el desarrollo evolutivo- es el de justicia distributiva. Se origina en una moral de equidad y autonomía que surge de la crisis, confrontación y reestructuración de la moral de autoridad y heteronomía que prevalece en las etapas anteriores. En ella, el valor fundamental a preservar no es el de la sanción permanente del comportamiento según se adecúe o no al orden normativo vigente –la retribución positiva o negativa, como premio o como castigo–, sino la paridad o igualdad humana, la distribución equitativa de recursos materiales y simbólicos, derechos

y posibilidades de desarrollo, con respeto a las necesidades y potencialidades particulares. Corresponde a la conciencia moral de una práctica social cooperativa, estructurada por relaciones sociales de un nuevo carácter: de reciprocidad, respeto mutuo y solidaridad entre pares. Considera que la preservación del orden social no depende de un principio jerárquico de imposición normativa, sino, por el contrario, de una construcción democrática: la soberanía popular de los iguales. La cooperación implica necesariamente intercambio y discusión sobre diversos puntos de vista y cursos de acción posibles, a los fines de establecer autónoma y democráticamente las normas y los procedimientos de regulación de la vida social.

Hemos identificado al menos tres grupos distintos de entrevistados, lo cual nos permite afirmar que **hay diversidad entre los estudiantes en términos de juicios y comportamientos en el plano moral. En otras palabras, hay diversidad en el desarrollo moral del universo de estudiantes secundarios de La Matanza abordados en terreno.** En la realidad de la identidad moral del universo estudiado no se registran identidades polares tan fuertes, sino un gradiente, indicativo de la evolución moral.

Un primer grupo es el que expresa un perfil moral tendiente hacia la autonomía (en términos relativos). Está conformado por aquellos estudiantes que, conciben las relaciones de paridad preservando la reciprocidad en el intercambio social. En el juicio moral sobre la aplicación de sanciones como lógica resolutive de conflictos originados en la ruptura del orden normativo escolar, proponen sanciones por reciprocidad o directamente no sancionar. Y valoran positivamente la participación estudiantil en la elaboración de las normas escolares.¹⁰⁴

Un segundo grupo es el que expresa un perfil moral tendiente hacia la heteronomía. Está conformado por aquellos estudiantes que reflexionan sobre la amistad con los juicios/concepciones/ valores de la autoridad. Por ejemplo, en el ámbito escolar, consideran buen amigo a quien cumple con las normas institucionales. En el juicio moral sobre la aplicación de sanciones como lógica resolutive de conflictos originados en la ruptura del orden normativo escolar, proponen sanciones expiatorias. Y valoran

¹⁰⁴ Se trata de los estudiantes que expresan este tipo de juicios en la mayoría de los indicadores considerados. Del mismo modo - tomando en consideración la cantidad de juicios autónomos y heterónomos verbalizados en la entrevista - se configuran los otros dos perfiles morales.

positivamente la exclusión estudiantil en la elaboración de las normas escolares, dado que conciben como legítimo que sea la autoridad quien produzca el orden normativo, controle su aplicación u observancia y sancione en caso de ser necesario a los estudiantes desobedientes.¹⁰⁵

Y por último, **se registra un grupo mixto** conformado por quienes conciben la amistad de modo instrumental, es decir, consideran que el buen amigo está obligado a dar (hacer favores, hacer regalos, etc.), más que a un intercambio afectivo mutuo de reciprocidad, y en el resto de los indicadores combinan juicios morales ligados al perfil autónomo y al perfil heterónimo en igual proporción. Se trata de estudiantes que no podrían ser concebidos ni como tendencialmente autónomos ni como tendencialmente heterónomos, ya que la coexistencia con el mismo grado de intensidad de ambas morales en sus juicios/valoraciones es lo que los caracteriza.

CUADRO N°31

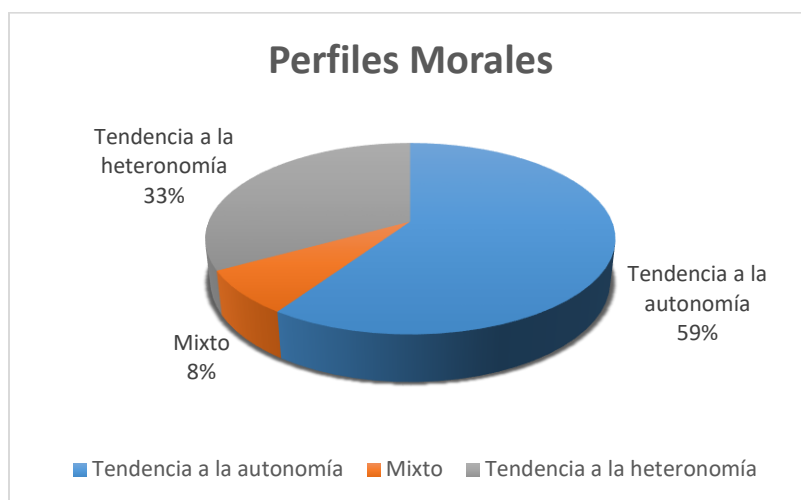
La diversidad en el plano moral: los perfiles morales

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Tendencia a la autonomía | 63 | 59,4 |
| Mixto | 8 | 7,5 |
| Tendencia a la heteronomía | 35 | 33,0 |
| Total | 106 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

¹⁰⁵ Se trata de los estudiantes que expresan este tipo de juicios en la mayoría de los indicadores considerados. Del mismo modo están contruidos los otros dos perfiles morales.

GRÁFICO N°1



Como podemos observar en el gráfico, **el perfil tendencialmente autónomo es el mayoritario**, alcanza el **60% de los estudiantes entrevistados**. En segundo lugar se registra el grupo de estudiantes con **perfil tendencialmente heterónimo, con un 33%**. El minoritario es el **perfil mixto: sólo se expresa en el 7,5% del total de entrevistados**.

Se trata de un universo de estudiantes heterogéneo, donde se presentan dos órdenes morales en pugna. Expresan características que no solo se encuentran en nuestros entrevistados, sino en la escuela secundaria contemporánea, la cual está atravesada por las morales en lucha que en el orden social disputan la hegemonía cultural de los sectores trabajadores en sentido amplio. Nos estamos refiriendo a órdenes morales antagónicos y coexistentes: la moral heterónoma de autoridad, fundada en relaciones sociales asimétricas de poder; y la moral autónoma de cooperación y reciprocidad en base a relaciones sociales de paridad (Piaget, 1984b). Estas dos morales se confrontan en el seno del ámbito escolar y se disputan el carácter de las relaciones sociales establecidas entre directivos, docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes.

Hemos observado a lo largo de nuestro estudio que, por una parte, **la escuela se constituye en factor genético clave en la construcción y desarrollo de una moral autónoma en los adolescentes**. Como ámbito central de encuentro y convivencia cotidiana entre pares, puede ser un medio significativo de promoción y consolidación de relaciones sociales de cooperación y reciprocidad, en la medida en que favorezca el involucramiento y participación activa y, democrática de los estudiantes, a partir del

desencadenamiento de nuevas prácticas, propuestas, actividades y tareas, que amplíen y enriquezcan la vida escolar. Además, el impulso estatal en la escuela secundaria en las dos últimas décadas especialmente con la formulación de la LEN de 2006, y el interés de fomentar y profundizar instancias democráticas de regulación de la vida intraescolar -como los Consejos y reglamentos de convivencia escolar y los Centros de estudiantes- procura aportar a una construcción progresivamente compartida de la generación y control de aplicación del orden normativo regulador de la interrelación de todos los actores involucrados en la escuela media, así como favorecer la consolidación de una progresiva paridad entre los estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Esta contribución de la escuela a la generación de relaciones sociales en condiciones de paridad es fuertemente reconocida y valorada por los estudiantes. Es significativo el hecho de que el 86 % de los entrevistados en nuestro estudio manifiesta que “*le gusta asistir a la escuela*”, así como el hecho de que el 89% de los entrevistados afirma que “*tiene amigos en la escuela*”. La escuela es concebida por ellos como un espacio de disfrute y bienestar, como el ámbito propicio para hacer amigos, para ejercer el “compañerismo” y vivir nuevas experiencias colectivas, con intereses, necesidades y “códigos” culturales y generacionales compartidos.

También la escuela es pensada por los estudiantes como una herramienta indispensable para la posibilidad de mejora en las propias condiciones sociales de vida. Completar estudios secundarios y, si fuera posible, continuar estudios universitarios –son hechos fuertemente deseados como medios de lograr una movilidad social ascendente-, especialmente, entre los estudiantes de sectores populares que reconocen la asociación existente entre el máximo nivel educativo formal alcanzado y el carácter negativo o positivo de una futura inserción en el mercado laboral. El 89% de nuestros entrevistados asegura que le gustaría seguir estudiando.

No obstante, también identificamos que aún persiste la regulación de las relaciones sociales intraescolares con un orden normativo de carácter disciplinario orientado al refuerzo permanente de las relaciones sociales asimétricas de autoridad y la inhibición de comportamientos estudiantiles que pongan en riesgo el orden jerárquico escolar y el cumplimiento del orden normativo imperante. A pesar de los cambios recientes en la legislación educativa, todavía se resuelven los conflictos originados en la ruptura del orden normativo escolar, a través de sanciones expiatorias como modalidad resolutive dominante,

incluso aunque las faltas “graves” sean minoritarias (1,4%), como puede observarse en los siguientes cuadros.

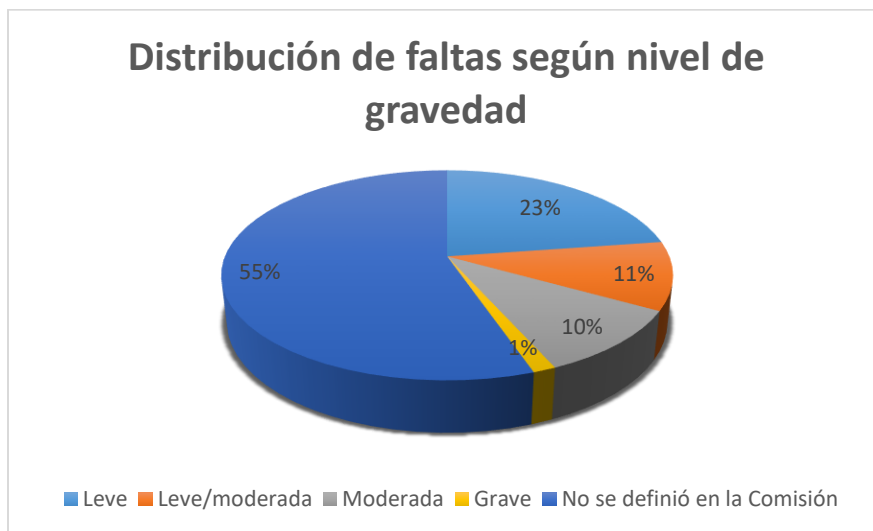
CUADRO N° 32

Distribución de faltas según nivel de gravedad

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Leve | 134 | 22,7 |
| Leve/moderada | 62 | 10,5 |
| Moderada | 60 | 10,2 |
| Grave | 8 | 1,4 |
| No se definió en la Comisión | 327 | 55,3 |
| Total | 591 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia. Escuela de Aldo Bonzi (1er cordón de La Matanza), año 2013.

GRÁFICO N°2



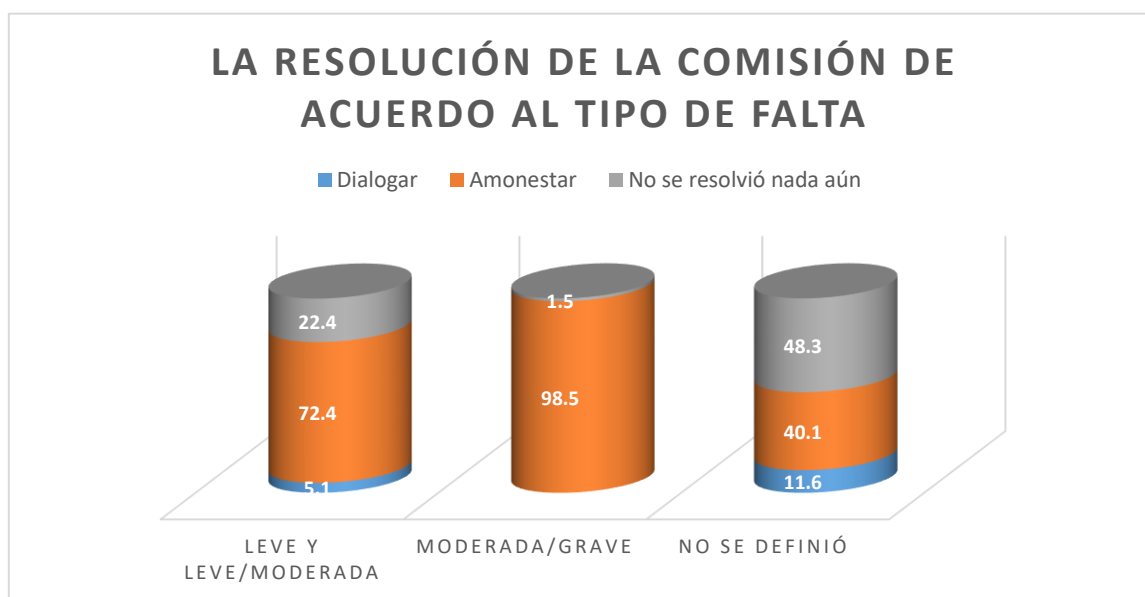
CUADRO N°33

Resolución de la Comisión en relación a la graduación de la gravedad definida

| Comisión: gravedad/graduación de la falta*Comisión resuelve tabulación cruzada | | | | | |
|--|-----------------------|-------------------------------|-------------|------------------|--------|
| | | Comisión resuelve | | | Total |
| | | Dialogar con el/la estudiante | Amonestarlo | No resolvió nada | |
| Comisión define gravedad de la falta | Leve y leve/ Moderada | 10 | 142 | 44 | 196 |
| | | 5,1% | 72,4% | 22,4% | 100,0% |
| | Moderada/ Grave | 0 | 67 | 1 | 68 |
| | | 0,0% | 98,5% | 1,5% | 100,0% |
| | No se definió | 38 | 131 | 158 | 327 |
| | | 11,6% | 40,1% | 48,3% | 100,0% |
| Total | | 48 | 340 | 203 | 591 |
| | | 8,1% | 57,5% | 34,3% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Escuela de Aldo Bonzi, 1° cordón, La Matanza, año 2013.

GRÁFICO N°3



Como puede observarse, más allá del modo en que las mismas autoridades escolares hayan juzgado al incumplimiento normativo de los estudiantes, el tipo de sanción más elegido y ejercido es el de amonestar: las sanciones expiatorias.

El peso cultural del orden disciplinario escolar se expresa en los juicios morales de los estudiantes secundarios relevados en terreno. Un tercio de ellos abiertamente legitiman la aplicación de sanciones en caso de conflictos de ruptura normativa y el papel de la autoridad en la generación y control de las normas que regulan la vida social escolar, reproduciendo la moral de heteronomía que el orden institucional instala y refuerza cotidianamente a través de sus prácticas. ¿De qué factores depende entonces el predominio de una u otra moral en la identidad estudiantil? **¿Cómo explicar la coexistencia -en un universo de adolescentes y jóvenes de sectores populares, de hogares de la clase trabajadora- de esta diversidad de identidades morales? ¿Cuáles factores explican el predominio cuantitativo de una de ellas?**

Para comenzar a responder estos interrogantes, conviene recordar la hipótesis directriz de nuestro enfoque metodológico analítico, orientativa de la perspectiva general del Proyecto del Equipo de Investigación al que pertenezco.

