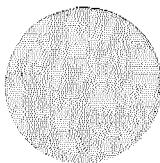


37.015.3

Mata 41



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
SECRETARIA DE EDUCACION



ORGANIZACION DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS

El adolescente como
protagonista del
aprendizaje en la
Educación
Media

LIC. MARTA G. MATA de CULLEN

MODULO 2

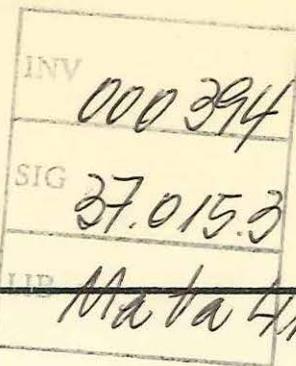
BUENOS AIRES
REPUBLICA ARGENTINA
1989



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
SECRETARIA DE EDUCACION

37.015.3

Marta 41



ORGANIZACION DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS

Día de RECIBIMIENTO	
Entró	24.10.89
Remitente	Aug.
Intervino	lf

El adolescente como
protagonista del
aprendizaje en la
Educación
Media

LIC. MARTA G. MARTA de CULLEN

MODULO 2

02510

BUENOS AIRES
REPÚBLICA ARGENTINA
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA
1989
Paraguay 1657 - 1er Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

MODULO

"EL ADOLESCENTE COMO PROTAGONISTA DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA MEDIA"

Indice general de temas

- Tema I:** El adolescente, destinatario de la enseñanza como proyecto intencional de la sociedad.
- Tema II:** El aprendizaje del alumno de la escuela media desde decisiones problemáticas.
- Tema III:** La crisis de la inteligencia, y la construcción de la inteligencia adulta. Nivel estructural.
- Tema IV:** La crisis de la inteligencia, y la construcción de la inteligencia adulta. Nivel dinámico y funcional.
- Tema V:** Canales de vinculación del alumno con la cultura y las instituciones sociales.
- Tema VI:** Las dificultades de aprendizaje del alumno y la contención pedagógica de la escuela.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

INTRODUCCION GENERAL

En este módulo le proponemos reflexionar acerca del adolescente, como protagonista del aprendizaje en la escuela media, temática que creemos plantea importantes interrogantes a quienes como Ud. se desempeñan en un rol orientador, en nuestro sistema educativo.

El sujeto que aprende lo hace desde una situación conformada por:

- * *las modalidades estructurales y el funcionamiento propios del estadio evolutivo por el que atraviesa,*
- * *por los registros propios del grupo sociocultural al que pertenece,*
- * *por la dinámica institucional escolar en la que está inserto, por sus peculiaridades.*

Frente a este hecho surgen varios interrogantes, aparentemente contradictorios.

¿ Debe la educación sistematizada someterse a las modalidades evolutivas, convirtiéndose en una asistente acompañante adaptada a ese desarrollo ?

¿ O debe programarse para superarlos, revertirlos ?

¿ En qué medida un planteo educacional puede modificar la dinámica funcional y las modalidades del desarrollo ?

Sabemos que el desarrollo no es un proceso de autodesenvolvimiento meramente madurativo ni solipsista. Y que la educación juega en él un papel importante, tanto en el aspecto individual del desarrollo y aprendizaje, como en el más general de apropiación e internalización de modelos y patrones culturales.

Pero también entonces resulta evidente que si la enseñanza es una forma de incidir en el aprendizaje, para guiar la acción es preciso comprenderla y entonces es válido considerar los aportes de la psicología que explican el dinamismo psíquico del sujeto que aprende, los procesos que originan esa dinámica y la variabilidad de su funcionamiento.

Es por eso que en este trabajo nos preguntaremos:

¿Quién es, cómo es, desde dónde aprende nuestro alumno de la escuela media?

Proponiéndonos:

- *reflexionar sobre la dinámica y características del proceso evolutivo de la adolescencia.*
- *reconocer los matices y variaciones del desarrollo provocados por condiciones personales y socioculturales.*
- *analizar las dificultades que aparecen con más frecuencia en el aprendizaje del adolescente alumno de la escuela media.*

Estimamos que esta reflexión enriquecerá su formación y acción como supervisor al permitirle reelaborar criterios para:

- *analizar la programación y realización de la acción educativa desde la realidad del educando.*
- *orientar el desarrollo de estrategias educativas que respondan a las necesidades de los educandos y a los propósitos de la institución escolar y demandas de la sociedad.*
- *promover y coordinar modalidades de vinculación y acción más adecuadas, entre los miembros de la institución escolar.*

Pretendemos ofrecerle una reflexión y una información que sea disparadora de su propia reflexión, y referencia permanente a la realidad en que Ud. se mueve.

La información teórica le proveerá de marcos de observación y análisis de las situaciones concretas con que Ud. se enfrenta, y sus experiencias enriquecerán y contextualizarán el desarrollo teórico.

Deseamos que este trabajo le invite a continuar profundizando el tema abordado (para lo que le proponemos bibliografía) y a elaborar alternativas de acción, relacionando lo aquí desarrollado con las propuestas de los otros módulos.

DE LA SOCIEDAD

ENSEÑANZA COMO PROYECTO INTENCIONAL

EL ADOLESCENTE, DESTINATARIO DE LA

TEMA II: EL ADOLESCENTE, DESTINATARIO DE LA ENSEÑANZA COMO PROYECTO INTENCIONAL DE LA SOCIEDAD.

Introducción

- 1. La adolescencia como momento del desarrollo evolutivo humano.**
- 2. La adolescencia como un modo de organización social.**
 - 2.1. En función del lugar que la sociedad le otorga.
 - 2.2. Sometida a pruebas de iniciación como acceso al mundo adulto.
 - 2.3. Como síntoma o emergente de los problemas sociales.
 - 2.4. Con una caracterización y duración influida por variables socio-culturales.
- 3. La adolescencia como destinataria de la enseñanza.**
 - 3.1. Uno de los términos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 3.2. La enseñanza como proyecto intencional de la sociedad.

Síntesis

Actividades de autoevaluación

Criterios para la autoevaluación

Bibliografía

INTRODUCCION

Señalamos anteriormente que el alumno de nuestra escuela media aprende desde un lugar, desde una situación, configurada por las modalidades del momento de desarrollo evolutivo que atraviesa, así como aquéllas del grupo social-cultural al que pertenece y de la institución escolar en la que se inserta.

Nuestro primer interrogante entonces, para comprenderlo, será:

¿ Quién es el alumno de la Escuela Media?

y lo abordará desde esas tres dimensiones:

- es un adolescente
- es un modo de organización social
- es un destinatario de la enseñanza como proyecto intencional de la sociedad.

Esta caracterización introductoria pretende que Ud. confronte diferentes perspectivas y enfoques teóricos con la realidad socio-cultural-institucional en la que se desempeña para poder pensar:

- ¿ Cuáles son los juicios previos, actitudes y expectativas, con las que las instituciones educativas acogen a los adolescentes alumnos?
- ¿ Qué demandas de nuestra sociedad, respecto del adolescente, vehiculiza la Escuela Media?
- ¿ De qué maneras responde a ellas el adolescente alumno?
- ¿ Cómo queda contextualizado desde esta trama el proceso de enseñanza-aprendizaje? .

1. LA ADOLESCENCIA COMO MOMENTO DEL DESARROLLO EVOLUTIVO HUMANO.

Preguntarnos ¿Qué significa ser un adolescente? supone introducirnos en un amplio espectro de opiniones donde quizás, las únicas coincidencias sean la propuesta por la etimología, que nos remite a "adolescere", crecer, desarrollarse hacia la madurez, y el acuerdo de ubicarla entre los momentos finales de la infancia y la futura adultez.

Lo que hace ya difícil determinar cronológicamente el comienzo de esta etapa . . .

- + alrededor de los 14 o 15 años, cuando se considera incluido en general el proceso puberal.
- + alrededor de los 11 o 12 años, coincidiendo con la pubescencia (1), para quienes hablan de adolescencia temprana o pre-adolescencia.

Y mucho más controvertido el precisar su finalización, ya que no existen fenómenos biológicos objetivos para marcarla, sino que son más determinantes las variables psicológicas, culturales y socio-institucionales. (2).

Seguramente usted tiene ya formado un concepto de lo que es adolescencia. ¿Quiere expresarlo?

.....
.....

Contrastando con la coincidencia que define a la pubertad, como la condición de haber adquirido madurez genital y capacidad funcional de reproducirse, la adolescencia es un concepto controvertido que refleja todas las incertidumbres del crecimiento emocional y social.

Quizás el acuerdo consista en declararla:

"un proceso psicológico vinculado a la adaptación a las condiciones de la pubertad". (3)

-
- (1) Lapso que precede a la pubertad, durante el cual maduran las funciones reproductivas y aparecen las características sexuales secundarias.
 - (2) Para la Organización Panamericana de la Salud, la adolescencia comprende el período que va desde los 10 a los 20 años.
 - (3) Blos, Peter. Psicoanálisis de la Adolescencia. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1971.

Se la define así como etapa en la que han de realizarse adaptaciones nuevas, aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen al comportamiento infantil del comportamiento adulto.

Analicemos algunos conceptos:

"Período de maduración en el que cada individuo tiene que elaborar las exigencias de su vida total, para llegar a un yo estable y a una organización del impulso (...)"

Segundo paso en la individuación que lleva en su etapa final a/ un sentido de identidad". (1)

"Período de maduración durante el cual tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional y se pugna por independizarse de los padres". (2)

"Crisis normativa, fase normal de conflicto acentuado, caracterizado por una aparente fluctuación en la fortaleza del yo y por un alto potencial de crecimiento". (3).

"Etapa que representa un trastorno emocional interno, una lucha entre el eterno anhelo humano de aferrarse al pasado y el deseo igualmente poderoso de entrar en el futuro" cuyo propósito "no/ es borrar ese pasado, sino inmortalizar lo que éste tiene de valioso y despedirse de aquellos aspectos que obstaculizan la plena realización de las potencialidades sexuales y morales adultas". (4)

1. Le sugerimos analizar dichas conceptualizaciones. ¿Qué elementos comunes y no comunes observa en ellas?. Tal vez un cuadro/comparativo pueda ayudarle en el análisis.
2. Identifique los rasgos esenciales del ser adolescente.
3. A partir de dichos aportes, considere nuevamente su propio concepto sobre adolescencia y reformúlelo, si fuese necesario.

(1) Blos, Peter. Ob. Citada.

(2) Kuhlen en: Muus, Rolf. Teorías de la adolescencia. Paidós, Bs. As., 1966.

(3) Erikson, Erik. Infancia y sociedad. Paidós, Bs. As., 1976.

(4) Kaplan, Louise. Adolescencia. El adiós a la infancia. Paidós, Bs. As., 1986.

Sin duda usted percibirá más allá de las diferencias y matices, que la adolescencia es un período de profundos y acelerados cambios; un complejo proceso de experimentación y autoconciencia / en el que:

- || - se deja atrás a la niñez
- || - se desarrolla la capacidad sexual - genital - reproductiva
- || - se modifican los vínculos familiares y sociales
- || - se adquiere un nuevo modo de conocer y de pensar
- || - se intenta una ubicación en el ámbito de las alternativas adultas
- || - se proyecta una nueva identidad

2. LA ADOLESCENCIA COMO UN MODO DE ORGANIZACION SOCIAL.

2.1. En función del lugar que la sociedad le otorga.

La adolescencia también en función del lugar que la sociedad le otorga. La antropología cultural, a través de sus investigaciones, nos muestra la incidencia de los factores culturales, el / ambiente y las instituciones sociales en la caracterización del ser adolescente. Es decir, las formas distintas bajo las que aparece en las diversas sociedades, según el lugar que ellas le/ asignan.

El mismo concepto de adolescencia es una noción histórica relativamente joven que surge en occidente y varía notablemente a / través de las diversas épocas. Originalmente, el tiempo de crecer hasta alcanzar la madurez, la adultez, sólo se otorgaba a / los hombres jóvenes de las clases altas o a algunos excepcionalmente dotados.

Hasta comienzos del siglo XX, con el surgimiento de los movimientos obreros y juveniles, el término "juventud" se restringía a aquellos que, por su inserción social y económica, podían

gozar de un tiempo de espera en el que recibían una formación / especial preparatoria para acceder a un buen lugar en la sociedad. El resto, ingresaba sin mediaciones a una vida adulta que les tenía señalados tareas y deberes.

En nuestros días, las prerrogativas y pruebas de la adolescencia, se han extendido a la mayoría de los jóvenes.

2.2. Sometida a pruebas de iniciación que la sociedad determina para acceder al mundo adulto.

Louise Kaplan nos dice al respecto:

"A todo lo largo de la historia de la humanidad se ha reconocido en mayor o menor grado, la amenaza potencial que plantea a la sociedad esta etapa de transición".

Ampliando esta idea señalariamos que esta amenaza tiene que ver con sus posibilidades de crear conflictos generacionales o introducir modificaciones socio-históricas.

Y tanto el que cambia como el mundo adulto han inaugurado distintas maneras de controlar la naturaleza a través de variadísimos "ritos" y normas morales o sociales.

Los estudios antropológicos nos muestran que, en las sociedades más estables el paso de la niñez a la vida adulta, estaba más clara y puntualmente marcado que en nuestros días a través de ritos y pruebas de iniciación. Estos, aunque diferentes según las sociedades, tenían el sentido de un ingreso a la adultez, de un aprendizaje de valores, creencias y tradiciones, de aceptación del papel a cumplir.

Cualquiera fuese la edad señalada para convertirse en adulto y el tiempo que ello insumía (un día o años), la significación es la misma: apartar al individuo de la infancia asexuada e iniciarlo en la sexualidad y responsabilidad adultas.

Es decir:

Todo estaba previsto por los adultos ... el saber
el quehacer
el modelo
el lugar ...

Algunos ejemplos: los ritos de iniciación de las sociedades primitivas cazadoras y recolectoras, el código de hidalguía de la/
Edad Media, el paso de aprendiz a artesano en el sistema de gremios.

¿Ocurre esto hoy?

Sin duda usted estará de acuerdo en afirmar que hoy los adultos no realizamos este tipo de acompañamiento a los adolescentes // que pugnan por ingresar en la cultura.

Maud Mannoni, de un modo sugerente, nos dice al respecto:

"El único modelo de paso de la niñez a la condición de adultos / que se ofrece a los niños, es el modelo escolar. Pero paradójicamente, en la escuela, los niños no saben en qué se los inicia. Nunca se les explica claramente el sentido de las pruebas.

El adolescente llega a la edad adulta sin garantía alguna en // cuanto al lugar que habrá de ocupar entre los mayores y entre / sus pares.

Algunos jóvenes adultos sólo entreveen hoy el futuro desde el ./ punto de vista inquietante del desempleo (...) La condición de/ ser asistido toda la vida se manifiesta entonces para muchos co mo la solución menos mala" (1)

1. ¿Qué reflexiones le ha suscitado el contenido de lo que acaba de leer? ¿Qué opina usted de estas afirmaciones? ¿Qué le sugieren?.
2. A partir de observaciones realizadas en su medio, le proponemos/ que registre opiniones, percepciones o sentimientos de adolescentes, que se vinculen con las ideas antes expresadas.

Pensamos que usted coincidirá con nosotros en que hoy los adolescentes se sienten, muchas veces, atrapados entre

- la indefinición de sus posibilidades.
- el sin sentido o la confusión de los ritos de pasaje ge neralmente competitivos.
- la incertidumbre de la inserción en el mundo de las op ciones adultas.

(1) Mannoni, O. y otros. La crisis de la adolescencia. Gedisa, Barcelona, 1986.-

2.3. Como síntoma o emergente de los problemas sociales mismos.

Consideremos ahora otro aspecto del problema.

Cada sociedad ha vinculado a la adolescencia con su ideología, sus propios conflictos, necesidades y expectativas.

Y de acuerdo con ello, también la ha recibido con admiración, ex-pectancia, tolerancia o temor ...

Ahora que la visión de la adolescencia está al alcance de casi todos, surge la inquietud de muchos ante lo que se visualiza como una fuerza inmanejable, amenazante del orden social.

Frente a ella surgen distintas reacciones defensivas y se le asignan distintos lugares.

1. Con seguridad, usted podrá aportar ejemplos sobre ese tipo de reacciones de la generación adulta en relación con los adolescentes. - ¿Quiere registrar algunas?

.....
.....
.....

2. Confronte sus respuestas con las que señalamos a continuación y observe si se enmarcan o no en algunas de ellas.

Analicemos algunas de esas reacciones:

+ Se niega su fuerza y se la ignora

La inestabilidad afectiva, la inquietud, la rebeldía desafiantes, son propias de los adolescentes perturbados ... los adolescentes normales transitan hacia la adultez con calma y serenidad, sin tensiones, ni cuestionamientos, sin conflictos con sus mayores y conformes con el orden social establecido...

La adolescencia es una ficción creada por la psicología y la literatura o un invento para responder a las necesidades económicas de las sociedades industriales y postindustriales...

+ Se la trivializa o caricaturiza a través de clichés y se la protege condescendientemente.

No son más que chicos desorientados, ignorantes e indolentes que sólo saben aturdirse con ritmos y experiencias ensordecedoras ...

Y uniformarse con los productos que para ellos fabrica la sociedad de consumo ...

Pero son víctimas inocentes e inofensivas ...

+ Se la exalta y se intenta imitarla

Se envidia su espontaneidad, su idealismo, su independencia/ y su fuerza ...

Y se adoptan sus actitudes y modas, pretendiendo competitivamente borrar las diferencias generacionales ...

+ Exaspera, pero se la soporta como mal inevitable

Sus actitudes contrarían la normatividad cotidiana e irritan ...

Pero finalmente el tiempo se encargará de que todo vuelva a/ la normalidad ...

+ Se la considera una amenaza disruptora y se la controla o reprime.

Es una fuerza orgullosa y violenta que todo lo enjuicia y // condena ...

Constituye un peligro desestabilizador del orden vigente ...

+ Se la acepta y comprende en sus contradicciones y crisis y / se apuesta a ella con esperanza

Acompañándola en sus desafíos ...

Y visualizándola como la portadora de la renovación cultural y de la expansión de las posibilidades sociales ...

En síntesis:

La generación adulta frente al desafío que representa la nueva generación, crea formas sociales que intentan regularla, / pero desde sus propias estructuras, modalidades, valores y / conflictos.

Las palabras de Louise Kaplan resumen esta afirmación: "Toda sociedad humana trata de protegerse inventando la adolescencia // que requiere (...) y luego considera a ese invento monstruoso, / santo o heroico" (1).

Por ello es que consideramos a la adolescencia también como síntoma, como emergente de los problemas sociales.

(1) Kaplan, Louise. Ob. Cit.

2.4. Con una caracterización y duración influida por variables socio-culturales.

De lo analizado anteriormente podemos llegar a concluir la importancia de las variaciones socio-culturales para diferenciar:

- tipos de adolescencia
- y duración social de la misma

Porque sin duda de ello se infiere que:

- + Las condiciones morales o la indiferencia escéptica de las sociedades, el autoritarismo violento o el permisivo dejar hacer,
 - + la sobrevaloración del consumo, del éxito y la gratificación inmediata, el facilismo o el esfuerzo que impregnán la cultura,
- serán interlocutores de peso para la adolescencia.

Y también que

- + las diferencias socio-culturales y el sector económico al que el adolescente pertenece,
 - + así como su inserción en un medio rural o urbano
- influyen notoriamente en los modos, ritmos y recursos que él empleará para expresar y resolver su crisis de desarrollo.

Le proponemos pensar en modos diferentes de ser adolescente según las variables señaladas.

Del adolescente aprendiz de una fábrica, que asume más prontamente responsabilidades adultas, relegando en parte sus deseos de "juego" y de "libertad", de "formación" que le posibilite el ascenso social ...

Del estudiante secundario de clase media, que gana libertad a cambio de una más prolongada independencia familiar y económica...

Del estudiante secundario que además de estudiar, trabaja ...

Del adolescente, muchas veces sin posibilidad de inserción en/ grupos de pares y otras contando con que la emigración y la / separación de su núcleo familiar son la única posibilidad de/ "tener futuro" ...

Del adolescente de clases marginales al que toda seguridad, educación y oportunidades les están vedadas, salvo las que consiga por sus propios medios ...

De otros adolescentes insertos en situaciones específicas del medio en el que usted se mueve ...

Por otra parte comprobamos que las distintas sociedades acortan/ o alargan el desarrollo adolescente según criterios que apuntan/ tanto a la asunción de roles sociales estables, definidos en lo/ vocacional, laboral, etc., como a la capacidad que debe ser ad-/ quirida para ser protagonistas responsables en ellas.

En nuestro país, por ejemplo, desde el punto de vista jurídico-/ legal, se determina la posibilidad de asumir ciertas responsabili- lidades de tipo cívico o comercial, recién a partir de los dieci ocho años.

En la actualidad, la adolescencia se ha prolongado. Es más, mu-/ chos afirman que en este aspecto, lo que caracteriza a nuestra / sociedad occidental, es la dificultad de salir de la crisis de adolescencia y que la marcada preocupación por proteger la seguridad de los jóvenes, puede ser un modo encubierto de impedir su avance hacia la independencia, prometiéndoles éxito y poder, a // cambio de la demora en su adquisición de status sexual y legal adulto.

Señalan como ejemplo, la prolongación de la obligatoriedad de // los estudios, la extensión de los períodos de formación que los/ habilitarán para ingresar al mundo del trabajo; hechos estos, // que obligan a extender la dependencia económica de los adolescen tes.

Y frente a esta tendencia, la urgencia adolescente de acceder a/ las prerrogativas adultas.