“De este modo es posible localizar representaciones y juicios morales de temporalidades de origen muy diversas, y sin embargo coexistentes a nivel sincrónico en un mismo agrupamiento humano en un momento histórico determinado. A nivel diacrónico, la progresión evolutiva no es automática, ni se da siempre en todos los casos. Puede haber estancamientos, regresiones o aceleraciones **según sean las precondiciones del medio social. Uno de los objetivos principales de nuestro trabajo es poder identificar cuáles son esas precondiciones necesarias para que tal evolución se lleve a cabo.**” (p. 8)¹⁰⁶

A tales fines, pesquisamos **factores empíricos asociados a las distintas fases evolutivas expresadas en/ por las diversas identidades morales observables en nuestro universo de estudio. Se pretende localizar los procesos que inciden**

¹⁰⁶ Ver: Equipo Consolidado UBACyT 2018-2020. La representación de lo real y su diversidad: la concepción del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de la Argentina en el siglo XXI. Directora: Edna Muleras.

favorablemente en el desarrollo moral de los estudiantes secundarios. Los resultados registrados son presentados a continuación.

7.2 Factores asociados a la evolución de la identidad moral

En este apartado se identifican los factores asociados a la diversidad de perfiles morales localizados en el universo de estudiantes abordados. Hemos registrado en nuestro universo principalmente **cuatro factores que inciden en la evolución de los estudiantes hacia perfiles autónomos**, ellos son:

-**La etapa de desarrollo cognitivo**, indicado por máximo nivel educativo formal alcanzado por los estudiantes (primer o segundo ciclo del nivel medio) en el marco de la adolescencia como etapa de transición y/o pasaje del desarrollo evolutivo en general.

-**El carácter social del hogar de pertenencia** indicado por la ocupación del jefe de hogar.

- **El género.**

- **La situación socioeconómica de la escuela de pertenencia según localización territorial.**

7.2. a) La etapa de desarrollo cognitivo indicada por el máximo nivel educativo formal alcanzado (ciclo secundario)

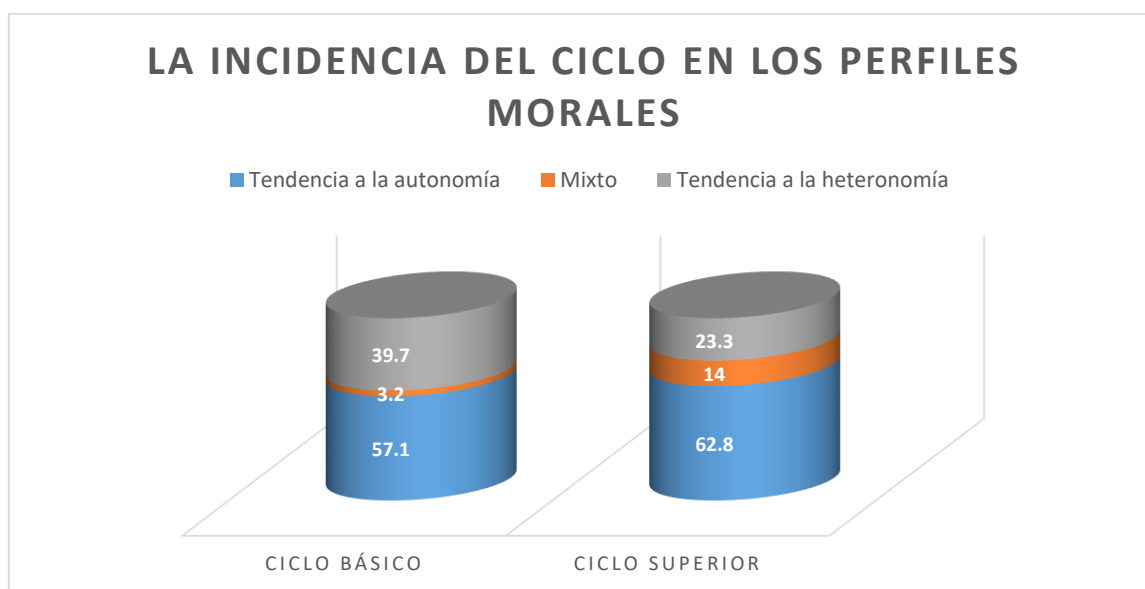
CUADRO N°34

La incidencia del ciclo en los perfiles morales

| | | Ciclo | | Total |
|--|----------------------------|--------|----------|--------|
| | | Básico | Superior | |
| Perfil (Integración de variables de identidad moral) | Tendencia a la autonomía | 36 | 27 | 63 |
| | | 57,1% | 62,8% | 59,4% |
| | Mixto | 2 | 6 | 8 |
| | | 3,2% | 14,0% | 7,5% |
| | Tendencia a la heteronomía | 25 | 10 | 35 |
| | | 39,7% | 23,3% | 33,0% |
| Total | | 63 | 43 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

GRÁFICO N°4



Tanto en los estudiantes del ciclo básico como en los del ciclo superior se registran proporciones similares de estudiantes que representan un perfil moral tendiente a la

autonomía. Sin embargo, sí se observan diferencias porcentuales en la magnitud alcanzada por los perfiles mixtos y tendientes a la heteronomía, según el ciclo secundario alcanzado. **En los estudiantes del ciclo básico se incrementa – prácticamente se duplica – la presencia del perfil moral heterónimo. En cambio en los del ciclo superior, crecen las identidades morales mixtas, en transición hacia la moral de autonomía.**

Observamos una relación inversamente proporcional entre el nivel educativo formal alcanzado y la intensidad de la presencia de una moral heterónoma: **a menor nivel educativo formal alcanzado (ciclo básico) mayor proporción relativa de estudiantes con un perfil heterónimo y a mayor nivel educativo formal alcanzado (ciclo superior) mayor proporción relativa de estudiantes con un perfil mixto, de transición y/o pasaje hacia un perfil moral autónomo.**

En nuestro universo se constata la hipótesis piagetiana que establece una relación de correspondencia entre la evolución psicogenética y el desarrollo de una moral de autonomía. En los estudiantes del ciclo básico, más próximos, en términos generales a etapas infantiles del desarrollo, se incrementan características ligadas al perfil heterónimo: se privilegia la voz adulta, las relaciones unilaterales y se desvaloriza -en mayor medida- la participación en paridad y creación cooperativa de las propias reglas. Por su parte, en los estudiantes del ciclo superior, se observa una menor proporción relativa de identidades heterónomas, y el incremento de juicios morales autónomos que se combinan con los heterónomos preexistentes - un perfil mixto- hecho que desde nuestra perspectiva indica el inicio de una fase de pasaje o transición hacia una moral de autonomía.

Una cuestión interesante, vinculada a este punto, que pudimos observar en la escuela del primer cordón (AB), tiene que ver con la participación de los estudiantes en la Comisión del Consejo de Convivencia y Disciplina en relación al año de cursada de los jóvenes. En la escuela del primer cordón (AB) eligen estudiantes de los últimos años (5to y 6to): los del primer ciclo no pueden participar, son excluidos por parte de las autoridades de la escuela. Esto marca una diferencia en la valoración y el trato que establecen las autoridades al generar una desigualdad entre los más chicos y los más grandes en relación a la posibilidad/imposibilidad de ser parte de un organismo como la Comisión del Consejo. Este hecho significativo pone en evidencia **el papel activo de la escuela en el**

reforzamiento de las etapas infantiles del desarrollo, o, en el mejor de los casos, el rol pasivo que asume para su puesta en crisis, a través de la estimulación de los estudiantes más jóvenes a apropiarse de roles activos participativos en el intercambio de puntos de vista en condiciones de paridad con todos los actores de la vida escolar, y en el proceso de toma de decisiones sobre la resolución de los conflictos que cotidianamente se originan en la convivencia. Esta actitud de las autoridades excluye, a los adolescentes más jóvenes del mundo adulto, obstaculizando la posibilidad del desarrollo hacia la autonomía en ellos. Por su parte, la escuela del tercer cordón (VS) no realiza tal discriminación.

Debemos tener presente en este análisis, que los estudiantes, desde el punto de vista psicogenético, se encuentran en una etapa de pasaje o transición. Estamos frente a un universo de sujetos en pleno desarrollo, en un momento de sus vidas atravesado por profundas transformaciones y cambios significativos. Piaget e Inhelder (1973) llevan a cabo una investigación que se plasma en el texto “De la lógica de la infancia a la lógica de la adolescencia” (ver Capítulo 3), en la cual formulan las características centrales de esta etapa: la transformación de las estructuras lógicas y su influencia en las modificaciones del pensamiento; la correspondencia entre el desarrollo lógico y el desarrollo del proceso de socialización; la inserción de los individuos en la sociedad de los adultos; el involucramiento creciente en relaciones sociales de paridad y cooperación; la ruptura del autocentramiento y el egocentrismo de las etapas infantiles; la elaboración de un pensamiento descentrado; la creciente participación de vínculos democráticos (caracterizados por los intercambios en los que se ponen en juego distintos puntos de vista); la incorporación de vínculos con pares estableciendo valores comunes, objetivables y socializables para todos los miembros; el reordenamiento y reacomodamiento total de la personalidad; la confrontación con las concepciones y puntos de vida del mundo social adulto. Este conjunto de procesos característicos de la adolescencia/juventud, pueden ser propiciados o dificultados por la escuela, de acuerdo a las acciones y relaciones sociales que fomenta en su interior.

Las relaciones asimétricas de constreñimiento -propias de las etapas infantiles del desarrollo, de las sociedades primarias y de sociedades con progresiva desigualdad de clase- originan identidades afectivas, epistémicas y morales cualitativamente diversas a las derivadas de relaciones sociales de reciprocidad y cooperación entre pares, características de la adultez y de las sociedades complejas interdependientes organizadas democráticamente. (Muleras: 2019, 2018, 2017, 2015a y b, Muleras y Equipo: Forte, G.,

Hernández, M; Damiano F; Biscione, G. Schulze, M, Laitano, G., Muñiz, B.: 2016; Damiano, 2016, 2015, Hernández, 2016, 2015, 2014, 2013; Schulze, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012; 2011; Laitano, 2015, 2014, 2013). En tal sentido **el carácter asumido por las relaciones sociales en las cuales se involucren los estudiantes secundarios es un factor de central importancia a la hora de explicar tanto las chances como la fase de evolución alcanzada por su identidad moral.**

7.2. b) El carácter social del hogar de pertenencia

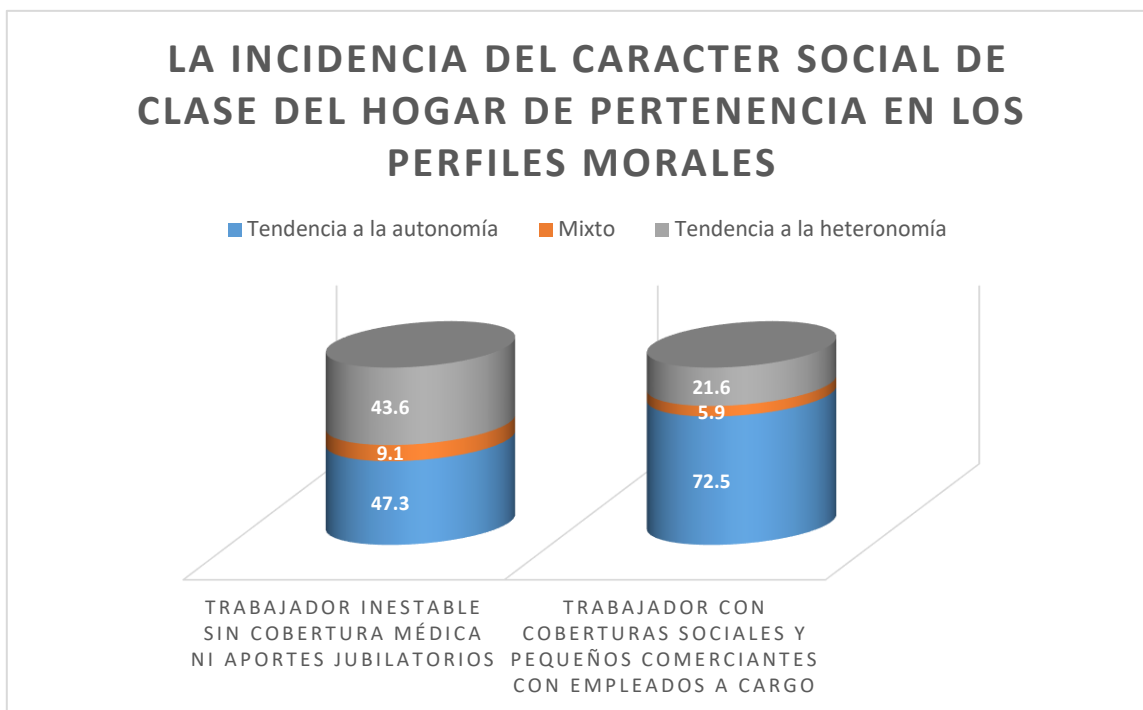
CUADRO N°35

La incidencia del carácter social de clase del hogar de pertenencia en los perfiles morales

| | | Ocupación agrupada dicotómicamente | | Total |
|--|----------------------------|---|--|--------|
| | | Trabajador inestable sin cobertura médica ni aportes jubilatorios | Trabajador con coberturas sociales y pequeños comerciantes con empleados a cargo | |
| Perfil (Integración de variables de identidad moral) | Tendencia a la autonomía | 26 | 37 | 63 |
| | | 47,3% | 72,5% | 59,4% |
| | Mixto | 5 | 3 | 8 |
| | | 9,1% | 5,9% | 7,5% |
| | Tendencia a la heteronomía | 24 | 11 | 35 |
| | | 43,6% | 21,6% | 33,0% |
| Total | | 55 | 51 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

GRÁFICO N°5



En este gráfico observamos diferencias sustantivas en el grado de desarrollo de una moral autónoma según el carácter socioeconómico del hogar de pertenencia de los estudiantes. Hemos distinguido a grueso el carácter socioeconómico del hogar de pertenencia en base a una dimensión principal: la situación socio-ocupacional del miembro reconocido como principal sostén del hogar "PSH" (jefe de hogar). Identificamos dos situaciones principales. Consideramos como mejor situación socio-ocupacional relativa, aquella integrada por los trabajadores asalariados en relación de dependencia que perciben aportes jubilatorios y obra social, los denominados trabajadores en blanco; o bien los trabajadores por cuenta propia con empleados a cargo. En cambio, identificamos como situación socio-ocupacional precaria aquella en la que el PSH realiza trabajos por cuenta propia sin disponibilidad de capital, trabajadores en negro, changarines, etc. La situación socio-ocupacional de estos trabajadores se caracteriza por la incertidumbre, la inestabilidad, la precariedad, sin los beneficios sociales de los que gozan los trabajadores registrados.

Encontramos que los estudiantes que poseen un PSH con trabajos con cobertura social, es decir, con mejor situación socio-ocupacional relativa, presentan perfiles morales tendientes a la autonomía en mayor proporción (72,5%) que quienes pertenecen hogares

con jefes con condiciones de trabajo más precarias (47%). Se registra una diferencia sustantiva de 25%.