A modo de síntesis podemos señalar que:

Más allá del necesario tiempo de espera, de prueba, exploración y búsqueda, que el adolescente necesita para crecer, en nuestras sociedades urbanas y en especial en las clases socio-económicas de mejores recursos,

la adolescencia es prolongada cada vez más, con la consecuencia de una distancia cada vez mayor entre la capacidad biológica reproductiva y la viabilidad socio-económica de la independencia; con la implicancia de la permisividad y muchas veces la impulsión a la adopción de conductas adultas junto a la imposibilidad de lograr el status adulto; con la consecuencia de la prolongada inserción en grupos de pares, convertidos en fines en sí mismos, y la pérdida de posibilidades de integración en un proceso social transformador.

Antes de proseguir le instamos a reflexionar sobre estas cuestiones ...

En algunas de las escuelas que usted supervisa:

1. Intente analizar cómo influyen las características sociales, culturales y económicas del medio, en la adolescencia de los alumnos.
 2. Identifique las razones que a su criterio y según los casos, contribuyen a limitar temporalmente o prolongar la adolescencia.
3. **LA ADOLESCENCIA COMO DESTINATARIA DE LA ENSEÑANZA.**

Para completar el itinerario que nos propusimos a fin de responder al interrogante por nuestro sujeto del aprendizaje nos resta plantear esta dimensión. Lo haremos desde dos perspectivas o puntos de vista.

3.1. Es uno de los términos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Nos interesa circunscribirnos a aprendizaje escolarizado; no la única, pero sí, una porción importante de las fuerzas estimulantes y modeladoras que el adolescente recibe a lo largo de su // tiempo de aprendiz.

Y es por esto que hablamos de proceso enseñanza-aprendizaje, mo delo integrador que

vincula los procesos de adopción de decisiones pedagógico-didácticas del enseñante, con la elaboración de estrategias de / procesamiento personal y creador del que aprende.

Y es en este sentido, en que el alumno aprende desde y por sí / mismo, modificando las conductas, estabilizándolas en sucesivos niveles de integración y reinterpretándolas en diferentes con-/ textos significativos.

Pero también desde la preparación de las circunstancias que la/ escuela provoca y promueve, con la explícita intencionalidad de que incidan en él.

La escuela, como usted bien sabe, proporciona experiencias para que el alumno:

- ensaye sus posibilidades
- modifique sus esquemas de acción y reflexión
- enriquezca al mismo medio propuesto

Pero con la convicción de que ese medio opera como:

- fuente de modelos, de patrones de conducta
- promotor de cambios deseables

Por otro lado,

Por institucionalizado, este proceso de Enseñanza-Aprendizaje / está contextualizado; se desarrolla en función de los objetivos institucionales de la Enseñanza Media; no es aséptico, ni neutral, ni puede serlo.

Como su vasta experiencia de supervisor le demuestra, cada establecimiento concreto en que se lleva a cabo la acción educativa, tiene sus propias pautas, normas y organización explícitas e implícitas.

Como usted analizará más detallada y profundamente en el Módulo referido a la Institución Educativa, profesores y alumnos son / miembros de una institución cuya intencionalidad y organización origina un clima de comunicación e intercambio peculiar, genera roles o modelos de comportamiento individuales y grupales, que/ inciden en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Recapitulando:

Por ser este proceso, globalizador de toda la personalidad del/ alumno, la dinámica escolar lo moldea en muchos aspectos que // desbordan el currículo escolar.

Y así el proceso Enseñanza-Aprendizaje se desarrolla inserto en lo que se denomina el currículo oculto o implícito, efecto de / la experiencia escolar y su dinámica en los alumnos, como reflejo de los propios condicionamientos institucionales y como reflejo en la institución (en su estructura, objetivos, métodos, / contenidos programáticos, intereses, conflictos), de los condicionamientos sociales.

Y esto nos permite arribar a la segunda perspectiva.

3.2. La Enseñanza como proyecto intencional de la sociedad.

Desde los comienzos de la organización social humana, la preparación de las generaciones nuevas, no fue dejada al libre arbitrio de los protagonistas, ya que esa preparación es la garantía de la subsistencia del grupo social y del mantenimiento de/ su identidad.

Por ese motivo la sociedad institucionalizó esa preparación.

Y confió a sus instituciones la conservación y el control de la transformación de su modo peculiar de ser.

De ahí que, como usted acordará, la función del sistema educativo es, recrear el proyecto al que la sociedad aspira, transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y valores que ella considera importantes para su supervivencia y transformación.

Concluyendo, esto supone por un lado, la vinculación necesaria/ de la enseñanza institucionalizada con los procesos políticos, / culturales, económicos de la organización social.

Y por otro, ubica al adolescente alumno de la Escuela Media, como destinatario de ese proyecto intencional de la sociedad.

¿Qué significación cobra esta última afirmación en el contexto de nuestro interrogante directriz?

- De ese proyecto de sociedad, de nación, dependerá la demanda que se formule a los adolescentes; lo que se espere de/ ellos.
- De ese proyecto dependerá finalmente el lugar y el rol que la institución educativa asigne al alumno adolescente; la/ concepción de aprendizaje que sustente las prerrogativas y las censuras, los sentidos o la falta de sentidos.

Todo esto convierte a la institución escolar en un lugar de iniciación y prueba.

Todo esto enmarca los modos y canales de vinculación del adolescente con la cultura y las instituciones sociales adultas.

Todo esto forma el entramado de la situación desde la cual aprende el alumno de la Escuela Media.

A modo de reflexión final, con relación a este tema ...

La adolescencia es en sí la emergencia de una generación desconocida, que interroga y plantea desafíos e inquietudes a las generaciones adultas, más estables.

Estas, las reciben desde sus ideologías, sus proyectos y expectativas.

Sin duda usted estará imaginando **POSIBILIDADES DE ENCUENTROS Y DE SENCUENTROS** ...

Le invitamos a discutirlos en los próximos temas.

Pero antes, le proponemos las siguientes actividades para que usted verifique sus logros.

ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACION

Actividad N° 1

1. Le sugerimos recuperar los conceptos más relevantes del tema y construir su propia síntesis, de modo de obtener una visión integrada de todo el tema. Si lo considera necesario, efectúe nuevamente una lectura analítica y reflexiva del desarrollo teórico.
2. Elabore un diagrama o esquema conceptual que sintetice cada uno de los aspectos considerados en este capítulo, de modo que le permita visualizar sus interrelaciones.

Cuando haya elaborado su síntesis y el esquema, consulte, si lo considera necesario, las propuestas que se presentan en las páginas siguientes/ y que sólo constituyen modos posibles de hacerlo.

Actividad N° 2

El siguiente texto puede aportarle nuevos elementos para la reflexión/ sobre algunos de los puntos desarrollados. Le sugerimos leerlo y responder a las preguntas que a continuación se señalan:

Hay que confesarlo, señores adultos: amamos a los niños pero desconfiamos de los jóvenes [...]. Incluso y sobre todo - aquéllos de nosotros que más los elogian, los miran con desconfianza. Y esto porque son precisamente lo contrario de los niños. Porque con un gesto de la mano, con una sonrisa helada o una palabra glacial/ barren la promesa de sobrevivencia, de continuidad: nos confirman que no serán prolongación de nosotros. Nos dicen que son diferentes, que son otros. Precisamente porque el mundo va rápido, los adolescentes anuncian nuestra caducidad y nuestra muerte. ¿Cómo no temerlas?

Nosotros les tememos, ellos nos fascinan. Rara vez se verá una sociedad que se interroge sobre su juventud tanto como la nuestra.

JACQUES DUQESNE

1. ¿Con qué aspectos de los analizados en el capítulo relacionaría usted el texto anterior?

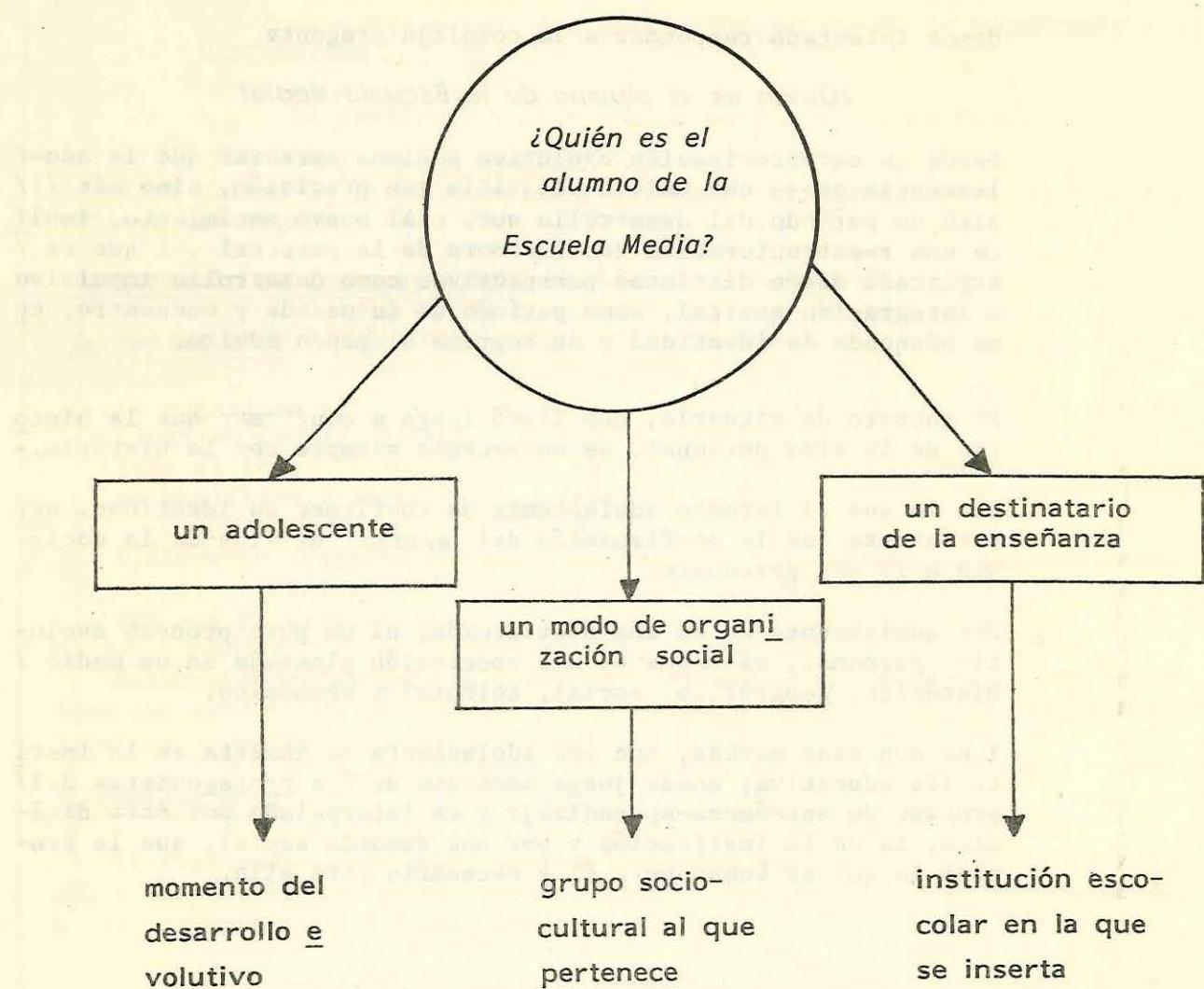
.....
.....
.....