Complementariamente, se observa que los estudiantes pertenecientes a hogares con jefes con trabajos más precarios, se duplica la presencia del perfil moral tendiente a la heteronomía.

Resultados análogos a los nuestros fueron encontrados por Abduca, Ainora y Pérez (2010) en su investigación *¿Castigadores u Obedientes? Un estudio sobre los juicios morales de estudiantes secundarios*: "...los entrevistados pertenecientes a los sectores más desfavorecidos socialmente son los que tienden a reproducir relaciones de heteronomía en mayor medida que los que integran hogares mejor posicionados en la estructura social" (p.79). Evidentemente la carencia material realimenta la situación de dependencia de los asalariados de la venta de su fuerza de trabajo al capital, cómo única chance de reproducción simple. Observamos una relación directamente proporcional entre el grado de "heteronomía material" y de "heteronomía moral". Las peores condiciones materiales de existencia, inciden en mayor medida, en la tendencia a la heteronomía moral y, mejores condiciones materiales de vida posibilitan o favorecen, tendencialmente, el desarrollo hacia juicios morales más evolucionados, según los resultados arrojados por ambos estudios, el nuestro y el de los autores mencionados.

Consideramos que **en los estudiantes con situaciones de fuerte heteronomía material¹⁰⁷ de base en sus hogares, las posibilidades de construcción de una moral de autonomía son menores que en estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas de vida**. Se trata de hogares de la clase trabajadora que dependen exclusivamente de la venta de fuerza de trabajo para su reproducción simple. En las familias a las que pertenecen los estudiantes, las condiciones de vida de sus integrantes y sus grados de libertad están subordinados a las decisiones y condiciones establecidas por el capital en el mercado de trabajo y al interior del proceso productivo/ de trabajo en el cual se involucran.

¹⁰⁷ Por heteronomía material de base nos referimos a ciertas condiciones sociales de reproducción de los hogares de pertenencia de los estudiantes según las cuales la única chance de asegurar la reproducción simple de los miembros del hogar se subordina a la venta de su fuerza de trabajo al capital, incluso, cuando el salario directo e indirecto percibido esté por debajo de las necesidades mínimas para garantizar tal reproducción simple.

En suma, la heteronomía material de base opera como un gran obstáculo para la evolución de la identidad moral: en estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas relativas- indicadas fundamentalmente por la situación ocupacional del jefe de hogar encontramos juicios morales más autónomos que en estudiantes con condiciones socioeconómicas de vida más empobrecidas. Esta situación a la vez se asocia a las condiciones culturales generales reinantes en el hogar.

7.2.c) El género

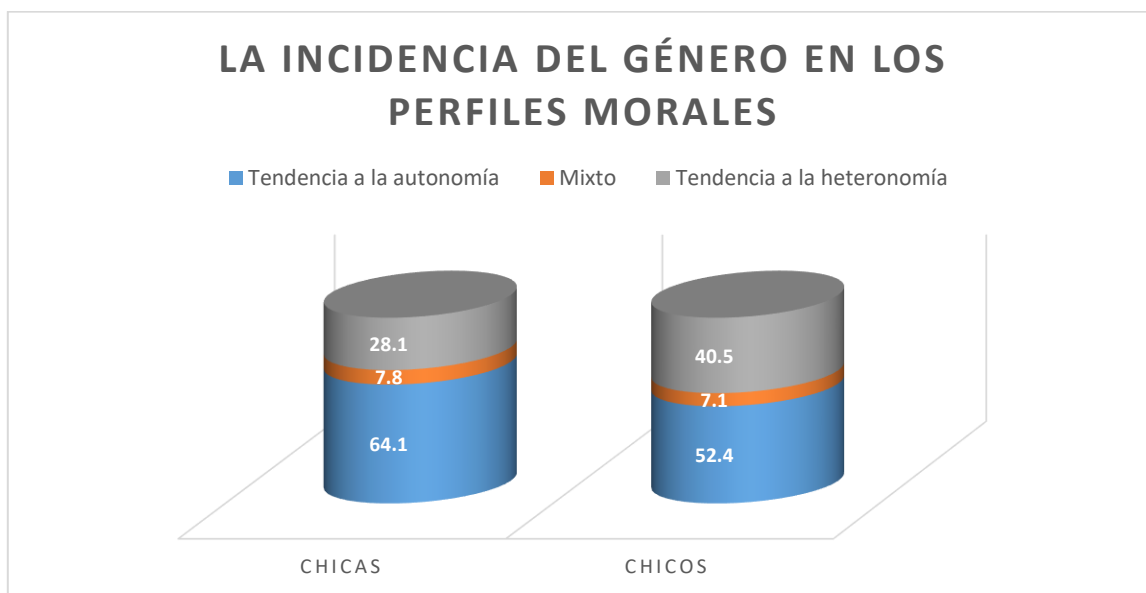
CUADRO N°36

La incidencia del género en los perfiles morales

| | | Género | | Total |
|--|----------------------------|--------|--------|--------|
| | | Chicas | Chicos | |
| Perfil (Integración de variables de identidad moral) | Tendencia a la autonomía | 41 | 22 | 63 |
| | | 64,1% | 52,4% | 59,4% |
| | Mixto | 5 | 3 | 8 |
| | | 7,8% | 7,1% | 7,5% |
| | Tendencia a la heteronomía | 18 | 17 | 35 |
| | | 28,1% | 40,5% | 33,0% |
| Total | | 64 | 42 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

GRÁFICO N°6



Si bien no se registran diferencias importantes, las chicas tienden a expresar un perfil autónomo (64%), con mayor intensidad que los varones (52%). Recíprocamente, en los varones se incrementa el peso de los perfiles tendientes a la heteronomía. Las chicas alcanzan un 28% y los varones un 40,5%.

En síntesis, el juicio moral varía según el género de los estudiantes, presentando las chicas un mayor grado de desarrollo de conciencia moral autónoma que los varones.

Cabe aclarar que la cuestión de género no es el foco/ eje central de nuestra exploración. Sin embargo, es plausible formular la siguiente hipótesis interpretativa sobre la relación de correspondencia registrada entre el género y la evolución en el plano moral. Es fundamental no perder de vista la incidencia del “contexto cultural epocal” en el cual las mujeres- **principalmente adolescentes y jóvenes**- están llevando adelante una serie de demandas y luchas por la democratización de las relaciones entre los géneros, confrontando, la desigualdad imperante en la sociedad patriarcal actual. Las estudiantes entrevistadas en nuestra investigación pertenecen a la misma generación de mujeres que en Argentina -especialmente desde la segunda década del siglo veintiuno en adelante-, se han involucrado en distintos movimientos sociales en defensa de sus derechos con activa

participación en la escena pública, como por ejemplo: el movimiento “Ni una menos”; la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito; la lucha por la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, etc. Contexto, que no es privativo de nuestro país sino que tiene lugar en una escala mayor, como la Huelga Internacional de Mujeres del 8M de 2018, resignificando el Día Internacional de la Mujer.

7.2.d) La situación socioeconómica de la escuela de pertenencia según localización territorial

CUADRO N°37

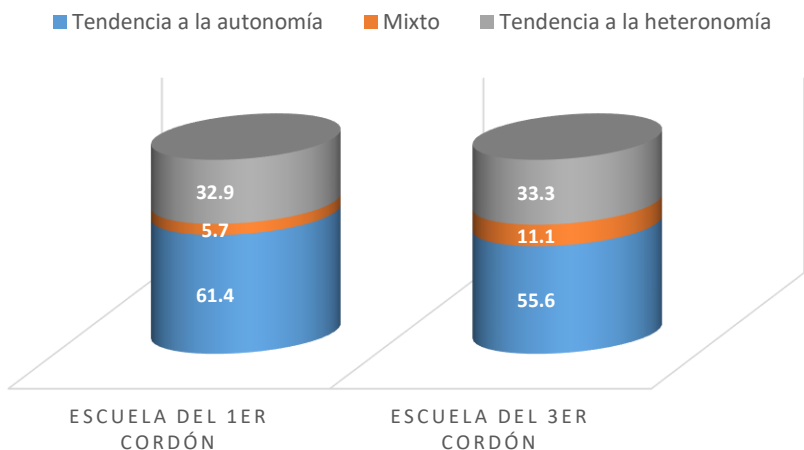
La incidencia de la situación socioeconómica de la escuela en los perfiles morales

| | | Escuela | | Total |
|--|----------------------------|------------|--------------|--------|
| | | Aldo Bonzi | Villa Scasso | |
| Perfil (Integración de variables de identidad moral) | Tendencia a la autonomía | 43 | 20 | 63 |
| | | 61,4% | 55,6% | 59,4% |
| | Mixto | 4 | 4 | 8 |
| | | 5,7% | 11,1% | 7,5% |
| | Tendencia a la heteronomía | 23 | 12 | 35 |
| | | 32,9% | 33,3% | 33,0% |
| Total | | 70 | 36 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

GRÁFICO N°7

LA INCIDENCIA DE LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LA ESCUELA EN LOS PERFILES MORALES



Una de las preguntas centrales que nos hacíamos al iniciar la investigación, tenía que ver con desentrañar en qué medida el carácter socioeconómico de la escuela a la que asisten los estudiantes -de acuerdo a su localización territorial espacial/geográfica, es decir, indicado por el nivel socioeconómico del cordón del partido de La Matanza en el que está asentada-, propiciaba u obstaculizaba la evolución hacia la moral autónoma. Es decir, nos preguntábamos si el estar ubicada en una zona más o menos empobrecida incide de algún modo en la construcción de la moral estudiantil.

Según los datos obtenidos en terreno, a priori, en esta primera aproximación, pareciera no incidir el carácter socioeconómico de la escuela en la identidad moral, ya que se registran proporciones similares de los diversos perfiles morales en ambas escuelas, la localizada en el primer cordón (AB) de La Matanza y la localizada en el tercer cordón (VS).

¿Esto quiere decir que el desarrollo moral de los estudiantes es independiente del carácter socioeconómico general de la escuela a la que asisten? ¿En qué sentido la escuela incide en el desarrollo moral? ¿Cuáles atributos y características de la escuela, cuáles prácticas impulsadas por ella, inciden en la construcción de una autonomía estudiantil? Estos interrogantes son respondidos en el Capítulo 8.

CAPÍTULO 8

LA INCIDENCIA DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MORAL DE AUTONOMÍA EN LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE LA CLASE TRABAJADORA DE LA MATANZA

8.1 La promoción estatal de la autonomía estudiantil. El impacto de los cambios en la legislación educativa en el Siglo XXI

A principios del siglo XXI nuestro país atraviesa una fuerte conflictividad social que confluye en una crisis de hegemonía y dominación en el año 2001, como consecuencia de las políticas económicas neoliberales de los años '90. Recién a partir de 2003 la situación política, económica y social comienza a apaciguarse y empiezan a observarse algunos signos de cierta estabilidad. Con los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández se establecen modificaciones relevantes en la normativa educativa, principalmente en la escuela secundaria, la cual a partir de 2006 con la Ley 26.150 pasa a ser obligatoria generando un fuerte impacto en la población que asiste a escuelas de nivel medio¹⁰⁸. Este cambio estructural obviamente incide en las relaciones que se establecen al interior de la escuela, en la potencialidad de nuevos conflictos propios de la convivencia de los actores que la recrean día a día, producto de la ampliación considerable de la población estudiantil secundaria.¹⁰⁹ Pero es fundamentalmente una política estatal activa de ampliación de derechos ciudadanos, promovida por estos nuevos gobiernos¹¹⁰, la que en esta misma dirección impulsa una serie de nuevas reglamentaciones democráticas sobre la convivencia escolar, otorgándoles un rol activo/participativo a los estudiantes¹¹¹, promoviendo organismos colegiados que proponen dejar atrás el enfoque disciplinario escolar y las sanciones unilaterales de tipo expiatorio como instrumento tradicional de resolución de conflictos suscitados en las aulas. En este camino, se sanciona la ley de Centros de

¹⁰⁸ Reforzada con la "Asignación Universal por Hijo" (AUH), decreto 1602/09.

¹⁰⁹ "El Censo Nacional de Población de 1960 informa que asistía a la escuela el 53% de la población de Argentina de 12 a 17 años. El desarrollo del nivel secundario en las décadas siguientes implicó que ya en 1991 concurrían a la escuela las tres cuartas partes de los adolescentes (76%). El último censo, realizado en 2010, evidencia que 9 de cada 10 adolescentes (89%) asiste a la escuela. En 2014, y si bien el dato corresponde a zonas urbanas, la asistencia ya llegaba al 93%. A pesar de estos avances, había todavía 182 mil adolescentes de 12 a 17 años que no asistía a la escuela en el inicio del ciclo lectivo 2014 en áreas urbanas, 97% de los cuales habían estado escolarizados con anterioridad y abandonado el sistema." (DiNIECE, 2015:15)

¹¹⁰ Entre otros, se puede mencionar: la jubilación por moratoria para las amas de casa (2006); la asignación universal por hijo (2009) el impulso del matrimonio igualitario (ley 26.618/ 2010); y la ley de identidad de género (26.743/2012).

¹¹¹ Desde 2004 se crea el Programa Nacional de Convivencia Escolar dependiente de Ministerio de Educación Nacional.

Estudiantes en 2013, que propicia la creación de dichos organismos, en línea consistente con la sanción en 2012 de la Ley Nacional 26.744 de Ciudadanía Argentina, que establece el voto de los jóvenes a partir de los 16 años en carácter optativo. En la misma dirección, en 2013 se aprobó la Ley nacional 26.892 de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. A estas leyes se suman en 2005 la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, más conocido como “ESI”.

A nivel provincial se establecen una serie de cambios normativos en concordancia con la Nueva Ley de Educación Nacional. En 2007 se aprueba la Ley de Educación Provincial (13.688). En 2009, se crea una nueva resolución en la Provincia de Buenos Aires para los colegios secundarios (1709/09), en la cual se fijan los criterios para la creación y funcionamiento de los AIC (Acuerdos Institucionales de Convivencia) impulsados por resolución en el año 2002. En 2002 se promulgó la Resolución 1593, la cual implica cambios cualitativos en relación a las normativas reguladoras de la vida escolar precedentes (la última al respecto era de 1958 y tenía un apartado específico sobre la disciplina) y se plantea la necesidad de que en cada escuela polimodal se creen los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), en los cuales se deben exponer con claridad las normas escolares y los tipos de sanción correspondientes en caso de incumplimiento. Allí se fomenta la participación de los distintos actores escolares, incluyendo a los estudiantes. Además allí se propone la creación de Consejos de Convivencia donde participen los distintos actores escolares y donde se analicen en conjunto las situaciones vinculadas a la convivencia escolar. Sin embargo, en ella se le otorga un rol central a las autoridades escolares y se plantea la necesidad de mantener la asimetría de poder.