2. Frente al desafío que representa la nueva generación, qué sentimientos o percepciones se manifiestan en el texto?

.....
.....
.....

3. ¿Qué otros tipos de reacciones podría suscitar la adolescencia a la generación adulta?

.....
.....
.....



S I N T E S I S

Hemos intentado responder a la compleja pregunta

¿Quién es el alumno de la Escuela Media?

Desde su caracterización evolutiva pudimos apreciar que la adolescencia no es una unidad definible con precisión, sino más bien un período del desarrollo que, cual nuevo nacimiento, implica una reestructuración totalizadora de la personal. Y que es explicada desde distintas perspectivas como desarrollo impulsivo e integración genital, como período de despedida y encuentro, como búsqueda de identidad y de ingreso al mundo adulto.

El intento de situarlo, nos llevó luego a confirmar que la historia de la vida personal, se entrecruza siempre con la historia.-

Por lo que el intento adolescente de confirmar su identidad, se entrecruza con la confirmación del estilo de vida de la sociedad a la que pertenece.

Ser adolescente no es una abstracción, ni un puro proceso evolutivo personal, sino que es una concreción plasmada en un medio histórico, geográfico, social, cultural y económico.

Y es con esas marcas, que ese adolescente se inserta en la institución educativa; donde juega como uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y es interpelado por otra dinámica, la de la institución y por una demanda social, que le propone lo que es bueno para él y necesario para ella.

ACTIVIDAD FINAL

En una de las escuelas en que usted supervisa:

1. Interrogue a los propios protagonistas acerca de:
 - qué es para ellos la adolescencia
 - qué es ser adolescente
2. Deduzca cuáles son las preocupaciones fundamentales de los adolescentes, qué piensan sobre ellos mismos.
3. Interrogue a los profesores y directivos acerca de:
 - qué es la adolescencia
4. Deduzca cuál es la imagen que los profesores tienen acerca de sus alumnos adolescentes.
5. Compare las caracterizaciones realizadas por los alumnos, los profesores y directivos.
 - ¿qué hipótesis puede elaborar a partir de la comparación?

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

1. Registre los hechos que observe, sus detalles y el contexto en el que se producen.
2. Trate de comprender el significado de los hechos observados y de la forma en que ellos se relacionan o interactúan.
3. Relacione y confronte esta comprensión con las informaciones teóricas que ha recibido.
4. Elabore sus propias hipótesis y regístrelas para un posterior intercambio de ideas con sus colegas.

Como criterios para la autoevaluación utilice los conceptos vertidos en el desarrollo mismo de los temas.

BIBLIOGRAFIA

- KAPLAN, L. "Adolescencia. El adiós a la infancia".
 Paidós, Bs. As., 1986.
- MANNONI, O. y otros "La crisis de la adolescencia". Gedisa,
 Barcelona, 1986.
- ERIKSON, E. "Infancia y sociedad". Paidós, Bs. As.
 1976.

ESCUELA MEDIA DESDE DECISIONES PROBLEMATICAS

EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO DE LA

TEMA II: EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO DE LA ESCUELA MEDIA DESDE DECISIONES PROBLEMATICAS.

Introducción

- 1. La crisis de la identidad y el logro de la identidad.**
 - 2. Construcción de vínculos de integración espacial.**
 - 2.1. La significación psicológica y cultural de los cambios orgánicos y modificaciones del esquema corporal.
 - 2.2. La pérdida del cuerpo infantil y de la bisexualidad.
 - 3. Construcción de los vínculos de integración temporal.**
 - 3.1. La desubicación e indiscriminación y la lucha por lograr la discriminación y la integración de sí mismo.
 - 3.2. La pérdida de su identidad de niño.
 - 3.3. La inestabilidad e incongruencia emocional.
 - 3.4. El descubrimiento reflexivo de sí mismo.
 - 4. Construcción de los vínculos de integración social.**
 - 4.1. La transformación y consolidación de las relaciones interpersonales.
 - 4.2. La ambivalencia.
 - 4.3. Los intentos de inserción en el tramo social.
 - 4.3.1. La búsqueda de figuras sustitutivas de los padres.
 - 4.3.2. Adhesión a personas o ideologías más o menos totalizadoras.
 - 4.3.3. Las amistades juveniles.
 - 4.3.4. Los grupos de pares.
-

4.4. La crítica reivindicatoria a la sociedad.

4.5. Inserción en el tramo socio-económico.

Síntesis

Actividades de autoevaluación

Criterios para la autoevaluación

Bibliografía

INTRODUCCION

En el tema anterior iniciamos el análisis de la situación desde la que el alumno / de la escuela media aborda el aprendizaje.

Introductoriamente señalamos, entre otras dimensiones, la configurada por el / momento del desarrollo evolutivo que atraviesa: la adolescencia.

Pero, consideramos, que para precisar dicha caracterización, es necesario profundizar la comprensión de las modalidades dinámicas y estructurales de esta etapa.

Por eso, intentamos brindarle en este tema algunos conceptos con los cuales las teorías psicológicas abordan la problemática adolescente.

Más allá del lugar que como hemos visto se pretende asignarle desde la cultura, y desde las instituciones sociales, el adolescente es el actor del drama humano por excelencia.

la búsqueda de la identidad, de identidad adulta.

Esta búsqueda implica una tarea

- *de equilibrio entre lo que cambia en sí mismo en esta edad, y lo que permanece a pesar de los cambios.*
- *de integración entre lo que pretende como ideal de vida para sí mismo y lo que le ofrece la sociedad en que vive.*

De aquí que plantearemos esta tarea adolescente como resultante de un proceso de interacción dialéctica, continua, de tres modalidades vinculares de integración: espacial, temporal y social.

De este interjuego vincular integrativo irán emergiendo los logros de identidad / que esta etapa del desarrollo persigue.

Concluiremos señalando algunas dificultades que pueden bloquear o dificultar / el logro de la identidad.

Este trabajo tiene como objetivo fundamental que Ud. analice lo que seguramente conoce del adolescente, a la luz de las explicaciones psicológicas, para comprender cómo estas decisiones problemáticas en torno a su identidad, que él debe encarar, afectan sus posibilidades de aprendizaje.

1. LA CRISIS DE LA IDENTIDAD Y EL LOGRO DE LA IDENTIDAD.

Antes de introducirnos en el tema, escuchemos a nuestros adolescentes ...

"Es como que recién ahora te empezás a dar cuenta que vos sos vos porque cuando era más chica era la hija / de ... ahora sos vos. Es un poco difícil porque viene a ser como una búsqueda de identidad ..."

"Es el momento en que empezás a replantearte las cosas de uno mismo y a verse uno mismo ..."

"A veces no estoy muy segura si esto es lo que quiero o no. Yo creo que eso se afirma ahora o no se afirma/ nunca en una persona ..." (1)

¿Cuál es, a su criterio, la problemática que subyace en dichas afirmaciones?

(1) Citas tomadas del libro "Así piensan nuestros adolescentes", de Varios Autores, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.-

Escuchando a los adolescentes usted habrá descubierto que su / problemática básica es la crisis de identidad y la adquisición de un sentido de identidad necesario para adoptar decisiones / propias de la adultez. Sabe que no es un niño, pero sabe tam-/ bién que no es un adulto (y si lo sabe, seguramente le será recordado).

¿Yo? ¿Quién soy yo? ¿Qué es ser yo? es el grito cotidiano y repetido del adolescente, que necesita replantearse muchas veces no sólo quién es realmente, sino más bien que y en qué contexto él puede ser y devenir.

En la pubertad y la adolescencia todas las certezas sobre sí / mismo en las que se confiaba al final de la infancia, vuelven/ a ponerse en duda, se convuelven frente a la revolución fisioló gica, la madurez genital y las tareas adultas tangibles que // les esperan. Y el adolescente necesita recuperarlas paso a pa-
so a través de una evaluación de sí mismo.

La preocupación se centra en lo que parecen ser ante los demás, en comparación con lo que ellos sienten que son, y en la mane-
ra de relacionar las habilidades aprendidas, los roles occupa-
dos en su infancia, con los prototipos sexuales y ocupaciona-
les de su época.

Por lo que la conciencia de la identidad aparece como una nue-
va forma de duda original y su búsqueda como una lucha donde /
"lo individual entra en conflicto con lo social, y lo infantil
con el presente y el viejo esquema corporal con el nuevo cuer-
po físico" (1)

¿Qué significa la identidad?

Significa capacidad del yo de mantener la unidad, la mismidad/ y la continuidad en la movilidad que supone el vivir.

Implica, como lo señala Erik Erikson, un estudioso del desarro-
llo humano, "la percepción de la mismidad y continuidad de la/
propia existencia en el tiempo y en el espacio" y, a la vez, /
"la percepción del hecho que otros reconocen esa mismidad y e-
sa continuidad".

(1) Fernández Moujan, O.: Abordaje teórico y clínico del adolescente. Nueva Visión, Bue-
nos Aires, 1986.

Y es justamente en la adolescencia y frente a esta tarea básica de integración y reconfiguración donde los cambios y rupturas, / las pérdidas y los desencuentros, cobran una fuerza decisiva, / configurando una situación de conmoción y de confusión.

Donde, sintetizando:

- dice adiós a la infancia y a los diálogos de amor infantiles.
- asiste a la revolución fisiológica de la maduración/
genital reproductora.
- modifica e integra gradualmente todas sus identificaciones anteriores.
- elabora nuevas formas de pensamiento.
- se compromete con roles seleccionados entre nuevas / alternativas, asumiendo su nueva posición como persona en los planos psico-social, económico y cultural.
- decide su futuro.

Sin duda usted estará recordando lo reflexionado en el tema anterior y planteándose que estas tareas estarán sin duda media-/ das por las experiencias que el ambiente inmediato le ha proporcionado al niño, y por la calidad de las prácticas sociales y / culturales de su comunidad.

Podemos ir más allá y comenzar a preguntarnos qué papel juega / la escuela y cómo lo juega, acompañando, posibilitando, obturando, reprimiendo ...

¿Cómo se realiza este proceso?

A través de la interacción continua y paulatina de tres esfuerzos integrativos, de tres vínculos de integración:

- espacial
- temporal
- social

Analicemos cada uno de ellos ...

2. CONSTRUCCION DE VINCULOS DE INTEGRACION ESPACIAL

Estos vínculos que el adolescente va construyendo gradualmente/ están referidos al reconocimiento de la interrelación consistente entre las distintas partes de la personalidad, especialmente del sí mismo corporal, que permita la comparación y diferenciación con los demás.

El logro de estos vínculos permite arribar al adolescente al // sentimiento de unidad e individuación.

Usted acordará en afirmar que todos nos experimentamos ligados a un cuerpo, el propio, y nos sentimos vivos, y nos reconocemos los mismos por él. Y aún más, también los demás nos identifican por él.

Es así que el yo, o esquema corporal, esa imagen o representación que cada uno se hace del sí mismo corpóreo, juega un papel esencial en la consolidación de la identidad, al servirle de referencia en el espacio.

¿Qué le sucede en este aspecto al adolescente?

A lo largo de este período las transformaciones somáticas y fisiológicas irrumpen como un acontecimiento decisivo y desconcertante; en poco tiempo se producen los cambios más sustanciales/ de la historia vital, se desarrollan los caracteres sexuales.

El esquema corporal se transforma bruscamente: los rasgos, dimensiones, movimientos, fuerzas; también las sensaciones e impulsos se modifican con premura.

No detallaremos estas transformaciones que usted ya conoce. Nos interesa detenernos más bien en sus efectos o consecuencias.

2.1. La significación psicológica y cultural de los cambios orgánicos y modificaciones del esquema corporal.

El adolescente se siente invadido por un cambio que no puede // controlar, siente a su cuerpo extraño y se siente extranjero en él; no puede predecirlo ni manejarlo; es más, se siente manejado e impedido por él. Vive como peligroso el cuerpo adulto que/

empieza a surgir.

Muchas veces, en la infancia, fantasea una imagen, especie de ideal de cómo será cuando grande. Las expectativas y modelos culturales fabrican también imágenes valoradas de cuerpos adolescentes y adultos, patrones estrictos de belleza femenina, o de virilidad masculina.

Todo adolescente percibe que el aspecto físico facilita o dificulta la adaptación social.

Las discrepancias entre estos ideales y cánones individuales y / sociales serán fuente de preocupación, expectativa y sufrimiento: obesidad, crecimiento irregular, defectos físicos, trastornos cum táneos, son tremadamente perturbadores.

¿Soy normal? El retraso o la precocidad, las diferencias respecto a las normas, a la "normalidad", generan inseguridad, disconformidad, despersonalización.

Esto explica las conductas exploratorias y comparativas, y las / puestas a prueba del propio cuerpo y el de sus pares; las pruebas de esfuerzo y resistencia de sus sentidos y movimientos (bailar, deporte, tonos de voz, intensidad de la música, movimientos / desmañados).

También, el cuidado excesivo o el abandono total, prolongado a / las pertenencias, el ocultamiento o el exhibicionismo desenfadado, la hiperactividad o la fatiga adolescentes.

La expresión de su potencialidad sexual a través de formas so-//cialmente aceptables de hablar, bailar, vestirse, suprime el carácter amenazador para él mismo y la sociedad de su fisiología / temible. Y en la medida en que la generación adulta se apropiá / de ellas, la juventud las sustituirá por otras, más extravagantes y agresivas.

Y como lugar de apoyo en la confusión, surgen los códigos adolescentes, gestos, modas, adornos, seleccionados entre lo culturalmente disponibles por llamativos, a modo de identificación y diferenciación.

¿Cuál es la interpretación psicológica de esta conmoción de la anterior confianza y dominio de las funciones corporales?. La sensación de pérdida. A ella nos referiremos a continuación.

2.2. La pérdida del cuerpo infantil y de la bisexualidad.

En el primer momento de la adolescencia el sujeto siente que // pierde irremediablemente su cuerpo de niño, al mismo tiempo que otro se le ofrece; y así es protagonista de un simultáneo duelo por el que se va, y de una apropiación del que arriba, lo cual/ necesita tiempo para ser realmente elaborado, que genera impo-/ tencia, angustia, que se desplazan a toda su personalidad, in-/ cluso al plano del pensamiento como veremos en los temas 3 y 4.

Por otro lado "el establecimiento de la identidad sexual impli- ca a la vez una renuncia al sexo que no se tiene" (1). El ado- / lescente enfrenta así la pérdida de la bisexualidad infantil y/ sus fantasías, y se enfrenta a nuevas fantasías, sensaciones e/ impulsos, que le desconciertan, le atraen y atemorizan, y aún / más: tiene que enfrentarse a los significados que su cultura a- segura a la femineidad y masculinidad.

Más tarde o más temprano deberá expresar su genitalidad, pero, / mientras tanto, ¿cómo manejar la irrupción del deseo? ¿cómo con- trolar sensaciones y fantasías?. Cualquiera sea la alternativa/ amorosa que finalmente elija, el adolescente debe luchar para / no retornar a los modos infantiles de ser amado y enfrentar sus anhelos de expresar su genitalidad conciliándolos con la autori- dad moral de la sociedad en que vive.

O sea: la revisión adolescente implica: transformaciones // del deseo (origen de todo diálogo de amor) infantil, del amor infantil a sí mismo, y de la autoridad mo- / ral infantil.

El adolescente va desplazando sus impulsos amorosos de los pri- meros destinatarios, las figuras familiares, a otras ajenas a / ellas, va seleccionando modos que proyecten su imagen de varón/ o mujer, inicia la exploración, juegos amorosos, enamoramientos, verdadero aprendizaje de ser hombre o mujer.

Para protegerse de las ansiedades que va provocando este tránsi- to, adopta conductas, que usted reconoce, a veces extrañas o mo- / lestas para el adulto, usadas como estrategias defensivas fren- te a toda forma de deseo.

(1) Grinberg, L. y R.en: La identidad en el adolescente. Paidós-Asappia, Bs. As., 1973.-

A partir de sus experiencias de vida y del trato con adolescentes, o lo que usted pudo haber escuchado, ¿cuáles podrían ser las conductas que el adolescente adopta como mecanismos para protegerse?. Registre aquí algunas y luego confróntelas con las que señalamos a continuación.

Algunas de las más habituales e instrumentales:

- el **ascetismo corporal**, no comer, no dormir; con períodos / de abstinencia y de claudicación.
- la **masturbación**, modo omnipotente de negar la pérdida de / la bisexualidad y también de adueñarse del nuevo cuerpo, / familiarizándose con su funcionamiento.
- las actitudes y pensamientos **intransigentes** en lo relativo a la afectividad.
- absorbentes **alianzas amistosas** del mismo sexo o amoríos heterosexuales.
- las "fugas" reales o fantaseados del medio familiar, dirigidas a debilitar el intenso apego hacia los padres, que / terminan en enamoramientos precipitados, sustitutos de a-/quellos.
- cuando la fuga lejos de los padres es extrema y no transitoria puede dar lugar a otras **conductas más fallidas**:
 - * el enamoramiento homosexual de personas mayores.
 - * la reversión emocional, en que el deseo amoroso se / transforma en hostilidad compulsiva hacia sí mismo o los demás.
 - * el absoluto sometimiento emocional a los padres y la renuncia a su propia personalidad (la más patológica).
 - * la negación del deseo, la conducta ermitaña.
 - * la absoluta permisibilidad del deseo (ya que toda // autoridad ha sido despojada de su valor) que puede / conducir a la promiscuidad sexual o a la delincuencia.

Debemos reconocer, sin embargo, que los adolescentes hoy, en su mayoría y a diferencia de épocas anteriores, debido a la mayor/ permisibilidad de los padres, y a la liberación de las costumbres, acceden a relaciones de intercambio con el otro sexo más/

sinceras, naturales y profundas; esto no significa desenfreno, /
sino aflojamiento de tabúes y prejuicios, y posibilidad de en-/
marcar lo sexual en el plano del amor.

A esta altura usted se estará preguntando si la institución educativa puede armar al adolescente para la vida, si no reconoce / la sexualidad, si no reconoce las diferencias y necesidades de / varones y mujeres, las niega o las reprime. En otras palabras / si insiste en permanecer "asexuada" frente a este urgente aprendizaje de sus alumnos.

¿Qué sugerencias haría usted con respecto a este problema, teniendo en cuenta los siguientes criterios?:

Actividad

1. que el sujeto nace sexuado y se hace sexualmente adulto, maduro.
2. que la sexualidad es primero biológica, orgánica, pero / también es una realidad psíquica, social y cultural.
3. que alcanzar la identidad sexuada, masculina o femenina/ es asumirse como varón o mujer, sabiendo morir a lo otro, a través de un largo y complejo proceso evolutivo de identificaciones, anticipaciones, frustraciones, desplazamientos.

3. CONSTRUCCION DE LOS VINCULOS DE INTEGRACION TEMPORAL

Es la tarea de lograr un reconocimiento de la continuidad entre el que fue, el que es y el que será: es decir, ser uno mismo a/ través del tiempo.

Es también la tarea que posibilita el reconocimiento de la continuidad entre las distintas representaciones de sí mismo en el tiempo, como base de la mismidad en el devenir.

Usted posee la experiencia personal de que su capacidad de recordarse en el pasado e imaginarse en el futuro hacen que sepa/ quién es hoy. Pero sin duda esto es fruto de una construcción, que tiene en la adolescencia un momento crucial.

En la época de latencia, previa a la pubertad, la relativa estabilidad lograda y mantenida a través de la represión, defensas / obsesivas, y dissociaciones de diversa índole, le permitían al / sujeto saber qué era externo y qué era interno, quién era niño y quién adulto, qué era bueno y qué era malo.

En los adolescentes aquella estabilidad entra en crisis, por el/ desarrollo acelerado que señalábamos antes, y por la emergencia/ de una nueva forma de pensar. Ya no se sabé bien qué se es, y si accordamos que sólo la certidumbre en cuanto al lugar que se ocupa en el presente y en el futuro garantiza al sujeto su confianza inmediata y su progreso, podemos concluir que esta del adolescente es una crisis que implica:

3.1. La desubicación e indiscriminación y la lucha por lograr la discriminación y la integración del sí mismo.

¿Qué significa esto? ¿Cómo se explica?

A medida que se desenvuelve la vida psíquica y en especial en / circunstancias históricas personales en que los antiguos modos/ de afrontar y organizar las experiencias deben corregirse, en / virtud de las novedades del desarrollo, es previsible y natural que se produzcan retrocesos temporales.

No podemos esperar por lo tanto que el adolescente logre despegarse de su infancia sin luchas, sin penas, sin recorrer en el/ pasado. El ensayo y el error, las regresiones parciales, marcan el logro gradual.

Usted estará de acuerdo en que el adolescente puede parecer en/ algunos aspectos muy maduro y responsable, y en otros muy primi^{tivo}, inmaduro, aniñado. En estos últimos casos el pasado se in^{troduce} en el presente, el adolescente, para resolver situaciones actuales, recurre a modos anteriores de funcionamiento.

Desaparecen momentáneamente las adquisiciones del fin de la infancia:

- + formas concretas de dominio intelectual que satisfacían / al niño y su entorno (memorizar, clasificar, colecciónar, categorizar).

+ disciplinadas tendencias afectivas y morales (obediencia, amor filial, honestidad, estabilidad).

Y resurgen viejos deseos, necesidades y actitudes, fantasías que parecían haber sido reprimidas para siempre. Y esto arroja como/ consecuencia:

+ la confusión y los choques entre el pasado, al que hay que renunciar, y el futuro, hacia el cual hay que avanzar, con la consiguiente desubicación: *¿en qué lugar se está para-/ do?*, y con la indiscriminación entre las imágenes más infantiles y las más adultas: *¿qué se es?*.

+ la posibilidad de revisar y reinterpretar el pasado, seleccionar lo que habrá de continuar y lo que está desterrado, para poder inventar los modos más integrados de existencia adulta.

Es un proceso de discriminación e integración.

En síntesis:

El logro es gradual, está marcado por avances y retrocesos.