En la nueva resolución provincial del año 2009 se expone -con preocupación- que muchos AIC aprobados o surgidos bajo el marco de la Resolución del 2002 no son producto de la participación de los distintos actores escolares, sino que en los hechos establecen esquemas expulsivos a través de la aplicación de sanciones disciplinarias, no respetando los marcos de las nuevas leyes educativas vigentes. Para resolver esos problemas propone fomentar AIC con un espíritu inclusivo y con sentido pedagógico en los que prevalezca el respeto de los estudiantes como sujetos de derechos; evitando la discriminación y propiciando su formación intelectual y reflexión crítica. Plantea

especialmente la necesidad de que las normas pautadas en los AIC sean producto de la construcción colectiva de los miembros de los establecimientos. Asimismo, establece que el CIC (Consejo Institucional de Convivencia), pasa a ser obligatorio, y no optativo, como se estipulaba en la resolución anterior de 2002. En síntesis con la resolución provincial de 2009, se concibe al CIC como instancia que propicia una mayor participación de los distintos actores en la evaluación y resolución de conflictos originados en el incumplimiento normativo. La nueva resolución pretende favorecer la democratización de los organismos escolares impulsados a inicio del nuevo milenio. A la vez, plantea al CIC como un organismo permanente en el tratamiento de la convivencia institucional, asumiendo un rol preventivo y propositivo.

En la normativa provincial, los AIC deben ser aprobados cada dos ciclos lectivos por Comisiones Distritales Evaluadoras¹¹², cuya función específica precisamente es monitorear que los AIC estén sujetos a lo solicitado en la resolución 2009. Además, se solicita que cada institución exponga la historia y modalidad de creación del AIC con la finalidad de chequear qué actores participaron y cuáles fueron relevantes en su producción.

Por último, en la Resolución de 2009, también aparecen anexos con el desarrollo de un marco teórico que busca sensibilizar y orientar en el nuevo paradigma democrático-participativo a las autoridades escolares.

En 2012 la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, emite un documento denominado "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar"¹¹³. Se trata de un texto para todos los niveles educativos, el cual recomienda a inspectores, equipo directivo y equipo de Orientación, formas de resolución de situaciones conflictivas al interior de la escuela, superadoras de las tradicionales sanciones disciplinarias. En dicha guía aparece un apartado destinado a la propuesta de generar acciones para la promoción de la convivencia en las instituciones escolares.

¹¹²Para una mejor descripción del funcionamiento de dicha resolución, ver: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/gobiernoescolar/resoluciones_cuadro_comparativo.pdf

¹¹³Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2013/guia_intervencion.pdf

En 2013 se aprobó la Ley nacional 26.892 de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. En esta ley aparecen varias de las cuestiones que se intentaban reglamentar mediante distintas resoluciones en lo que respecta al funcionamiento normativo y la convivencia escolar, haciendo hincapié en la democratización de las instituciones mediante la participación de todos los actores involucrados y en un paradigma fuertemente signado por los derechos de los estudiantes, la pluralidad de voces, de identidades, reforzando la idea de que las sanciones deben tener un carácter educativo y no expiatorio. En esta línea de trabajo, en el año 2014, se establece una resolución del Consejo Federal de Educación N° 217/14 - ANEXO, "Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar"¹¹⁴.

Teniendo en cuenta el sentido positivo de la transformación legislativa vigente en materia educativa durante las últimas dos décadas, nos preguntamos de qué modo impacta concretamente en la vida escolar en general y en sus estudiantes en particular. ¿En qué medida en las escuelas en las que realizamos nuestro trabajo de campo se observa la puesta en marcha del nuevo paradigma de derechos estudiantiles y participación activa y autónoma en la construcción del orden normativo regulador de la convivencia escolar? ¿En qué sentido y de qué modo esta nueva legislación educativa se realiza en la práctica contribuyendo a la construcción de una moral de autonomía democrática en las identidades morales de los estudiantes secundarios?

Desde el inicio de la investigación nos impulsa el interés en medir la distancia entre la enunciación legislativa / discursiva de un conjunto de objetivos valiosos y las condiciones objetivas de posibilidad – infraestructurales y culturales- de su transformación en hechos concretos. ¿Las escuelas investigadas poseen las condiciones materiales y simbólicas necesarias para llevar a cabo este proceso de cambios impulsados por el Estado a nivel legislativo?

La LEN de 2006, en particular en su art. 85, se expone una serie de disposiciones referidas al aumento en equipamiento e infraestructura escolar básica. Ahora bien, lo que se plantea por escrito en la ley está lejos de la realidad actual de las escuelas secundarias

¹¹⁴Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14_01.pdf

públicas de la Provincia de Buenos Aires.¹¹⁵ Hay falta de insumos, de materiales didácticos y la precariedad en infraestructura edilicia es gravísima. Luego de 13 años de sancionarse dicha ley el panorama es tremendamente crítico. Basta como ejemplo la reciente muerte en el Partido de Moreno de un auxiliar y una vicedirectora en una escuela primaria por una explosión de gas, producto de la precariedad de las instalaciones de la red del gas en el establecimiento¹¹⁶. En el partido de Moreno, a raíz de esta situación límite, el gobierno provincial declara la emergencia edilicia en las escuelas¹¹⁷. A posteriori de tan lamentable hecho, cobra nueva luz los problemas de infraestructura de los colegios del Conurbano Bonaerense¹¹⁸ en general y del distrito de La Matanza en particular¹¹⁹, aunque continúa la falta de inversión de recursos suficientes para paliar la deteriorada infraestructura escolar de la Provincia de Buenos Aires.¹²⁰ En respuesta a esta situación, en septiembre de 2018 la Cámara de Diputados le dio media sanción a la ley de Emergencia educativa provincial pero aún no se votó en Senadores.

8.2. La implementación práctica de la legislación democrática de participación estudiantil en las escuelas de sectores trabajadores. Una observación en terreno

Como hemos visto en el apartado anterior, como parte de las medidas propuestas por parte del Ministerio de Educación Nacional, se fomenta la creación y la obligatoriedad de funcionamiento de CIC en todas las escuelas secundarias del país. Nos interesa analizar en qué medida la implementación práctica concreta en cada uno de los establecimientos abordados en nuestro estudio, promueven el espíritu de la ley: la posibilidad de una participación activa de los estudiantes en la producción del orden normativo escolar, de forma tal de posibilitar la construcción y promoción de identidades morales autónomas, en

¹¹⁵Disponible en: Edificio escolar y condiciones de enseñanza y aprendizaje – Suteba

¹¹⁶Para más información, ver: <https://www.pagina12.com.ar/132509-cuando-el-abandono-termina-en-muerte>

¹¹⁷<https://radiocut.fm/audiocut/fue-declarada-la-emergencia-edilicia-en-las-escuelas-de-moreno/>. Denuncias SUTEBA: <https://www.suteba.org.ar/con-hambre-y-fro-no-se-puede-aprender-18973.html> y denuncias UDOCBA-La Plata: <http://revistaeltranvia.com.ar/bloque-sindical-educacion-la-plata-presento-informe-la-gravisima-situacion-atravesan-las-escuelas-del-distrito/>

¹¹⁸Tal como se puede identificar que se detalla en este artículo: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/son-781-las-escuelas-bonaerenses-con-problemas-edilicios> y <https://www.lapoliticaonline.com/nota/escuelas-en-emergencia-luciano-sanguinetti/>

¹¹⁹Para más información, ver: <https://www.matanzadigital.com.ar/por-problemas-edilicios-casi-65-escuelas-siguen-sin-clases-en-la-matanza/> y <https://www.diariopopular.com.ar/general/suspendieron-clases-problemas-infraestructura-n361427>

¹²⁰ Ver: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/declaran-emergencia-12000-escuelas-pcia-buenos-aires-nid2169580>

vez de heterónomas, participativas, en vez de excluidas y democráticas, en vez de autoritarias.

A continuación incorporamos un cuadro comparativo sobre los CIC (Consejos Institucionales de Convivencia), para exponer de modo sintético la información más relevante que registramos en terreno. Estos datos surgen de las observaciones, entrevistas a informantes claves y el análisis de la documentación de las escuelas provistas por los equipos directivos.

CUADRO N°38 EL CONSEJO DE CONVIVENCIA POR ESCUELA

| | CIC Escuela del Primer cordón (AB) | CIC Escuela del Tercer Cordón (VS) |
|--|---|---|
| Antigüedad | Se crea en 1988. | Se crea en el año 2014. Estuvimos presentes en la reunión inaugural. |
| Denominación | “Consejo de Convivencia y Disciplina” | “Consejo Institucional de Convivencia” |
| Condición de creación | Impulsado por una directora, muy comprometida y activa en las luchas docentes. | Creado por necesidad de adecuarse a las normativas vigentes. |
| Periodicidad / Frecuencia de funcionamiento | Reuniones esporádicas (sin día y horario preciso), según la disponibilidad de docentes, preceptores, etc. Y en combinación con las necesidades institucionales. | Reuniones por turnos según las necesidades y prioridades del CIC y cada vez que se requiere tratar temas graves. |
| Actores que lo integran | Autoridades docentes y dos o tres estudiantes del ciclo superior y con historial de “buena conducta”. | Estudiantes, docentes y los miembros del Equipo de Orientación Educativa: dos docentes, dos miembros del gabinete y cuatro estudiantes de distintos años (tanto de ciclo superior como del básico). |
| Carácter | El funcionamiento es vertical/asimétrico | El funcionamiento es tendencialmente participativo, estimulado por cuerpo docente aunque notoriamente persisten rasgos verticales asimétricos. |
| Modalidad de participación estudiantil | Estudiantes que en general no tienen ni voz ni voto, testigos cuasi mudos. ¹²¹ A lo sumo tienen sólo “voz”. Pocas veces son consultados. Docente a cargo protagoniza la sesión y toma las decisiones | Participación estudiantil asimétrica en relación al protagonismo y voluntad docente. Los adultos dirigen a los estudiantes. |

¹²¹ De este modo son reducidos a la identidad de testigos cuasi mudos, meros observadores y hasta avaladores de la identidad del/los otro/s. Están allí sin la posibilidad de reaccionar de modo contrario a lo que se espera de ellos -el silencio y el aval- pareciera involucrar un ejercicio muy fino de autoacción emocional en estos

| | | |
|---|---|--|
| | sobre la resolución del conflicto tratado. | Los estudiantes tienden a no participar activamente, a pesar del estímulo docente. |
| Acciones/Resoluciones del CIC | Según AIC, es posible decidir entre el diálogo, el "reto" (sanción moral) y/o la sanción expiatoria. Tabla de amonestaciones, con cantidades estipuladas según la gravedad de la falta. El estudiante sancionado puede hacer un descargo, pero ello no incide en la decisión del CIC. | Se da cumplimiento al tipo de resolución de conflictos propuesto en el reglamento: Diálogo, instancia de reflexión. Acciones reparadoras. Se solicitan suspensiones, continuidad por medio de TP, o cambio de turno o escuela, sólo ante faltas graves reiteradas. |
| Resoluciones más frecuentes | Sanciones expiatorias: amonestaciones | En faltas leves: intervención del Consejo, compromiso por parte de los involucrados y acciones reparadoras. En faltas graves, sanciones por reciprocidad/restitutivas: interpelación por el Consejo de convivencia a los involucrados y a su familia; reponer elementos robados, hurtados o dañados y trabajos comunitarios en el ámbito escolar. |
| Disponibilidad de recursos | Pago equivalente a 2 horas del Plan de Mejora Institucional a la docente a cargo del turno mañana y por la tarde el responsable es el/la Jefe/a de preceptores. | Lo coordinan la psicopedagoga y la trabajadora social del EOE, aunque también convocan a docentes y estudiantes a participar del mismo. |
| ¿Se ajusta a las reglamentaciones nacionales y provinciales? | No | Sí, en mayor medida y de modo incipiente |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas a informantes claves, notas de campo de observaciones, documentos institucionales. Escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2013 a 2016.

Observamos una implementación concreta muy diversa del Consejo de Convivencia en cada una de las escuelas abordadas en terreno.

El de la escuela del primer cordón (AB) posee una antigüedad de tres décadas (1985), mientras que el del tercer cordón (VS) nace con los nuevos lineamientos que demanda el Ministerio de Educación recién en el año 2014. La nominación que en cada caso asume también es diferente y explícita con bastante claridad el modo en que la escuela concibe las funciones y objetivos del CIC. En el caso de la escuela del primer cordón (AB),

estudiantes. El poder está en funcionamiento permanente, reside en que estos cuerpos se limitan a actuar como se les ordena, a legitimar la ceremonia sin obstaculizarla ni protagonizarla.

se denomina “Consejo de Convivencia y **Disciplina**”¹²². Como señalamos anteriormente, ese nombre habla “por sí mismo”, ya que utilizar el concepto de “disciplina” sin eliminarlo de la denominación, a pesar del texto de la reglamentación del CIC en la que especialmente se remarca la importancia de abandonar el paradigma disciplinario y reemplazarlo por uno de convivencia orientada hacia una creciente paridad de los actores de la escuela secundaria, implica toda una decisión y posicionamiento políticos. El viejo paradigma disciplinario persiste, coexistiendo con uno nuevo que no acaba de nacer.

En la escuela del tercer cordón (VS) los docentes y directivos hacen muchos esfuerzos por lograr que los estudiantes participen más activamente, impulsando la existencia de los organismos colegiados promovidos en la legislación al respecto. Eso mismo no sucede en la escuela del primer cordón (AB), donde la responsabilidad recae sobre un docente por turno que convoca sólo a dos estudiantes del ciclo superior como testigos –cuasi mudos- de las resoluciones y medidas que se toman en ese espacio.

En ambas escuelas, la presencia estudiantil y su participación real es mínima, fundamentalmente en la del primer cordón (AB). Los docentes y autoridades escolares tienden a seleccionar a estudiantes que no los contradigan en sus decisiones y reafirmen en su poder (en muchos casos con altas dosis de arbitrariedad). El CIC opera formalmente, aparentando llevar a cabo en su ámbito una pseudo democracia colegiada que lejos está de serlo. Es importante advertir que no todos los actores docentes piensan lo mismo, hacen lo mismo, quieren lo mismo. A pesar del funcionamiento del CIC regido por el AIC, persiste en las escuelas observadas, una tendencia a un funcionamiento puramente “formal” que - paradójicamente- evidencia una concepción moral “realista” de la institución (en términos piagetianos): se respeta la nueva legislación formalmente, pero no en espíritu. Este hecho contribuye a la no participación de los estudiantes, a una no democratización real de la vida institucional.

Respecto a los modos de resolución de los conflictos originados en la convivencia escolar, o en la ruptura estudiantil del orden normativo, los reglamentos de cada escuela son distintos. En la escuela del primer cordón (AB) hay una fuerte disposición a sancionar expiatoriamente por medio de las amonestaciones, como lo hemos analizado en el Capítulo

¹²² La negrita es nuestra.

5. Por su parte, la escuela del tercer cordón (VS) tiende más a seleccionar tipos de sanciones reparadoras, restitutivas, más que a aplicar una sanción expiatoria.

En ambas escuelas los recursos humanos, económicos y simbólicos destinados al funcionamiento del CIC, son precarios. Si bien en la escuela del tercer cordón (VS), se intenta involucrar más a los distintos actores, no se cuentan con recursos económicos extras para lograr una mayor dedicación y compromiso docente, sobre todo considerando la baja retribución salarial percibida y la sobrecarga de tareas de los docentes de nivel medio. Depende exclusivamente del voluntarismo docente, realizándose más “a pulmón”¹²³. En la escuela del primer cordón (AB), la retribución es mínima y disponible para un solo docente¹²⁴. Sin recursos las dificultades para efectivizar el Consejo de Convivencia también es rudimentario. Esto es un obstáculo objetivo, en la medida que por la etapa del desarrollo psico y socio genético de los estudiantes, con una capacidad de autonomía en construcción, la mediación e intervención adulta de los docentes, acompañando y sosteniendo la organización del CIC, opera como precondition facilitadora cuando se orienta en este sentido. El rol del adulto se trastoca completamente cuando, en vez de cumplir esta función, **los adultos se apropian de esta instancia organizativa propositiva para reforzar las relaciones sociales asimétricas de autoridad y poder preexistentes, expropiando a los estudiantes** de una herramienta potencialmente valiosa en la construcción de una identidad crecientemente autónoma y democrática.