La lucha es, en realidad, una tarea: la de integrar todas las identificaciones realizadas en la infancia, lo experienciado/ e internalizado, con las nuevas exigencias, para poder finalmente asumir una nueva posición como persona. Este sentimiento de identidad que es una verdadera experiencia de autoconocimiento.

Pero antes de arribar a esto, como usted bien sabe, el adolescente es una simultaneidad de identidades contradictorias, una combinación inestable de diversos personajes; no puede aún renunciar a aspectos infantiles de sí mismo ni organizar los que va adquiriendo; sólo el adolescente mentalmente enfermo mostrará rigidez en la conducta.

Así como en el punto 2.2. hablábamos de la pérdida del cuerpo infantil y la bisexualidad, podríamos hablar aquí de otro duelo: *el de su identidad infantil*.

3.2. La pérdida de su identidad de niño, otra cara del mismo proceso.

Al comienzo el adolescente intenta negar esa pérdida de su identidad, de roles y condiciones infantiles, y se refugia en el pasado con dificultad de aceptar las condiciones más adultas que / desde lo biológico, afectivo, intelectual y social se le van imponiendo.

Surgen así estrategias temporarias y defensivas:

- + la **uniformidad**, identificación masiva, de todos con cada uno, que brinde seguridad, al evitar el riesgo de la diferencia- / ción;
- + la **identificación** con personajes o ideologías valoradas, en / muchos casos tomadas en préstamo de los adultos y de la cultura, sin estar auténticamente incorporadas.
- + las **identidades transitorias** y circunstanciales, adoptadas durante un período, o ante situaciones diferentes, que tanto // confunden y fastidian a padres y educadores.

Cuando las dificultades para lograr una identidad aceptable son/ muy serias la confianza tambalea, el caos se hace inevitable, se adoptan otras soluciones.

- + la **pseudoidentidades**, expresiones de lo que se quisiera // identidades adultas precoces, no incorporadas auténticamen te.
- + **identidades negativas**, basadas en identidades con figuras/ negativas, pero reales, pero que expresan la preferencia / de tener una identidad, "ser alguien", aunque indeseable,/ a no tener ninguna, "no ser nadie".
 - porque es más fácil identificarse con lo que menos se / espera que uno sea, que luchar por hacerlo con papeles/ aceptables, pero que son inalcanzables para el sujeto.

En los casos de delincuencia, desadaptaciones juveniles, adicción a la droga observamos estos mecanismos de identificación // con lo más persecutorio y negativo del grupo familiar y social.

Esto nos hace pensar:

- + en la importancia de la aceptación adulta de la normal inmadurez adolescente, de su necesidad de tiempo de prueba y postergación de los compromisos adultos,

- + en el escaso acompañamiento de los adultos a la aventura / cultural de los adolescentes, que caracteriza a nuestra sociedad,
- + en la realidad socio-cultural, que proporciona muy pocas / figuras con quienes el adolescente pueda hacer identificaciones positivas,
- + en la necesidad que el adolescente tiene de tiempo, de figuras adultas que ofrezcan modelos valorados y deseables y que no abdiquen de su condición de adultos, ni les entre-/ guen prerrogativas que aún no pueden asumir, aunque ofre-/ ciéndoles oportunidades de luchar por ellas, con aspiracio-/ nes creativas y renovadoras.

Un rasgo característico se vincula a este proceso: la desubicación temporal adolescente, la indiscriminación donde el pasado y el futuro coexisten en el presente. Si se niega el pasaje del // tiempo, éste puede detenerse para que nada quede atrás y para // postergar el planeamiento futuro. Y así asistimos desconcertados a sus urgencias enormes, a las postergaciones o a las inmovilizaciones totales; a esos períodos de retracción y ensimismamiento/ solitario o de exaltada actuación y agitación. Todos modos de pa-/ ralizar el tiempo y los cambios, y poder convertirlos -por estar fuera de él- en manejables.

Lentamente podrá realizar la discriminación, el tiempo vivencial se convertirá en cronológico. Al tomar conciencia del tiempo, al separarse del tiempo con el cual se confundía, se dará cuenta de la continuidad del tiempo, más allá de sus propias experiencias/ y por tanto de su propia finitud, de sus transformaciones y la / de los otros.

El adolescente reconocerá un pasado (cuando era chico), irá desarrollando la conciencia progresiva del pasado histórico, y paralelamente formulará proyectos futuros, elaborará un plan de vi-/ da, con capacidad de renuncia a la satisfacción inmediata de los impulsos, y de espera en el presente.

- A partir de lo desarrollado creemos que usted podrá comprender / la característica general más significativa de la adolescencia: la inestabilidad emocional.

Analicémosla con mayor detenimiento ...

3.3. La inestabilidad e incongruencia emocional que se manifiesta en:

- + la polaridad actividad-pasividad en las relaciones con los objetos; la temprana e infantil dependencia pasiva hacia la madre atrae al adolescente de ambos sexos, y en los muchachos se transfiere a veces al padre; cuanto más fuerte sea esta necesidad de dependencia, más fuerte será la defensa a través de fantasías y actos hostiles o rebeldes.
- + ideas cambiantes y argumentos absurdos.
- + la sensibilidad delicada y la torpeza emocional, la extrema / reserva, las explosiones temperamentales.
- + el altruismo y el egoísmo, la fidelidad o la infidelidad.
- + la rigidez con que sigue una norma de conducta idealizada, y/ la facilidad en transgredir las normas aceptables.

Sólo el adolescente perturbado mostrará rigidez en su conducta; / signo de que se aferra a la dependencia infantil y a las formas/ de conducta infantiles. En el mundo adulto el que no tolera la / labilidad o trata al adolescente de una manera ambigua, exigiéndole en ocasiones que asuma responsabilidades, y al mismo tiempo considerándole demasiado joven para ciertos privilegios. Esto dificulta su integración y el ejercicio de sus roles sociales al / aumentar su confusión e inseguridad.

Actividad

A esta altura usted ya puede preguntarse y responder:

*¿Tolera la escuela media esta ambigüedad? ¿La contiene ...? /
¿cómo ...? ¿La intensifica o la provoca ...? ¿En qué forma ...?*

Registre sus ideas y comentarios para su posterior intercambio // con sus colegas.

Así como cabe esperar la inestabilidad, el que se instala como / rasgo de carácter definitivo no es instrumental para el logro de la identidad; si esto sucede, constituirá un signo de deficiente adaptación a la realidad y evidenciará dificultades para desprenderte de los vínculos infantiles y establecer en su reemplazo otro más adultos.

Otra instancia para la reflexión ...

¿Promueve la escuela media la superación de la inestabilidad adolescente? ¿De qué manera ...?

Conclusivamente podemos caracterizar a la adolescencia como el momento de:

3.4. El descubrimiento reflexivo del sí mismo

La adolescencia es el momento privilegiado del autoconocimiento. Por ello necesita explorarse a sí mismo y al mundo, dar rienda suelta a su curiosidad e imaginación, a su capacidad de experimentar y probar.

Y el autodescubrimiento conduce a la autoevaluación de sí y de los demás.

Y por eso es la edad del surgimiento y expansión de nuevos intereses y aspiraciones e ideales y de la consolidación de los mismos.

La inestabilidad que mencionábamos antes los afecta: aparecen como absorbentes, se desvanecen rápidamente, para dar paso a otros igualmente fugaces; pero en esto radica la riqueza exploratoria.

Con frecuencia el adolescente da la impresión de dispersarse en sus intereses: comienza muchas cosas, pero termina pocas, dando la impresión de no gozar de tiempo suficiente para hacer lo que pretende.

Lo que en la realidad resulta más inquietante a esta edad es el adolescente pasivo y hastiado, apático; el adolescente que no sabe qué hacer, que no tiene ganas de nada, al que nada le interesa ni le preocupa, ni le satisface, aunque su entorno le ofrezca opciones y placeres. Se trata del adolescente presa del aburrimiento, a quien el mundo le parece monótono y sin atractivo. Este fenómeno de la apatía parece estar en relación con varios factores: por un lado, con la confusión adolescente, causada por la coexistencia en él de deseos amorosos y hostiles hacia los objetos; por otro, con la sobreestimación: el mundo le brinda demasiados y dispares estímulos para que él pueda asimilarlos, es el caso del adolescente que ha tenido siempre lo que quería, y aún más, incluso antes de haberlo podido desear; finalmente, el impacto de la desilusión, la frustración y el escepticismo adultos, que hacen que el adolescente se desentienda, en cierto modo, del afuera, de lo social, y se encierre en una posición individualista.

En la variabilidad de los intereses influyen : la edad, el sexo, la inteligencia y fundamentalmente las presiones socio-culturales; no obstante los más relevantes son los intereses sociales, / recreativos, por el aspecto personal y corporal, la salud, por / la expresión, por el mundo del trabajo y los planes futuros vocacionales y ocupacionales.

Recapitulando podemos expresar que:

- || - es clave para el adolescente el descubrirse reflexivamente a sí mismo.
- || a partir de allí podrá:
 - evaluarse y evaluar
 - descubrir intereses, aspiraciones e ideales
 - iniciar su consolidación

Usted estará planteándose seguramente el rol que la institución/ educativa puede jugar en este proceso. Y aunque volveremos sobre ello en el tema VI, podemos anticipar algunos interrogantes:

¿Qué actitudes puede adoptar la institución escolar frente a los intereses y aspiraciones de los alumnos?

.....
.....
.....

¿Qué sugeriría usted? ¿Por qué?

Seguramente usted ha señalado, entre otras cosas, la importancia de:

- + las decisiones pedagógicas, que deben considerar los intereses de los alumnos, y posibilitar que ellos operen como motivadores del aprendizaje.
- + que el ambiente escolar y las estrategias de los enseñantes // promuevan variedad de experiencias que amplíen el espectro de/ intereses adolescentes, superando así el inmediatismo ...

4. CONSTRUCCION DE LOS VINCULOS DE INTEGRACION SOCIAL

Recordemos como Erik Erikson define a la identidad. Para saber-nos y sentirnos nosotros mismos es preciso percibir que los otros nos reconocen. De ahí la permanente queja adolescente "para algunas cosas (la familia, la escuela) nos consideran grandes, y para otras chicos", que revelan la enorme dependencia del juicio de los demás en torno a la cuestión de descubrirse y cons-truirse él mismo.

Esto explica el sentido de esta dimensión integrativa que en otras palabras consiste en el logro de:

- + relaciones más estables y discriminadas con los otros.
- + una percepción coherente de la realidad social-institucional y de su inserción en ella.

Logros → que provocarán asimismo el reconocimiento de la mismidad por los demás.

Se trata del reconocimiento de su identidad por los otros, para/ que el adolescente pueda sentirse y reconocerse él mismo.

Para analizar este tema, que es una tercera tarea de integración, debemos considerar varios aspectos:

4.1. La transformación y consolidación de las relaciones interpersonales.

Observamos que la adolescencia es un período en que maduran las/ posibilidades sociales, los deseos y la sensibilidad social, y / las aptitudes para vivir más plenamente las relaciones interpersonales y por eso es lícito afirmar que el adolescente es un protagonista de una verdadera experimentación social, en la cual:

- se continúa el esfuerzo iniciado en los últimos años infantiles de lograr una representación del mundo adecuada a la del otro, por transposición de los propios pensamientos, sentimientos y acciones, el esfuerzo de colocarse mentalmente en / el lugar del otro y mirarse a sí mismo con la mirada del otro;

- se logra una mayor personalización de las relaciones con los demás y una expansión de las posibilidades sociales.
- se realiza en consecuencia una verdadera transformación de / las modalidades vinculares, tanto con los otros adultos, como con los pares, como veremos a continuación.

¿En qué ámbitos cobra significación peculiar esta especie de experimentación social?

En primer lugar, en la **familia**.

La familia del niño se caracteriza por la asimetría y la complejidad de las relaciones entre padres e hijos; los primeros son los encargados de suministrar material informativo y afectivo; los segundos, fundamentalmente lo reciben.

Paulatinamente esta situación tiende a invertirse y es en la adolescencia donde la transformación alcanza su punto crítico.

+ Pues crecer como adulto supone transformar la asimetría (relación vertical) en simetría (relación horizontal), las transacciones complementarias en concordantes, aumentando la posibilidad de acciones integradas; padres e hijos concuerdan más o menos simultáneamente en el accionar. El adolescente tiene mucho que aportar a nivel de conocimientos, de afectos y a veces comienza a hacerlo en lo económico.

La irrupción de la genitalidad en el adolescente, el cuestionamiento de lo normativo, y la mayor fluidez en las relaciones con el afuera, que él va logrando, hasta entonces monopolio de los padres, desequilibran la estabilidad familiar.

+ Crecer supone, entonces, para el adolescente, un desprendimiento progresivo de los padres, no sólo de las figuras reales, externas, sino de los "padres del niño" en tanto imágenes internas y de su relación con ellos; algo debe morir (el hijo niño y sus padres) para que otro pueda vivir (el hijo adulto y sus padres y él como padre).

Muchos autores desarrollan esta idea y la clasifican como la elaboración de un duelo ante la pérdida de ciertas imágenes de/ los padres de la infancia, concomitante a la pérdida del cuerpo y la identidad del niño, que señalábamos antes.

Pérdida, que no es abolición, sino transformación, ya que re-/nuncia a los padres humanos, que posibilitará, a través de iden-tificaciones con imágenes parentales positivas, su propia madu-ración, su adultez, su humanización.

Al igual que las tareas anteriores ésta está marcada por:

4.2. La ambivalencia

La angustia ante los desprendimientos hace que el adolescente i-dealice el pasado perdido, y se aferre, a veces con nostalgia, a los vínculos infantiles con las figuras paternas y no quiera/ renunciar a ellos, reforzando sus actitudes de dependencia y adoptando otras muy regresivas.

Más simultáneamente, el peligro de quedar pegado al pasado lo / lleva a asumir otras conductas defensivas, expresión del con-/flicto que supone la conquista de la autonomía (dependencia-in-dependencia): cuestiona o rechaza con violencia la normatividad cotidiana familiar, adopta actitudes de despegue e indiferencia/ hacia los padres y proclama su capacidad de autoabastecerse: // "no tengo necesidad de nadie, me basta a mí mismo, hago lo que/ quiero".

Por eso asistimos en el adolescente a la oscilación entre:

- || - dependencia e independencia
- || - exigencias de libertad en salidas, horarios, creen-/cias y necesidad de normas consistentes que le res-/guardan de la angustia que provoca, y de límites al/uso de esa libertad.
- || - sometimiento a las pautas preestablecidas, conformis-mo y rechazo de lo instituído (originalidad).

Es por su ambivalencia que el adolescente, al mismo tiempo, di-

rige su agresividad hacia los padres, desvalorizándolos, criticándolos, rebelándose, y se apoya en ellos, por considerarlos / los más capaces de brindarles amor, consejos, ejemplos, estímulos; se deposita en ellos la propia responsabilidad, y en los / casos más extremos se somete totalmente, convirtiéndose en una vacía caricatura.

Esto es reforzado por la simultánea ambivalencia de los padres/ y su resistencia. Pues no son ajenos a las ansiedades provocadas por la irrupción del crecimiento, de la genitalidad; que reaccionan con desconcierto, temores, admiración y envidia, y que / sienten en su hijo una peligrosa denuncia de sus limitaciones,/ de su declinación y -al mismo tiempo- una fuerza salvadora que/ realizará sus posibilidades y expectativas.

Esto es percibido por los adolescentes:

"Ellos no pueden entender cómo sus hijos, que hace un año eran nenes, ahora pueden discutirlos ... Están celosos, sienten que se les está yendo el bebé ... Cuando defiendo algo / mío, enseguida me dicen que soy chica, como si les disgustara que creciera" (adolescente femenina, 2do. año).

"A la gente grande le resulta muy difícil adaptarse a cómo / estamos viviendo ahora" ... "Ellos (nuestros padres) quieren vernos sanas y felices, por eso ponen distancia ante temas / tabúes como sexo y droga, que los preocupan" (adolescente fe menina, 2do. año).

Como usted seguramente intuye esto pone de relieve lo que señalábamos en el tema anterior, que la crisis adolescente no ocurre en el vacío; se contextualiza y es influída e influye en el espacio vital donde se manifiesta.

El siguiente texto de Louis de la Robertis puede aportarle nuevos elementos para la reflexión. Extraiga la idea principal para comentarla en su grupo.

"Pasar de la dependencia a la autonomía, como es propio de la adolescencia, sólo puede efectuarse en una relación entre el adolescente y la sociedad circundante (...). Para su familia el // adolescente tiene sobre todo un lugar de objeto, de suerte que/ toda la cuestión se resume en esto: ¿podrá el adolescente lle-/ gar a ser sujeto? Tal vez aquí esté el comienzo del conflicto".
(1)

(1) en O. Mannoni y otros: o.c.

El distanciamiento adolescente respecto de la generación parental es una etapa necesaria en su constitución como sujeto autónomo, o, al menos, lo parece. Y esto genera un proceso transformador en la familia que posibilita (y a veces frena) dicha constitución.

Dicho de otra manera: la crisis del adolescente es correlativa a la crisis de los padres. La de los padres es una doble crisis: la de asistir a un cambio en la relación paterno-filial, y la / crisis de la pareja parental, que por la etapa en que se encuentra se enfrenta con un replanteo valorativo de proyectos y actitudes.

Es más, hay quienes afirman que el adolescente no puede salir / de su crisis sino a costa del difícil camino que deben transitar sus padres.

Por otra razón los estudiosos del desarrollo del ciclo vital familiar hablan de "**familia adolescente**", y explicitan una amplia gama de modalidades con que ella puede afrontar ese momento.

Familias más estables, debido a la flexibilidad de sus relaciones y roles, pueden aceptar más fácilmente las características/ de sus hijos sin reprimirles o negarlas y facilitar así el crecimiento. Familias más rígidas con interacciones estereotipadas, con dificultades para aceptar cambios en sus miembros, reaccionan intensificando su normatividad para mantener su estructura/ incontaminada. Familias más desintegradas, donde cada uno hace/ su vida, donde aparentemente puede no aparecer el conflicto, // porque no hay diálogo ni demasiado afecto en la interacción, // dan excesiva libertad, que es vivida por el adolescente como abandono.

¿Cuál es a su juicio el papel que debiera jugar la familia frente a la tarea adolescente que nos ocupa?

.....
.....
.....

Puede cotejar su respuesta con la opinión autorizada de un prestigioso profesional de nuestro medio, la que transcribimos a continuación:

"La tarea de la familia sería elaborar esta nueva asunción de // roles que cambian la estructura, contribuyendo al desarrollo de/

las identidades, creando necesidades y normas nuevas, que forman el "continente" apropiado para la elaboración de la adolescencia en la familia y su inserción en el contexto social y político".- (1).

O sea:

- contener.....sin anulaciones ni prescindencias
- poner límites.....lo suficientemente flexibles, para/ no anular la fuerza impulsora.
- enseñar.....a instrumentar de otras maneras las necesidades y los deseos.

Actividad

¿Cómo cree usted que incide en la familia adolescente un entorno socio-cultural inseguro y muchas veces agresivo?

.....

¿Cómo podría acompañar y asistir la escuela a la familia en este momento crítico?

.....

Paralelo al alejamiento progresivo de los vínculos infantiles y/ a pesar de que la familia sigue ocupando, en la temprana y media/ na adolescencia, un lugar privilegiado como grupo de referencia/ y transmisora de valores sociales, otro aspecto clave de la expe/ rimentación social adolescente está constituida por:

4.3. Los intentos de inserción en el tramo social.

Kurt Lewin sostiene que la adolescencia es un período de transición, en que el sujeto se encuentra en un estado de "locomoción/ social" y de cambio de grupo con una connotación particular: el/ integrar simultáneamente el grupo infantil y el grupo adulto, // sin poseer clara comprensión ni de su lugar en la trama social,/ ni de sus obligaciones sociales. Simultáneamente la sociedad no/ le acepta formas infantiles de conducta, pero aún no le admite /

(1) Fernández Moujan, O., o.c.

prerrogativas adultas.

¿Qué implicancias tiene esta indefinida estructuración psico-social?

Usted coincidirá que esta situación configura un estado cuasi-marginal, que provoca internamente inseguridad, incertidumbre, conflicto de actitudes, valores y estilos de vida.

Pero nos interesa destacar las diversas estrategias que el adolescente utiliza en su intento de desprenderse de las estructuras de su infancia de alejarse del núcleo familiar e insetarse socialmente.

Seguramente, a medida que está leyendo esto, usted lo estará relacionando con conocimientos que ya tiene por su propia experiencia/ de vida.

¿Quiere arriesgar algunas respuestas que hagan referencia a esos / mecanismos propios de los adolescentes para lograr esa ruptura vin- cular que necesita hacer el adolescente con sus padres, a fin de / individualizarse o "recortarse"?

Veamos cuáles son algunas de esas estrategias ...

4.3.1. La búsqueda de figuras sustitutivas de los padres.

Decíamos que el retiro de las cargas afectivas de las imágenes/ parentales conmocionan al adolescente: el yo pierde la protección, el sostén y el reconocimiento de esas figuras, y en su trabajo de duelo debe buscar en otra parte los fundamentos de su propia estimación; buscar nuevos objetos de amor, nuevos modelos de identificación, para establecer su identidad definitiva. Pueden ser profesores, sacerdotes, amigos de los padres, un amigo mayor, líderes, personas que encarnan el ideal del yo. Es decir, mediadores entre él y el mundo externo, que le ofrezcan/ un margen de integridad y que mantengan su autoestima.

4.3.2. Adhesión a personas o ideologías más o menos totalizadoras, vividas como ideales, a veces, omnípotentes, y que/obran como proveedoras de sentidos tranquilizantes y oferentes/de nuevos posibles.

A pesar de que en medios con pautas más tradicionales de vida, / las personas más admiradas por los adolescentes son los padres, otras figuras aparecen como modelos de identificación: héroes / a quienes desea parecerse o adherir: figuras deportivas, del // mundo del espectáculo (especialmente musical, T.V., cine) y, en menor grado, figuras políticas, religiosas.