¹²³ Aquí sí hay reuniones periódicas en el horario de clase. El EOE está trabajando fuertemente en el CIC, hay varios docentes que también forman parte y los estudiantes (los cuales fueron convocados por los mismos docentes). Se utilizan también recursos del Plan de Mejora para apoyar ciertas actividades del CIC, por ejemplo los estudiantes que pasan a la modalidad de realización de trabajos prácticos.

¹²⁴ La dirección de la Comisión recae principalmente en dos personas. Por la mañana y una vez por semana durante dos horas, la responsabilidad la tiene una docente con más de 10 años de antigüedad en la escuela y que es rentada con el Plan de Mejora Institucional. Ella está encargada de realizar el control, lectura y organización de las fichas en las que se registran acciones de ruptura normativa por parte de los estudiantes y convoca a los estudiantes involucrados y a los estudiantes que forman parte de la Comisión. Se trata de estudiantes elegidos por ella, en vez de elegidos por los estudiantes como sus representantes en la comisión (los cuales ella misma eligió). Por la tarde, el/la Jefe/a de preceptores hace un trabajo similar, durante pocas horas semanales, en sus “huecos” u horas libres, ya que debe además realizar el resto de sus tareas institucionales. No se realizan reuniones de trabajo sistemáticas ni hay intercambios entre los docentes que integran el CIC. Cada uno se desempeña en los tiempos que puede para “tratar” las fichas mencionadas que se acumulan. Solo se desarrollan llevan a cabo reuniones cuando hay situaciones de cierta gravedad y complejidad en la que asumen un rol protagónico el director y las vicedirectoras.

Para conocer en detalle sobre el Plan de Mejora Institucional ver: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004165.pdf>

En suma, observamos en terreno que, más allá de las voluntades de quienes llevan a cabo las acciones cotidianas en las escuelas, se nota una ausencia del Estado aportando herramientas, realizando los seguimientos pertinentes, evaluando, compartiendo el intercambio de experiencias y el diálogo entre escuelas. Es decir, tomando en serio la formación de la comunidad educativa para efectivizar una democratización en la convivencia escolar. Así como también, **la persistencia de una cultura autoritaria y disciplinaria escolar que es muy difícil de transformar por decreto.**

8.3 La incidencia de la escuela en la atenuación de los factores de retraso de la evolución moral: el papel de la infraestructura material y cultural escolar

Consideramos necesario analizar con mayor profundidad el vínculo existente entre las condiciones materiales de la escuela y el grado de desarrollo de una moral estudiantil autónoma. ¿Realmente las primeras no inciden de ningún modo en la identidad moral de los estudiantes? ¿Resulta lo mismo asistir a una escuela con más o menos recursos de infraestructura, de staff docente, ubicada en un barrio con más prestaciones de asfalto, alumbrado público, acceso a zonas verdes de arbolado, etc., que a una escuela ubicada en calles de tierra, con dos edificios sin recursos materiales de mantenimiento, con poco material didáctico, con menor cantidad de docentes, con poca y casi nula visibilidad de zonas verdes? Y si la respuesta fuera negativa ¿es posible suplir o compensar la carencia de condiciones infraestructurales objetivas con relaciones sociales de paridad creciente entre los docentes y estudiantes, así como con prácticas escolares orientadas a la construcción de una cultura democrática, cooperativa, equitativa y solidaria?

Para abordar estos interrogantes, en primer lugar se registran las percepciones de los estudiantes que asisten a cada una de las escuelas abordadas en terreno respecto a las condiciones de los edificios, la infraestructura y el equipamiento.

CUADRO N°39

Percepciones de los estudiantes sobre el edificio, la infraestructura y el equipamiento escolar por tipo de escuela a la que asisten

| | | Escuela | | Total |
|--|----------|------------|--------------|--------|
| | | Aldo Bonzi | Villa Scasso | |
| ¿Cómo ves a tu escuela en términos del Edificio/ Equipamiento, etc.? | Muy bien | 12 | 4 | 16 |
| | | 17,1% | 11,1% | 15,1% |
| | Bien | 34 | 8 | 42 |
| | | 48,6% | 22,2% | 39,6% |
| | Regular | 21 | 11 | 32 |
| | | 30,0% | 30,6% | 30,2% |
| | Mal | 3 | 11 | 14 |
| | | 4,3% | 30,6% | 13,2% |
| | Muy mal | 0 | 2 | 2 |
| | | 0,0% | 5,6% | 1,9% |
| Total | | 70 | 36 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Es claramente observable que los estudiantes de la escuela del primer cordón (AB) evalúan mayoritariamente – dos tercios – como muy buenas o buenas (la mitad de ellos las consideran buenas), las condiciones edilicias e infraestructurales generales de su escuela.

Esta evaluación encontramos que se invierte rotundamente en la escuela del tercer cordón (VS), socioeconómicamente desfavorecido en relación al primero, como se señaló en el Capítulo 1 y en el Capítulo 4. Dos tercios de la escuela de Villa Scasso evalúan como regulares, malas o muy malas estas condiciones. Es decir, los estudiantes son mayoritariamente conscientes del estado edilicio y de condiciones materiales generales de la escuela a la que asisten y expresan un juicio de evaluación consistente al respecto.

Ahora bien, ¿cuál es la relación de correspondencia existente entre este factor y la construcción de una moral autónoma estudiantil en el ámbito escolar? ¿Cuáles factores inciden positivamente en el desarrollo de una moral de autonomía en la escuela de nivel medio? ¿Intervienen las condiciones infraestructurales de la escuela incidiendo de algún modo sobre estos factores de desarrollo?

Para desentrañar tales interrogantes consideramos necesario analizar la relación efectiva entre las condiciones infraestructurales generales de la escuela, los factores registrados a nivel empírico, analizados en el marco de esta investigación, y el grado/ fase de desarrollo de una identidad tendencialmente autónoma en los estudiantes secundarios.

CUADRO N°40

Grados de autonomía estudiantil según variables estructurales (asociadas), por condición socioeconómica de la escuela a la que asisten

| Factores asociados al desarrollo moral | Grados de autonomía estudiantil | Escuelas | |
|--|--|--------------------|--------------------|
| | | V. S. | A.B. |
| Varones | Autonomía | 33% (4) | 60% (18) |
| | Mixto | 25% (3) | 0% |
| | Heteronomía | 42% (5) | 40% (12) |
| | Total entrevistados varones | 12 100% | 20 100% |
| Mujeres | Autonomía | 67% (16) | 63% (25) |
| | Mixto | 4% (1) | 10% (4) |
| | Heteronomía | 29% (7) | 27% (11) |
| | Total entrevistadas mujeres | 24 100% | 40 100% |
| Básico | Autonomía | 53% (9) | 59% (27) |
| | Mixto | 6% (1) | 2% (1) |
| | Heteronomía | 41% (7) | 39% (18) |
| | Total entrevistadas/os ciclo básico | 17 100% | 46 100% |
| Superior | Autonomía | 58% (11) | 67% (16) |
| | Mixto | 16% (3) | 12% (3) |
| | Heteronomía | 26% (5) | 21% (5) |
| | Total entrevistadas/os ciclo superior | 19 100% | 24 100% |
| PSH | Autonomía | 37% (7) | 53% (19) |
| | Mixto | 16% (3) | 6% (2) |
| | Heteronomía | 48% (9) | 42% (15) |

| | | | |
|--|--|------------|------------|
| Sin aportes jubilatorios y de obra social (trabajadores informales) | Total entrevistadas/os con PSH en empleos informales | 19 100% | 36 100% |
| PSH Con aportes jubilatorios y de obra social (trabajadores formales) | Autonomía | 76% (13) | 71% (24) |
| | Mixto | 6% (1) | 6% (2) |
| | Heteronomía | 18% (3) | 23% (8) |
| | Total entrevistadas/os con PSH en empleos formales | 17 100% | 34 100% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

Como podemos observar en este cuadro registramos que las condiciones materiales objetivas de la escuela media de pertenencia de los estudiantes intervienen favoreciendo el desarrollo de una conciencia moral autónoma en quienes, en función de los factores estructurales registrados, tienen menores chances relativas de desarrollo de una moral autónoma. La relación de correspondencia existente entre los factores mencionados y el grado de desarrollo de una moral autónoma fueron analizados exhaustivamente en el Capítulo 7.

Los datos obtenidos evidencian que el carácter socioeconómico de la escuela incide compensando algunos de aquellos atributos o factores asociados a menores grados de desarrollo relativo de una moral autónoma (analizados en el Capítulo anteriormente mencionado: varón, ciclo inferior, pertenencia a hogares con sostenes en situación socio-ocupacional más precaria). Adicionalmente, la condición infraestructural de la escuela también incide en el grado de desarrollo moral de estudiantes provenientes de hogares con sostenes con educación primaria como máximo nivel de instrucción formal alcanzado.

Los datos demuestran que los estudiantes varones, los estudiantes pertenecientes a hogares con jefes con ocupaciones más precarias y los estudiantes pertenecientes a hogares con sostenes con menores niveles educativos formales alcanzados (todos ellos atributos asociados a mayores grados de heteronomía) manifiestan juicios morales autónomos en mayor proporción relativa en la escuela con mejores condiciones materiales y culturales (la escuela de la localidad de Aldo Bonzi en el primer cordón de La Matanza), - que en la escuela con peores condiciones

materiales y culturales (la escuela del barrio de Villa Scasso, en el tercer cordón de La Matanza).¹²⁵

En este sentido identificamos, una vez más, que las cuestiones materiales de existencia influyen sin duda sobremanera en el favorecimiento de la construcción de una identidad moral que tienda hacia la autonomía. No es lo mismo poseer condiciones materiales de base más precarias que menos precarias. No es lo mismo tener la posibilidad de acceder a una escuela con más recursos materiales y simbólicos que acceder a una escuela más pobre. Sabemos -y se puede observar en lo registrado en el cuadro que aparece a continuación- que muchos estudiantes de la escuela del primer cordón (AB), no son vecinos de la escuela, pero sus padres hacen grandes esfuerzos para hacer que sus hijos puedan concurrir a ella, considerando que ese esfuerzo es necesario, impulsados en ofrecer mejores condiciones educativas para sus hijos.

CUADRO N°41

Lugar de residencia de los estudiantes por tipo de escuela a la que asisten

| | | Escuela | | Total |
|------------------|----------------------------------|------------|--------------|--------|
| | | Aldo Bonzi | Villa Scasso | |
| Zona de vivienda | En el mismo barrio de la escuela | 34 | 32 | 66 |
| | | 48,6% | 88,9% | 62,3% |
| | En otro barrio | 36 | 4 | 40 |
| | | 51,4% | 11,1% | 37,7% |
| Total | | 70 | 36 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. Entrevistas realizadas a estudiantes de las escuelas de A. Bonzi (1er cordón) y V. Scasso (3er cordón) de La Matanza. Años 2015 y 2016.

¹²⁵ Respecto de la relación entre desarrollo de una moral autónoma, ciclo educativo secundario y condición socioeconómica de la escuela, se registra que no hay diferencia en el grado de autonomía de los estudiantes del ciclo básico por escuela. En cambio, se observa que se refuerza un poco la autonomía en los estudiantes de ciclo superior de la escuela de Aldo Bonzi, con mejores condiciones socioeconómicas relativas.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA EN LA IDENTIDAD MORAL DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Luego de realizar esta investigación, podemos asegurar que hemos protagonizado grandes transformaciones en nuestra identidad epistémica. Muchos prejuicios que poseíamos al principio se fueron modificando y transformando, lo que nos permitió avanzar en la construcción de nuevos observables, interrogantes e hipótesis para estar en condiciones de presentar las tesis a las que hemos arribado.

De acuerdo a las investigaciones de la Escuela de Epistemología Genética, partimos del conocimiento de la existencia de una confrontación entre órdenes morales en el orden social: la heteronomía moral y la autonomía moral.

Un objetivo inicial que nos propusimos es desentrañar qué acciones y procesos concretos obstaculizan o propician la construcción de una autonomía moral en la escuela secundaria a la que asisten los adolescentes y jóvenes de la clase trabajadora.

Lo primero que encontramos es una diversidad en nuestros entrevistados en relación a sus juicios morales sobre la justicia escolar y el carácter de las relaciones sociales que se establecen en su interior. Fundamentalmente, en relación a su evaluación de la participación estudiantil en la construcción del orden normativo de regulación de la convivencia escolar y en su evaluación de las sanciones disciplinarias como instrumento tradicional de resolución de los conflictos originados en la ruptura normativa.

Los datos producidos evidencian que, más allá de ser todos ellos adolescentes, más allá de pertenecer a hogares de sectores trabajadores del Partido de La Matanza, e incluso, más allá de asistir y formar parte de la comunidad de una misma escuela, un mismo universo de estudiantes secundarios difiere en sus juicios y valoraciones, identificándose distintas fases evolutivas en el proceso de construcción de una moral autónoma.

Hemos identificado al menos tres grupos o perfiles/identidades morales. El perfil tendencialmente autónomo es el mayoritario, el cual alcanza al 60% de los estudiantes

entrevistados. En segundo lugar se encuentra el grupo de estudiantes con perfil tendencialmente heterónomo, compuesto por un 33%. El minoritario es el perfil mixto, el cual sólo se expresa en el 7,5% del total de jóvenes estudiados.

Se trata de un universo de estudiantes heterogéneo, donde se presentan dos órdenes morales en pugna. Nos estamos refiriendo a órdenes morales antagónicos y coexistentes: la moral heterónoma de autoridad, fundada en relaciones sociales asimétricas de poder; y la moral autónoma de cooperación y reciprocidad en base a relaciones sociales de paridad (Piaget, 1984b). Estas dos morales, como hemos analizado, se confrontan en el seno del ámbito escolar y se disputan el carácter de las relaciones sociales establecidas entre directivos, docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes. Al registrar esta situación, inmediatamente se nos presenta una pregunta clave que impulsó nuestra investigación: ¿cuáles son las razones de dicha heterogeneidad?

Otra cuestión fundamental, que resulta novedosa para nosotros, es el grado de valoración positiva por parte de los estudiantes entrevistados sobre la escuela secundaria. Nuestros prejuicios iniciales nos hacían identificar a la institución escolar como un ámbito de obligaciones y constreñimientos, vivido con ajenidad y extrañeza, con distancia afectiva o emocional. Sin embargo, para la absoluta mayoría de los estudiantes de hogares de la clase trabajadora de La Matanza, representa lo contrario: implica un espacio deseado, un lugar de encuentro con pares, una oportunidad de progreso. Habitar estas instituciones les permite construir expectativas positivas hacia el futuro, las posibilidades de mejores condiciones laborales, la realización de una carrera terciaria o universitaria. Sin lugar a dudas, las posibilidades de ascenso social.

El estudio realizado, aun con carácter exploratorio y sin pretensión de asumir generalizaciones al conjunto de estudiantes secundarios del partido de La Matanza, echa luz sobre los factores que inciden en la construcción de juicios morales más autónomos entre nuestros estudiantes. **A nivel empírico , encontramos cuatro factores asociados al desarrollo de una identidad moral tendencialmente autónoma: 1) el grado de dependencia material que caracteriza la situación y condiciones objetivas de vida de los hogares de pertenencia; 2) la etapa o fase de evolución psicogenética; 3) el género y 4) la situación socioeconómica de la escuela de pertenencia según localización territorial.**

En los jóvenes con situaciones de fuerte heteronomía material de base en sus hogares, las posibilidades de construcción de una moral de autonomía son menores que en los que poseen mejores condiciones socioeconómicas de vida. De este modo identificamos que, la heteronomía material de base opera como un gran obstáculo para la evolución de la identidad moral. En quienes poseen mejores condiciones socioeconómicas relativas encontramos una tendencia hacia juicios morales más autónomos que en aquellos con condiciones socioeconómicas más empobrecidas.

Por otra parte, el máximo nivel de estudios formal alcanzado por los estudiantes (ciclo al que asisten), como indicador de la etapa del proceso de construcción de una lógica descentrada y un pensamiento operatorio reversible, guarda correspondencia con el desarrollo de una moral autónoma. Encontramos que, a mayor nivel educativo formal alcanzado por el sujeto entrevistado, existen en ellos reflexiones, nociones y evaluaciones morales más evolucionadas. En los jóvenes con mayor nivel de estudios formales (ciclo superior/orientado) identificamos reflexiones y juicios morales más evolucionados que en los estudiantes de menor nivel formal de estudios (ciclo básico).

Asimismo, observamos que el juicio moral es diferente según el género de los estudiantes, presentando las chicas un mayor grado de desarrollo de conciencia moral autónoma que los chicos. Aunque no hemos arribado hacia una explicación concluyente sobre estas diferencias, hipotetizamos que incide el “contexto epocal”, donde las chicas jóvenes son actualmente las protagonistas de una serie de demandas, confrontaciones y apropiaciones democráticas, progresistas y feministas, al evaluar como injustas las relaciones sociales imperantes en la sociedad patriarcal en las que muchas son cuestionadas por sus atuendos, obligadas a ser mamás sin desearlo/elegirlo, sin disponer de educación sexual integral, ni medios para prevenir embarazos ni posibilidad de acceder al aborto legal, gratuito y seguro, acosadas verbal o físicamente en espacios públicos y privados, con estadísticas alarmantes sobre el alto número de mujeres violadas, e incluso, en casos extremos, asesinadas (femicidios). Muchas jóvenes poseen la convicción de que todas las mujeres estén en condiciones de decidir qué hacer con sus propios cuerpos, luchando contra las prácticas que las agreden y vulneran en distintos grados. En nuestro país cobraron gran repercusión y visualización estas demandas con la movilización de chicas bajo el slogan del “Ni una menos”, el paro de mujeres y la “Oleada verde”. Este hallazgo (las diferencias por género en los juicios morales), nos plantea como

investigadores sociales, la necesidad de impulsar trabajos investigativos que avancen en desentrañar la incidencia del género en la tendencia hacia juicios morales más o menos evolucionados.

La incidencia de estos factores -las condiciones materiales objetivas (socioeconómicas) del hogar de pertenencia de los estudiantes (heteronomía material); la fase de desarrollo o evolución psicogenética y el género- se refuerza en su interrelación. Registramos en las estudiantes de género femenino, del ciclo superior que provienen de familias trabajadoras con PSH con trabajos estables mayor proporción relativa de reflexiones y juicios morales más evolucionados. Por el contrario, en estudiantes varones del ciclo básico, provenientes de familias trabajadoras con condiciones socioeconómicas más endeble, se registra empíricamente en mayor proporción relativa juicios morales vinculados a etapas heterónomas, primarias, de construcción de la identidad moral.

Un interrogante clave orientativo de la direccionalidad investigativa que aquí desarrollamos es **el papel de la escuela secundaria en este proceso**. Por una parte, **desentrañar en qué medida las condiciones socioeconómicas, infraestructurales de la escuela intervienen o no en el favorecimiento de la autonomía estudiantil**. Por otra parte, **dilucidar principalmente qué tipo de prácticas propician para la construcción de una cultura democrática, equitativa, solidaria y participativa**. Respecto del último punto nos interesa analizar de qué modo y en qué grado la promoción estatal de la nueva legislación sobre tal cuestión desde el año 2003 en adelante, incide o no positivamente en la transformación de una cultura escolar tradicionalmente disciplinaria y autoritaria que no hace otra cosa que fijar, detener, la evolución moral de los estudiantes en los estadios primarios, heterónomos del desarrollo cuando psicogenéticamente son capaces de acciones y reflexiones crecientemente autónomas.

En este sentido, sobre el primer punto, encontramos que **significativamente, el carácter socioeconómico de la escuela incide compensando aquellos atributos o factores asociados a menores grados de desarrollo relativo de una moral autónoma**. Los datos evidencian que **los estudiantes varones, los estudiantes pertenecientes a hogares con jefes con ocupaciones más precarias y los estudiantes pertenecientes a hogares con sostenes con menores niveles educativos formales alcanzados manifiestan juicios morales autónomos en mayor proporción relativa en la escuela**

con mejores condiciones materiales y culturales: que en la escuela con peores condiciones materiales y culturales.

La experiencia realizada en ambas escuelas hace observable un hecho de central envergadura: **a pesar de la legislación promotora de una cultura participativa y democrática, el proceso de democratización de la vida escolar secundaria es muy incipiente aún.** Todo el esfuerzo realizado desde el Estado en la primer década del siglo veintiuno con la sanción de la nueva legislación, no fue hasta el momento suficientemente acompañado con los recursos materiales y culturales, que permita poner en marcha un plan de acción real, es decir, que posibilite su implementación concreta con compromiso y seriedad. El pasaje de un paradigma de disciplina a otro de convivencia democrática al interior de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, necesita de muchos recursos y trabajo cotidiano para que se efectivice, así como de tiempo de desarrollo y maduración. Sin duda se trata de una asignatura pendiente, hacia el futuro, que debiera comenzar hoy.

Para finalizar, otra cuestión sumamente interesante observada en las escuelas abordadas es **la existencia de confrontaciones cotidianas por parte de los estudiantes frente a la imposibilidad de decidir qué hacer con sus propios cuerpos.** Estas acciones como hemos analizado en el Capítulo 5 se llevan a cabo con distintas modalidades, expresando la fuerte disconformidad ante la imposición que obstruye sus libertades y que inciden de modo restrictivo sobre sus cuerpos en cómo vestir, cómo moverse dentro y fuera del aula, la regulación sobre los modos “adecuados” de intervenir en las clases, la negación a la utilización de celulares para escuchar música, etc. La lucha por la disposición de los cuerpos, continúa siendo un tema en cuestión en distintos ámbitos de la vida social, la escuela no está exenta de ello, y que los jóvenes la protagonicen, es al menos alentador.

BIBLIOGRAFÍA

- Abduca, L.; Ainora, J., Pérez, V. (2009) "La violencia invisible: La normalización del castigo en los procesos de socialización" en "Antología de la violencia social en México", Editor David Fuentes Romero, Instituto de Investigaciones Sociales, universidad Autónoma de Baja California, México.
- Althusser, L. (1998) "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Alvarez Prieto, N. (2015) "La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)", Tesis de Doctorado en Cs. de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Apple, M (1997) "Teoría Crítica y Educación". Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Arceo, N., González, M., Mendizábal, N. y Basualdo, E. (2010) "La economía argentina de la posconvertibilidad en tiempos de crisis mundial". Editorial Cara o Ceca. Buenos Aires.
- Atucha, A; López, M.T. y Volpato, G. (1997) Producto Bruto Geográfico Partido de General Pueyrredón años 1993-1996 a precios corrientes y constantes, Mar del Plata, UNMdP-FCEyS.
- Barreiro, A. (2008) "La Justicia Inmanente y la Creencia en un Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales.", Tesis de Maestría, defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en septiembre del 2008, dirigida por el Dr. J. A. Castorina y co-dirigida por la Dra. E. Zubieta.
- Barreiro, A. (2010) "El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología". Tesis de doctorado. Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Basualdo, E., Arceo, N.; González, M. y Mendizábal, N. (2011) DOCUMENTO DE TRABAJO N° 9: El nuevo patrón de crecimiento y su impacto sobre la estructura distributiva", CIFRA - Centro de Investigación y Formación de la República Argentina, Buenos Aires.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2003)"La escuela capitalista en Francia", Siglo XXI Editores, México.
- Bleichmar, S., (2008) "Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades". Edición Noveduc, Bs. As.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996) "La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, México.
- Borzese, D, Bottinelli, L. y Luro, G.(2009) "Hacia una ley nacional de juventudes en Argentina. Análisis de experiencias de construcción de leyes de juventud en países de América Latina." Avances de investigación. Fundación Carolina. Bs. As. Disponible en <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/AI29final.pdf>
- Canetti, E., (1981) "Masa y Poder", Alianza Editorial, Madrid.
- Changeaux, J. P. (2005) "El hombre de verdad", Fondo de Cultura Económica, México.
- Changeaux, J. P. (1985) "El hombre neuronal", Espasa Calpe, Madrid.
- Cueto, E. (2012)"Entrevista a Carina Kaplan". Disponible en <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-carina-kaplan/12422%20>
- Cid Ferreyra, L. (2005) "Escuela Pública, Fragmentación y Violencia. Contribución al estudio de la crisis de la institución escolar y su relación con la producción de violencia." Documento de Trabajo. Subproyecto PAV-065-05, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica- Nodo Tucumán. Disponible en:

http://legacy.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Antropologia_Fragmentacion_social.Doc.nro6.pdf

- Damiano, F. (2013) "La doble moral en acción: una aproximación experimental a la disputa social del cuerpo." Tesis Doctoral Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Damiano, F. (2018) "La doble moral en acción. La disputa social del cuerpo." Ed. Monadanomada, Bs. As.
- De Felippis, I.,(2004)"Violencia en la institución educativa: una realidad cotidiana." Espacio Editorial, Bs. As.
- Di Napoli, P. (2016)"Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria", Tesis de Doctorado, Facultad de Cs. Sociales, UBA.
- Durkheim,E. (1993)"Las formas elementales de la vida religiosa", Alianza Editorial, Buenos Aires.
- Durkheim, É. (2003) "Las Reglas del Método Sociológico". Bs. As., Editorial Gorla.
- Durkheim, E. (2008) "La división del trabajo social" Editorial Gorla, Bs. As.
- Duschatzky, S. Y Corea, C., (2002) "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. PAIDOS, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999) "La escuela como frontera" PAIDOS, Buenos Aires.
- Duschatzky, S (2007) "Maestros Errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie", PAIDOS, Buenos Aires.
- Elias, N. (1989) "El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas." México, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y John S. (2000) "Os Establecidos e Os Outsiders", Río: Jorge Zahar.
- Forte, G. (2009) "Presentación del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social (PICASO)" en Marín, J.C. La silla en la cabeza, Colectivo Ediciones, Buenos Aires.
- Foucault M., (2005) "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión" Siglo XXI Editores, Bs. As.
- Freud, A. (1976) "Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Fridman, D. (2016)"Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente". Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Gennero, A.; Liseras, N.; Graña, F. y Calá, D. (2009). "Características del proceso de generación y difusión del conocimiento tecnológico en aglomeraciones productivas del sector textil-confecciones". Revista Territorios (20-21): 87-110, Desarrollo económico territorial (Latindex, IBSS, Publindex), ISSN Impreso: 0123-8418.
- Giroux, H. (1992) "Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores, México.
- Giroux, H. (1985)"Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en Cuadernos Políticos N°44, p.36-65.
- González del Cerro, C (2017) Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. *En: La educación como Espacio de disputa. Miradas Y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Editorial de la Facultad De Filosofía Y letras Universidad De Buenos Aires.*
- Hernández, A. y Martínez, S. (Coord.) (2013) "Investigaciones en la escuela secundaria. Política y Trabajo. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue. Publifadecs. Río Negro, Argentina.
- Hernández, M. (2015) "Los Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas de La Matanza y su relación con las Normativas Escolares: ¿Confrontaciones invisibilizadas?"IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en

Formación en Educación 25, 26 y 27 de noviembre de 2014 | FILO:UBA. ISBN: 978-987-3617-61-4.

Disponible en: http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/15

-Hernández, M. (2015) "Las confrontaciones corporales y los juicios morales de los estudiantes secundarios frente al reglamento escolar" Revista de Estudios Marítimos y Sociales .ISSN: 1852-0669.

Disponible en:

https://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2016/01/artc2a1culo-hernc2a0ndez_5-2.pdf

-Hernández, M. y Maderna Negrin, F. (2017) "¿Sirve repetir el secundario?. La educación en debate. Le Monde diplomatique. ISSN: 1514-5220

Disponible en:

<http://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-48-al-57-ano-2017/item/54-sirve-repetir-en-el-secundario>

-Hirsch, D. y Río, V. (2015) "Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista". En Foro de Educación, V. 13, N°18, p.69-91.

-Kaplan, C., Castorina, J., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S., Mutchinick, A., Fainsod, P. (2006) "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela", Miño y Dávila, Buenos Aires.

-Kaplan, C. (Dir.) (2009) "Violencia escolar bajo sospecha". Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

-Kliksberg, B y Sen, A. (2007)"Primero la Gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado". Barcelona: Ediciones Deusto, 2007. 322 pp. ISBN 978-84 234 2583 9.

-Laborit, H. (1986) "La paloma asesinada. Acerca de la violencia colectiva", Editorial Laia, Barcelona.

-Litichever, L. y Núñez, P. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

-Litichever, L. (2012) ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 59.

-Litichever, L. (2012) La convivencia: Entre la regla escrita y la apreciación de las normas. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.

-Litichever, L. (2010) "Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad." Tesis de Maestría FLACSO- Argentina.

-Lucas, J. (2018) "Sentidos y formas de participar en la escuela: la perspectiva de los jóvenes argentinos" Revista Actualidades Investigativas en Educación V.18, N°1. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31810>

-Marín, J. C. (2009) "Cuaderno 8". Ediciones Colectivo. Buenos Aires.

-Marín, J. C. y Equipo P.I.CA.SO (Caruso L.,Forte,G; Jaldín,R.; G.,Maceira, V.; Muleras, E.; Pereyra, A.; Spaltenberg, R.) (1995) "Pensar en voz alta", Cuadernos del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social. P.I.Ca.So, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires.

-Marín, J. C. (1995) "Conversaciones sobre el Poder. Una experiencia colectiva", Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires.

-Marín, J. C; Caruso L., Forte, G; Jaldín,R.; G.,Maceira, V.; Muleras, E.; Pereyra, A.; Spaltenberg, R. (1995)"Desobediencia debida: Conocer y enfrentar lo inhumano", Documento colectivo del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social, preparado

- para las Jornadas de Sociología. "Cambios sociales en la Argentina a fines del milenio", Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Noviembre 1994. Publicado en Revista "Delito y Sociedad", Nro. 6/7, septiembre, Bs. As, y en Revista "Dialéctica", Nro. 3.
- Marín, J. C. y Equipo (2005) "Prototipo de CD Interactivo El Castigo", Fundación Böhll, Berlín.
- Marín, J. C.; Abduca, L., Antón, G., Forte, G. y otros. (2010) "El cuerpo territorio del poder", Colectivo Ediciones/ Ediciones Picaso, Cuaderno de Trabajo N° 3, Buenos Aires.
- Marín, J. C, Caruso, L., Forte, G. , Muleras, E., Rebón, J. y Equipo (2002) "Conocer y enfrentar lo inhumano. La desobediencia debida en acción", Ponencia difundida en V Jornadas de la Carrera de Sociología, Fac. Cs. Sociales., UBA, Buenos Aires.
- Marín, J. C. (1997) "Conflictividad social en México: 1994-1997. Costo humano de las luchas sociales." Aproximadamente 30000 registros, Serpaj- Espacios-Picaso, México.
- Marín, J.C., (1997) "Luchas sociales en México. ¿Proceso de ilitarización? ¿Democracia con exterminio" Documentos Sociopolíticos N°1, en coautoría con equipo SERPAJ/ESPACIOS, México.
- Marín, J. C. (2001) "La conciliación de los victimarios: una larga historia a propósito del genocidio", Suplemento Universidad Popular Madres de Plazo de Mayo, Diario Página 12, Buenos Aires.
- Marín, J. C., (2000) "La decisión de crear", Suplemento de Cultura de la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo, portada, julio 2000; Marín, J. C., "A Scuola di disubbidienza" (entrevista), en el suplemento cultural del periódico italiano il Manifesto, 15 de enero.
- Marín, J. C. (2002) Cuaderno de Trabajo Introductorio. Elementos para un marco conceptual básico de teoría social. FLACSO MÉXICO, Distrito Federal.
- Marín, J. C., (2009) "La silla en la cabeza". Colectivo Ediciones, Buenos Aires.
- Marx, K. (1974) "La Ideología Alemana", Coediciones, Ediciones Pueblos Unidos de Montevideo y Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España.
- Marx, K. (1987) "Prólogo a la Contribución a la Critica de la Economía Política en "Obras escogidas de Marx y Engels", T.I., Buenos Aires, Ed. Cartago.
- Marx, K. (1987) "Miseria de la Filosofía". Siglo XXI Editores. México.
- Marx, K. (2004) "El Capital" Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Marx, K. (2005) "La Ideología Alemana", Edición Losada, Buenos Aires.
- Más Rocha, S. M. (2016) "El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios". En *Polifonías*, Año V, N° 8, 44-70.
- Mc Laren, P. (1984) "La vida en las escuelas". Siglo XXI Editores, México.
- Miguez, D. (Comp.) (2008) "Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual" Buenos Aires: Paidós.
- Milgram, S. (1980) "Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental" Desclée de Brouwer, Bilbao, España.
- Muleras, E. (2010) Anuario 2010/2011 del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Capítulo: Proyecto CONICET: "Sociogénesis de la identidad epistémica y moral de los trabajadores del Área Metropolitana de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la desobediencia a la inhumanidad del orden social: la construcción de una reflexión para la acción, pp.611 a 623, 2013.
- Muleras, E. (2011) "Las precondiciones socioculturales del conocimiento popular del proceso de desaparición de personas durante la dictadura cívico militar (1976-1983)",

Revista Conflicto Social, Programa de Investigaciones de Conflicto Social, IIGG/UBA Buenos Aires, Argentina, Año 4, Volumen 6, ISSN 1852-2262, pág. 153- 169. URL: <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/06/>

-Muleras, E. (2011) "Psicogénesis y Sociogénesis del conocimiento del orden social en un universo de trabajadores creyentes de Argentina: los devotos de San Cayetano", Revista Educação e Fronteiras, On line, Dossier: Norbert Elias de la Facultad de Educación de Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. Volumen 1, Nº 2, mayo-agosto 2011 ISSN, 2237-258X, pag. 98- 117 <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1453>

-Muleras, E. (2010) "Poder, conocimiento y creencias religiosas en los trabajadores del siglo XXI". Cuadernos de Análisis Político Nelson Gutiérrez, Nº3, Otoño de 2010, ISSN0718-8277, Instituto de Estudios Estratégicos para el Desarrollo Humano (INEDH), Concepción.

-Muleras, E. (2009) "Sacralización y Desencantamiento: Hacia una sociogénesis del conocimiento del orden social", Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miño y Dávila Editores, Vol. Nº 27, Buenos Aires.

-Muleras, E. (2008) "Sacralización y Desencantamiento. Las formas primarias del conocimiento del orden social", Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. Incluido en el catálogo de Archives Jean Piaget, Fondation Jean Piaget, Université de Genève, Suisse, 2010.

-Muleras, E. (2007) "Las formas primarias del conocimiento del orden social: Sacralización y Desencantamiento", Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

-Muleras, E. (2005) "Conocimiento y Sociedad. Una lectura de Thomas Khun y Michel Foucault". Ediciones del Programa de Investigaciones sobre Cambio. Social. Cuadernos de Trabajo Nº 1, Buenos Aires.

-Muleras, E. y Equipo: Hernández, M.; Damiano, F. (2013) "La representación de lo real y su diversidad: la concepción del poder y la justicia en Argentina del siglo XXI" (Cod.20020110200255/ Período 2012-2014), Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Número 84, Agosto.

-Noel G. (2008) "Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos." Propuesta Educativa, Buenos Aires.

-Núñez P. (2010) "Política y Poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar." Tesis de doctorado, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

-Osorio, F., (2008) "Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad". Editorial noveduc. Buenos Aires.

-Otero, E. (2018) "La política estudiantil en movimiento. Un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.". Tesis de maestría, FLACSO, Buenos Aires.

-Otero, E. (2016) "Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos?" En *Cuadernos del Ciesal*, Año 13, Nº 15, 159-173.

-Piaget, J. (1961) "La formación del símbolo en el niño", Fondo de Cultura Económica, México.

-Piaget, J. (1984) "El criterio moral en el niño", Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

-Piaget, J. (1986) "Estudios sociológicos" Ediciones Planeta Agostini, Barcelona.

-Piaget, J. (1985) "La toma de conciencia", Ediciones Morata S. A., Madrid.

- Piketty, J. (2014) "El Capital en el Siglo XXI. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rivas, A. y Dborckin, D. (2018). ¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina? Documento de Trabajo N° 162. Buenos Aires: CIPPEC.
- Serio, M. (2016) "Desigualdad de oportunidades educativas en Argentina". Tesis Doctoral. Facultad de Cs. Económicas. Universidad Nacional de La Plata.
- Tiramonti, G., (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo". Cuaderno de Pedagogía. N° 12, Rosario. Libros del Zorzal. Agosto. pp. 33-46.
- Weber, M., (1985) "Economía y Sociedad", Fondo de Cultura Económica, México.
- Willis, P. (1988) "Aprendiendo a trabajar", Editorial Akal, Madrid.

Legislación Nacional y Provincial:

- Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/05
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05.
- Ley N° 13.298/05. Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.
- Ley N°13.688/07. Ley de Educación Provincial.
- Ley de Centros de Estudiantes N°26.877/13.
- Resoluciones N° 1.593/02 y 1.709/09.
- Resolución del CFE N°217/14.

Datos estadísticos:

- Censos (2001-2010)-INDEC.
- EPH- INDEC.
- Encuesta Municipal de La Matanza de 2004.
- Encuesta Condiciones de Vida" de Objetivos del Milenio 2009.
- Informes del Observatorio del Conurbano Bonaerense dependiente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Encuesta Indicadores del Mercado de Trabajo en los Municipios de la Provincia de Buenos Aires de 201, dependiente del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.
- Informes CIFRA.

ANEXO

N° de Cuestionario:

Fecha: ___/___/.....

Buenos días /tardes, somos investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras, de la UBA. Nos gustaría conocer tus opiniones sobre la situación de tu escuela y del país en general. (Garantizar confidencialidad)

PRIMERO TE PEDIMOS UNOS DATOS GENERALES SOBRE VOS Y TU FAMILIA

1. Nombre de pila: _____

2. Edad: _____

3. Sexo: _____

4. Escuela: _____

4.1 ¿Cursaste en otra escuela secundaria?

a) Si → 4.2.1 ¿Cuál/es? _____

b) No (pasa a 5)

4.2.2 ¿La anterior escuela a la que ibas era pública o privada? _____

4.2.3 ¿Por qué te cambiaste a esta escuela?

5. Año: _____

5. 1 Turno: _____

5.2 ¿Repetiste algún año?

a) Si → 5.2.1 ¿Cuál/es? _____

b) No (Pasa a 6)

5.2.3 ¿Qué fue lo que pasó?-----

6. ¿En qué barrio vivís? _____

6. 1 A cuántas cuadras o kms. vivís de la escuela _____

7. Lugar de nacimiento: (marca con una x lo que corresponda)

Capital Federal Gran Buenos Aires Otra provincia † Otro país:
Cuál? _____ Cual? _____

8. ¿Con quién vivís? (marcar y anotar la cantidad si hay más de uno)

| | |
|--------------------------|--|
| Relaciones de parentesco | |
| 1 padre | |
| 2 padrastro | |
| 3 madre | |
| 4 madrastra | |
| 5 hermanos | |
| 6 hermanas | |
| 7 abuelos | |
| 8 otros parientes | |
| 9 otros no parientes | |

9. ¿Tenés hijos?

a) Si

b) No

10. ¿Tenés alguna beca o ayuda para estudiar? (útiles, viáticos, dinero, etc.)

a) Si → 10.1 ¿Cuál? _____

b) No

11. ¿Alguna persona de tu familia recibe la AUH?

a) Si b) NO (pasa a P. 12)

11.1 ¿Por cuántos hijos/menores?

.....

12. ¿Te entregaron netbook en la escuela?

a) Si b) NO

13. ¿Tenés alguna dificultad para desarrollar tu actividad de estudiar (falta de libros, falta de un espacio apropiado, falta de dinero para viajar, falta de zapatillas, vestimenta, falta de PC, falta de internet) ?

a) Si → 13.1 ¿Cuál/es? _____

b) No

14. ¿Estás trabajando actualmente?

a) Si → 14.1 ¿Qué tareas realizas? _____

14. 2 ¿Cuántas horas por semana trabajas? _____

b) No

*******BLOQUE: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES GRUPALES ENTRE COMPAÑEROS EN LA ESCUELA*******

1. ¿Cuál es el juego al que más jugás con tus compañeros, en la escuela? (Si no juega dentro de la escuela preguntar: ¿Cuál es tu actividad preferida dentro de la escuela y que realizas con tus compañeros?)

2. ¿Cómo se juega/ como se practica-? ¿Cuáles son las reglas en este juego/actividad? ¿A este juego todos los chicos juegan del mismo modo? ¿Hay otras formas de jugar, con otras reglas?

3. ¿Qué se hace cuando alguien no cumple con las reglas?

4. ¿Tenés amigos en la escuela?

5. ¿Qué es para vos ser un buen amigo/compañero?

6. ¿Qué es para vos ser un mal compañero?

7. ¿Qué hacen en general con el que no es un buen compañero?

8. ¿Qué hacés vos?

2. Ahora hablaremos de otras actividades grupales dentro de la escuela: (ATENCIÓN: LAS QUE NO SON NECESARIAMENTE INICIATIVA DE LOS ESTUDIANTES)

2.1 Dentro de la escuela, ¿participas de alguna actividad grupal?:

a) SI

b) NO (*Pasa a participación fuera de la escuela*)

2.2 ¿Cuál/cuáles? (Primero esperar la respuesta, si no responde. Leer las opciones)

a)-Taller de Radio

b)-Taller de Teatro

c)-Taller de Periodismo/revista escolar

d)-Torneos intercolegiales

e)-Olimpiadas (por ejemplo de matemática)

f)-Centro de Estudiantes/cuerpos de delegados

g)-Consejo de Normas de Convivencia

h)- Parlamentos Juveniles

i)-Otra ¿Cuál?.....

2.3 Contanos algunas de las actividades que realizás en ella/s

.....
.....
.....

2.4 ¿Por qué elegís hacer.... (para cada una de las que haya mencionado en la 2.2)?

.....
.....
.....

1. Ahora vamos a hablar de las actividades grupales fuera de la escuela:

1.1 Fuera de la escuela, ¿realizas alguna actividad grupal-con otras personas- como por ejemplo:

(registrar todas las actividades que realiza)

a) recreativa en un club de barrio

b) en un centro cultural

c)-en una banda musical

d)-en tribus urbanas

e)-grupos de teatro

f)-organizaciones barriales

g)-agrupaciones políticas

h)-agrupaciones dentro de una Iglesia ¿Cuál es la religión a la que pertenece esa Iglesia? _____

i)-algún deporte. ¿Cuál?.....

j)-Otras ¿Cuáles?.....

k)- ninguna. No realizo ninguna actividad grupal fuera de la escuela **(pasa a P.1.3)**

1.2 ¿Cuál es la principal razón por la que participas de estas actividades (volver a nombrarle las actividades que dijo en p1.1)?

.....
.....
.....

1.3 ¿Hay alguna actividad grupal que te gustaría realizar y no la haces)?

a) SI ¿Cuál?.....

b) NO (Pasa a P1.5)

1.4 ¿Por qué no la haces?

.....
.....
.....

1. 5 ¿Participás de alguna red social (ejemplo Facebook, Twitter, Instagram, etc.)?

a) SI

b) NO (Pasa a P1.8)

1. 6 ¿Cuál/es?

.....
.....
.....

1. 7 ¿Para qué las utilizas?

.....
.....
.....

*****BLOQUE: AUTONOMÍA Y HETERONOMÍA NORMATIVA. CONCEPCIÓN DE LA JUSTICIA DENTRO DE LA ESCUELA*****

3. 1 Pensando en el reglamento de la escuela y de las normas de convivencia, ¿cuáles recordás? Enumerá todas las normas que recuerdes

.....
.....
.....

3. 2 Para cada una de esas normas quiero que me digas

A. SI SON JUSTAS O SON INJUSTAS (y luego preguntar)

B. POR QUE LAS CONSIDERAS JUSTAS O INJUSTAS

(Renombrar cada una de las que dijo el estudiante y anotar si las encuentra justas/injustas)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿LAS NORMAS SON PARA TODOS – ESTUDIANTES- PROFESORES –PRECEPTORES- DIRECTORES – POR IGUAL?

a) SI b) NO

4. 1 ¿LOS DOCENTES CUMPLEN CON EL REGLAMENTO?

a)- SI *(pasa a p. 4.2)*

b)- NO

4.1.1 ¿Nos darías un ejemplo de no cumplimiento del reglamento POR PARTE DE LOS DOCENTES?

.....
.....
.....

4.2 ¿LOS PRECEPTORES CUMPLEN CON EL REGLAMENTO?

a)- SI (pasa a p. 4.3)

b)- NO

4.2.1 ¿Nos darías un ejemplo de no cumplimiento del reglamento POR PARTE DE LOS PRECEPTORES?

.....
.....
.....

4.3 ¿LOS DIRECTIVOS CUMPLEN CON EL REGLAMENTO?

a)- SI (pasa a p. 4.4)

b)- NO

4.3.1 ¿Nos darías un ejemplo de no cumplimiento del reglamento POR PARTE DE LOS DIRECTIVOS?

.....
.....
.....

4.4 ¿LOS ESTUDIANTES CUMPLEN CON EL REGLAMENTO?

a)- SI (pasa a p. 5)

b)- NO

4.4.1 ¿Nos darías un ejemplo de no cumplimiento del reglamento POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES?

.....
.....
.....

5. Si fueras el responsable de crear las normas. ¿Cuáles serían las normas dentro de la escuela? Crea 3 normas que a vos te gustaría que se apliquen en tu escuela. (Intentar e indagar para que diga tres pero no forzar)

.....
.....
.....
.....

6. Te cuento dos situaciones: EN UNA ESCUELA LOS REPRESENTANTES ESTUDIANTILES PROPONEN Y VOTAN LAS NORMAS DE CONVIVENCIA JUNTO CON LOS DOCENTES Y DIRECTORES. EN OTRA ESCUELA LAS NORMAS LAS PROPONEN Y VOTAN LOS DOCENTES Y DIRECTORES.

¿QUE TE PARECE MÁS JUSTO, LO QUE SE HACE EN...

a)- La primera

b)- La segunda

(volver a leer si es necesario para que entienda las dos escuelas)

6. 1 ¿Por qué es más justa (nombrar la que eligió el estudiante)?

.....
.....
.....

7. Ahora nos gustaría que nos comentaras cómo se generan las normas de convivencia dentro de tu escuela, quien/quienes participan de la creación, selección y adecuación de las normativas?

.....
.....
.....

7. 1 Esto que nos comentás que sucede en tu escuela, ¿te parece justo/ injusto /ni justo ni injusto?

a) - JUSTO

b)- INJUSTO

c)- NI JUSTO NI INJUSTO

7. 1. 1 ¿Por qué lo consideras justo/injusto/ ni justo ni injusto (de acuerdo a lo que respondió en la anterior)

.....
.....
.....

******BLOQUE: LA FALTA, LA SANCIÓN Y LA RESPONSABILIDAD. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DENTRO Y FUERA DEL AULA ******

1. Queremos contarte una situación que sucede a menudo en la escuela, **un docente de Geografía de la escuela X da las consignas para un trabajo práctico a los estudiantes y les solicita que se lo entreguen en una semana. Llega el día de la entrega y el profesor encuentra que de 15 trabajos entregados, 10 son casi idénticos.**

¿Qué SANCION le sugerís al Profesor?

.....
.....
.....

2. OTROS PROFESORES, EN LA MISMA SITUACION resuelven....¿Cuál elegirías vos?

a)-Ponerles un 1 (uno)

b)-Amonestarlos/acta/firma

c)-Rehacer el trabajo

d)-Llamar a los padres

e)-Dialogar con los estudiantes

f)-Otras ¿Cuál?.....

g)-Ninguno. El docente debe repensar otros métodos de evaluación y de trabajos.

3. ¿Cuál es la falta cometida?

.....
.....
.....

4. ¿Quién/es es el responsable de la situación?

a)- Los estudiantes

b)- Los padres

c)- El docente

d)- Otro. Especificar.....

5. ¿Qué harías frente al pedido de un compañero de copiar un trabajo práctico tuyo?

.....
.....
.....

5.1 ¿Por qué accedes/ Por qué no accedes?(según la respuesta anterior)

.....
.....
.....

6. ¿Sentís miedo en la escuela en algún momento o con alguna situación?

a) SI

b) NO (Pasa a P.7)

6.1 ¿A qué/quien le tenés miedo?.....

.....

7. ¿Tuviste algún conflicto con algún compañero?

a) SI

b) NO (Pasa a P7. 5)

7.1 ¿Cuál fue el principal motivo del conflicto?.....

.....

7.2 ¿Cómo se resolvió el conflicto?

.....

.....

7.3 ¿Intervinieron adultos de la escuela?

a) SI

b) NO

7.4 ¿Intervinieron compañeros?

a) SI

b) NO

7.5 ¿Qué opinas de los chicos que resuelven sus diferencias “a piñas”?

.....

.....

.....

7.6 ¿Tuviste algún conflicto con algún adulto en la escuela- docentes, porteros, preceptores, directores, secretarios, etc.-?

a) SI

b) NO (*Pasa a Bloque "Casa" P.1*)

7.7 ¿Cuál fue el principal motivo del conflicto?.....

.....

7.8 ¿Cómo se resolvió el conflicto?

.....

.....

7.9 ¿Intervinieron otros adultos de la escuela?

a) SI

b) NO

7.10 ¿Intervinieron tus compañeros?

a) SI

b) NO

*****BLOQUE: LA FALTA, LA SANCIÓN Y LA RESPONSABILIDAD DENTRO DE LA CASA*****

1. ¿Contame cuáles son las principales reglas de convivencia en tu casa?

.....

.....

.....

2. ¿Las acuerdan entre todos?

a) SI

b) NO

3. ¿Las establecen tus padres?

a) SI

b) NO

4. DAME UN EJEMPLO DE DESOBEDIENCIA TUYA EN TU CASA

.....
.....
.....

5. ¿COMO TE CASTIGAN TUS PADRES CUANDO DESOBEDECES?

.....
.....
.....

6. ¿ESTAS DE ACUERDO CON ELLOS/ TE PARECE BIEN?

a) SI

b) NO

*****BLOQUE: REPRESENTACIONES, JUICIOS MORALES SOBRE ROLES DE GÉNERO*****

Cambiando de tema....

1. ¿Estás de acuerdo con que los homosexuales tengan los mismos derechos que los heterosexuales?

a) SI b) NO

1.1 ¿Por qué?

.....
.....
.....

2. ¿Qué sentís cuando ves a dos personas del mismo sexo en la calle besándose, abrazándose o de la mano?

.....
.....
.....

***BLOQUE: CRIMINALIZACION/ ESTIGMATIZACION DE LA POBREZA, DE LA JUEVENTUD**

1. ¿Conocés o escuchaste hablar del caso de “Luciano Arruga”?

a) SI b) NO (Pasa a p.2)

1. 1 ¿Qué conocés del caso?

.....
.....
.....

1. 3 Lo que sucedió con Luciano, ¿te parece.....

a) Justo

b) Injusto

1. 4 ¿Por qué?

.....
.....
.....

2. ¿Qué hace la policía en tu barrio?

.....
.....
.....

2.1 Lo que hace la policía, ¿te parece.....

a) Justo

b) Injusto

2. 2 ¿Por qué?

.....
.....
.....

3. ¿Qué hacen los narcos en tu barrio?

.....
.....
.....

3. 1 Lo que hacen los narcos, te parece.....

a) Justo

b) Injusto

3.2. ¿Por qué?

.....
.....
.....

4. ¿Sabés en qué lugares se vende droga en tu barrio?

a) SI b) NO (pasar a P.6)

5. ¿Compraste alguna vez?

a) SI b) NO

6. ¿Consumiste alguna vez alguna de estas (marcar todas las que correspondan):

a) alcohol b) tabaco c) marihuana d) paco/pasta base e) poxi

f) pastillas tranquilizantes/ansiolíticos “clona”, “reynol”, “rivotril”

g) LSD “pepa”/alucinógenos h) éxtasis i) cocaína j) heroína (marcar con una cruz o circular)?

6.2. Para las que dijo que consumió. Nombrar una por una y preguntar: la consumís

1) habitualmente/cotidianamente?

2) ocasionalmente/a veces? (escribir la letra a la que corresponde el grupo y especificar y si es 1 o 2)

.....
.....
.....
.....
.....

*****BLOQUE: CONOCIMIENTO Y ACUERDO O NO CON LEYES Y PROGRAMAS SOCIALES VINCULADOS A LA AUTONOMIA O HETERONOMIA / IGUALACION DE DERECHOS/ PODER/ EQUIDAD SOCIAL *****

En los últimos años aparecieron una serie de leyes en nuestro país

1. ¿Conocés o escuchaste hablar de la ley del Matrimonio Igualitario?

a) SI b) NO (pasa a p.2)

1. 1 ¿De qué se trata?

.....
.....
.....

1.2 ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con dicha ley?

- a) De acuerdo b) En desacuerdo

1.2.1 ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

2. ¿Conocés o escuchaste hablar de la ley de votación a partir de los 16 años?

- a) SI b) NO *(pasa a p.3)*

2.1 ¿De qué se trata?

.....
.....
.....

2.2 ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con dicha ley?

- a) De acuerdo b) En desacuerdo

2.2.1 ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

3. ¿Conocés o escuchaste hablar de la ley de Centros de Estudiantes?

- a) SI b) NO *(pasa a p.4)*

3.1 ¿De qué se trata?

.....
.....
.....

3.2 ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con dicha ley?

a) De acuerdo b) En desacuerdo

3.2.1 ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

4. ¿Conocés o escuchaste hablar de la ley de Obligatoriedad de la escuela secundaria?

a) SI b) NO (pasa a p.5)

4.1 ¿De qué se trata?

.....
.....
.....

4.2 ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con dicha ley?

a) De acuerdo b) En desacuerdo

4.2.1 ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

No sé si sabés que en los últimos años aparecieron una serie de programas y políticas públicas....

5. ¿Conocés o escuchaste hablar de la “Asignación Universal por hijo”?

a) SI b) NO (pasa a p.6)

5. 1 ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?

a) De acuerdo b) En desacuerdo

5.2. ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

6. ¿Conocés o escuchaste hablar del programa “Conectar Igualdad”?

a) SI b) NO (pasa a p.7)

6. 1 ¿Estás de acuerdo en dicho programa?

a) De acuerdo b) En desacuerdo

6.2. ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

7. ¿Conocés o escuchaste hablar del programa “PRO.GRE.SAR”?

a) SI b) NO (pasa a p.8)

7. 1 ¿Estás de acuerdo con dicho programa?

a) De acuerdo

b) En desacuerdo

7.2. ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

8. ¿Conocés o escuchaste hablar del programa “PRO.CRE.AR”?

a) SI

b) NO (pasa al bloque “poder”)

8. 1 ¿Estás de acuerdo con dicho programa?

a) De acuerdo

b) En desacuerdo

8.2. ¿Por qué estas....?

.....
.....
.....

BLOQUE: PODER

1. Pensando en el Poder, ¿quién considerarás que tiene más poder en Argentina? (Repreguntar, quién/es más?)

1).....

2).....

3).....

2. Quién tiene más poder en tu barrio? (Repreguntar, quién/es más?)

1).....

2).....

3).....

3. ¿Quién tiene más poder en tu casa?

.....

4. ¿Quién tiene más poder en tu escuela?

.....

5. ¿Quién tiene más poder en el aula?

.....

6. ¿Quién tiene más poder en el Consejo de Convivencia?

.....

7. ¿Quién tiene más poder en el Centro de Estudiantes?

.....

8. ¿Cómo te das cuenta que alguien tiene poder?

.....
.....
.....

*****PERCEPCIONES, IMÁGENES SOBRE LOS RECLAMOS DOCENTES, CONDICIONES DE LA ESCUELA*****

1. Como sabes los docentes suelen hacer paros como medida de fuerza por sus salarios y en reclamo de mejores condiciones dentro de la escuela pública.

¿Qué tan de acuerdo estás con su lucha? (circular)

a) Muy de acuerdo b) de acuerdo c) algo de acuerdo c) en desacuerdo d) muy en desacuerdo

1.1 ¿Por qué?

.....
.....
.....

2. ¿Cómo ves a tu escuela en términos del Edificio, el equipamiento, etc.?

- a) Muy bien
- b) Bien
- c) Regular

- d) Mal
- e) Muy mal

3. ¿Qué precisaría tu escuela con urgencia para estar mejor?

.....

.....

.....

4. ¿Qué precisaría tu barrio con urgencia para estar mejor?

.....

.....

.....

5. ¿Por qué medios puede, en tu opinión, mejorarse el mundo?

.....

.....

.....

*****BLOQUE: IMÁGENES SOBRE EL PRESENTE Y EXPECTATIVAS SOBRE EL FUTURO*****

1. ¿Te gusta venir a la escuela?

- a) SI b) NO

1.2 ¿Por qué?

.....

.....

.....

2. ¿Que pensás que vas a hacer cuando termines el secundario?

.....

.....

.....

2.1 ¿Te gustaría seguir estudiando?

- a) SI b) NO

2.2 ¿Por qué?

.....
.....
.....

3. ¿Qué trabajo te gustaría realizar cuando seas más grande?

.....
.....
.....

*****BLOQUE: LA INJUSTICIA SOCIAL *****

1. Te vamos a mostrar una imagen (mostrar imagen y dejarlo al menos 1 minuto para que la observe):

1.1 ¿Qué observas en la imagen? Describilo por favor.

.....
.....
.....

1.2 ¿Lo que sucede en la imagen, o algo similar, lo has visto en tu vida cotidiana?

a) SI b) NO

1.3 ¿Qué sentís al ver esta imagen?

.....
.....
.....

1.4 ¿Lo que observás, te parece Justo o Injusto?

a) Justo b) Injusto

1.4.1 ¿Por qué te parece Justo/Injusto?

.....
.....
.....
1.4.2 ¿Quién/es es/son el/los responsable/s?

.....
.....
.....

1.5 ¿Vos o alguien de tu familia vive o vivió alguna situación de injusticia?

a) SI b) NO

1.5.1 ¿Podrías contarnos cuál?

.....
.....
.....

******BLOQUE: NES******

Ahora vamos a hablar de tu casa:

1. ¿Principalmente de qué material está hecha tu casa?

.....
.....
.....

2. ¿La casa donde vivís de quién es?

.....
.....
.....

3. ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa, sin contar baño ni cocina?

Número de habitaciones: _____

4. ¿Cuántas personas viven en tu hogar? _____ (en el mismo techo y quienes suelen comer juntos)

5. ¿Quién es, de las personas que viven con vos, el jefe o jefa de hogar (aquella persona que habitualmente aporta más ingresos al hogar)?

| | |
|----------------------|-----|
| -Encuestado/a | () |
| -Padre/Padrastro | () |
| -Madre/Madrastra | () |
| -Hermano(a) | () |
| -Cónyuge/Pareja | () |
| -Otros familiares | () |
| -Otros no familiares | () |

6. ¿Cuál es el nivel de estudios más alto alcanzado por el jefe o jefa de hogar?

| | |
|---------------------------|-----|
| -No asistió a la escuela | () |
| -Primaria Incompleta | () |
| -Primaria Completa | () |
| -Secundaria Incompleta | () |
| -Secundaria Completa | () |
| -Terciario Incompleto | () |
| -Terciario Completo | () |
| -Universitario Incompleto | () |
| -Universitario Completo | () |

7. Durante la última semana, el jefe/a de hogar, ¿trabajó por lo menos una hora?

(Las changas y los planes sociales cuentan como trabajo)

a) SI b) NO

8. ¿Cuál es la ocupación principal del jefe/a de hogar? Si tiene más de una respuesta por la principal, aquella en la que trabaja más horas por semana (especificar si es una changa, trabajo en negro o relación de dependencia, si es autónomo. Para chequearlo preguntarle si sabe si le hacen aportes

jubilatorios, si va todos los días. Intentar detallar lo más posible. Si es jubilado preguntar por la última actividad que realizó, la cual le permitió jubilarse)

.....
.....
.....

9. En el último mes, el jefe/a del hogar ¿estuvo buscando trabajo?

a) SI b) NO

10. Además de los ingresos del principal sostén del hogar, ¿reciben ingresos/alimentos, etc. por parte de otras personas (familiares, amigos), instituciones (municipio, iglesia, unidad vecinal, etc.)?

a) SI b) NO

10.1. De quién/quienes?

Especificar:

.....
.....
.....
.....

FIN. Muchas gracias!!!!