"Vivir buscando modelos, los que no te gustan los desechas, / con los que te gustan formas tu personalidad".

Frente a esta necesaria estrategia, asistimos hoy con preocupación al reproche adolescente, cada vez más frecuente, de la ausencia de modelos funcionales de identificación, a la dificultad de encontrar personas a quienes valga la pena imitar entre/

los gobernantes, los líderes políticos o religiosos, los educadores ...

Esto nos remite a la constatación de la existencia de una brecha cada vez más grande entre los adolescentes que buscan una razón para vivir, y los adultos que aparecen cada vez más impotentes para ofrecérselas, y, por supuesto, al riesgo de no encontrar vías de pasaje entre las dos generaciones.

Usted estará pensando en los efectos de estas carencias para quienes, como decíamos, son esenciales las figuras mediadoras. ¿Quiere mencionar algunos de esos efectos?

.....

¿Cómo sería el papel de acompañantes que deberíamos jugar los adultos para ...

Winnicott, un psicoanalista preocupado por estos problemas, nos ofrece sus sugerencias:

- || + ponernos a la escucha, sin perder por eso nuestros propios principios o puntos de referencia.
- || + afrontar, con firmeza, la crisis adolescente, sobreentendiendo que no se trata de soportar pasivamente, ni de dejar hacer, ni de reprimir autoritariamente.

Otra estrategia: la importancia que adquieren:

4.3.3. Las amistades juveniles, generalmente idealizadas, intenciones, a veces efímeras y tormentosas, que posibilitan:

- + la descentración, permitiendo un alejamiento parcial de la familia, y la constitución de un ámbito relacional propio e independiente de ella.
- + el aprendizaje de las relaciones interpersonales/ al ayudar a tomar conciencia de la realidad del otro y descubrir las relaciones posibles con él.
- + desarrollar la socialidad, la integración a la sociedad (y bien sabemos cuán marginado se siente /

el adolescente con dificultad para hacerse de amigos).

+ en síntesis: la construcción de una identidad diferente.

Aún nos resta considerar la vía privilegiada para realizar el aprendizaje de la vida en sociedad:

4.3.4. Los grupos de pares.

Decíamos que ser adolescente significaba, entre otras cosas, ingresar al mundo de las opciones adultas.

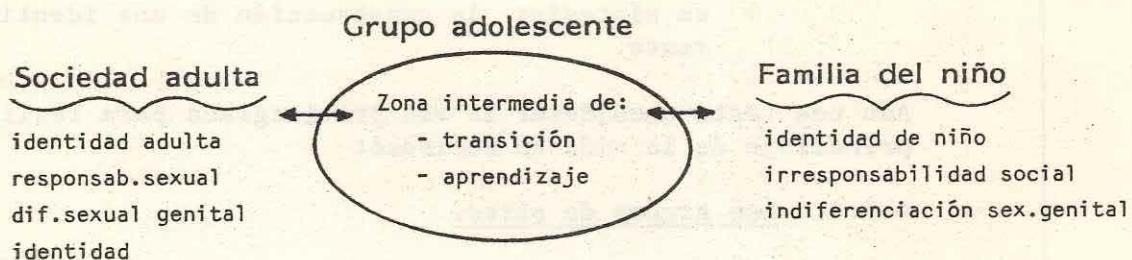
Pero lograr un lugar en ese mundo, aprender a desempeñar sus roles, implica un esforzado aprendizaje, para quien -todavía- se siente inseguro; el aliarse espontáneamente con otros en su misma condición es, pues, la consecuencia natural de este intento.

Veamos cuál es la significación de estos grupos en un texto de/ Fernández Mouján:

"el grupo es un fenómeno típico de la adolescencia.- Permite a los adolescentes sentirse contenidos dentro de una zona intermedia que ya no es la familia, ni es aún la sociedad (...) objeto transicional en tanto permite al adolescente mantener la ilusión de que pertenece a un sistema que en parte lo protege/ de la responsabilidad social y de la diferenciación sexual (sexualidad genital), pero que a la vez los/ incluye en la sociedad como seres sociales y sexuales (adultos) como grupo (...) y que facilitará la/ toma de conciencia de la pertenencia a un pueblo // que también lucha por su identidad y plenitud humanas". (1)

(1) Fernández Mouján, O., o.c.

Podemos graficar este concepto de la siguiente manera:



Sin duda usted estará pensando que podemos distinguir diferentes tipos de grupos.

René Fau, un estudioso de los grupos infantiles y adolescentes, propone una clasificación de los grupos espontáneos adolescentes según el criterio de la identidad que liga a sus miembros.

Grupo homogéneo

identidad dada por

{ + objetivo concreto (hacer excursiones)
+ interés común (la música)
+ actitud común (oponerse a algo)

→ brinda mayor seguridad y menor socialización.

Grupo heterogéneo

ausencia de identidad

{ + intereses diversos (grupos de/ estudio)
+ actividades diferentes

→ brinda menor seguridad y mayor socialización.

Grupo mixto

se rige por estructuras establecidas

el adulto está representado

{ + deseos de hacer cosas en común
+ necesidad común (grupo scout)

→ satisface sentimiento de seguridad, menor valor de socialización.

Sin olvidar las diferencias podemos preguntarnos ¿qué ofrece el grupo de pares al adolescente?

Según sus propias observaciones, registre sus ideas al respecto.

.....
.....

Confronte sus respuestas con las nuestras, que le presentamos a continuación. Observe si aparecen algunos de los conceptos que allí se expresan.

Muchas son las respuestas, pero mencionaremos las más importantes. Los grupos juegan como:

- + escalones de transición entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivo, que le permiten paulatinamente sentirse parte educativa de una comunidad.
- + continentes estables que brindan seguridad, aceptación por / parte de los demás, estima personal, socialización a su imagen, prestigio o sensación de autonomía. Paradójicamente el adolescente le pide al grupo autonomía, pero es la uniformidad la que brinda seguridad; todos se identifican con todos/ en un proceso de sobreidentificación masiva, como señala Mauricio Knobel, que a veces es tan intenso, que lo atrapa en / sus modas y prescripciones.
- + lugar para ensayar roles sexuales y sociales, sensibilizar y responsabilizar socialmente.
El grupo establece prototipos y normas de conducta, códigos/ propios; el adolescente debe para ser aceptado en él, respetarlos, reprimiendo su egocentrismo; y esto promueve su adaptación social.
- + ámbitos generalmente cargados de oposición al mundo adulto, / donde se liberan las tensiones emocionales y se expresan libremente los antagonismos, temores y enojos; donde se descarga el descontrol motor y afectivo, la irresponsabilidad y la crueldad.
El grupo representa la expresión normal de la agresividad; / esto es esencial, pues el grupo absorbe la agresividad individual y es capaz, muchas veces, de transformarla en dinamismo creador.
- + zonas imaginarias; donde el adolescente logra la ilusión de manipular lo real, con un sentimiento de omnipotencia avalado por el grupo, con lo que gradualmente irá aceptando la // realidad de sí mismo, (sus pérdidas y duelos) y su inserción en la realidad.

- + lugar privilegiado por todo lo anterior del descubrimiento / y del aprendizaje, donde el adolescente define su papel sexual, adquiere habilidades y actitudes sociales, se abre y elabora lo nuevo, lo desconocido, y se confronta con nuevas/ideologías.
- + y en consecuencia, con el respaldo de la identidad grupal to das estas experiencias mencionadas que integran aspectos biológicos, psicológicos y sociales permiten la constitución de la identidad del adolescente.

Es cierto y usted lo habrá mencionado, a veces el grupo se desvirtúa:

- * "deja de ser una zona de transición y se convierte en/ un fin en sí mismo", claudicando a su inserción en el/ proceso social integrador: grupos o bandas marginales, adictos, delincuentes.
- * "pierde el carácter ilusorio", se estanca en sí mismo, impidiendo la apertura a lo nuevo, a lo real, y al crecimiento social de sus miembros: conformismo, irresponsabilidad.
- * o se convierten en grupos adaptados, defensivos, que / impiden la autonomía y generan pseudo-identidades: grupos unidos por creencias, principios, pero aislados de la comunidad.

Por su misma significación de zona de transición, estos grupos/ tienden a disolverse cuando sus miembros han logrado su objetivo, su identidad y su capacidad de insertarse socialmente, a // través de formas nuevas, la pareja, la familia, el trabajo, la/ preocupación política, etc. Generalmente esto sucede al término de la escuela secundaria.

Otra dimensión de la tarea de integración social que seguramente usted enfrenta permanentemente en su trabajo es:

4.4. La crítica reivindicatoria a la sociedad.

El adolescente desde su revisión y corrección de su propio pasa

do, desde la decisión problemática de lo que habrá de conservarse o destruirse, descubre y enjuicia lo que hay de fracaso en la generación que lo precede y en la realidad social frustrante.

Por otra parte, desde su pujanza, su imaginación y sus ansias de reestructuración (y también desde su omnipotencia), intenta modificar la sociedad, transformar lo que considera injusto, equivocado. Esto se complica aún más cuando, como veremos en el tema V, el adolescente está inserto en una sociedad que bloquea las posibilidades con violencia, o que promueve situaciones anárquicas.

Si el adulto no soporta la crítica o no hace cabida a sus ensayos, y opone su autoridad a la violenta crítica adolescente, la respuesta será una violencia redoblada, la intensificación de las tendencias antisociales.

El peligro radica en que una vez desencadenada, la violencia se descontrola, y que la energía puede canalizarse hacia aventuras/destructivas y perniciosas, tanto para la sociedad, como para el adolescente mismo.

Para concluir señalemos otra decisión problemática totalizadora/ desde la planificación de vida, que se concreta en la:

- 4.5. Inserción en el entramado socio-económico, que supone la elección del futuro (trabajo, carrera), o sea: la construcción de una identidad vocacional y ocupacional, como otro aspecto de la identidad personal.

¿En qué consiste? Rodolfo Bohoslavsky nos proporciona los conceptos; analícelos y subraye las tareas que exigen.

- + Identidad ocupacional es la autopercepción, a lo largo/ del tiempo, en término de roles ocupacionales.
- + Ocupaciones son los nombres con los que se designan expectativas que, con respecto al rol de un individuo, // tienen los demás individuos.
- + Identidad vocacional (es) una respuesta al para qué y / por qué de la asunción de esa identidad ocupacional.

Usted habrá subrayado:

- || - autopercepción
- || - expectativas de los demás (sociedad)
- || - respuestas para qué, por qué
- || - asunción

Y esto le permitirá inferir que la vocación no es un destino inato, determinado de antemano, que el sujeto trae consigo ... y/ que solamente se necesita descifrar.

sino que:

- * es una auténtica elaboración personal, que engloba / las experiencias conscientes e inconscientes del sujeto a través de los años y que cristaliza en la adolescencia y en la juventud.
- * se desarrolla en el interjuego de:
 - la acción sobre la realidad
 - el conocimiento de sí mismo (capacidades y aptitudes, intereses, aspiraciones, habilidades)
 - y de la realidad física y cultural
 - la conveniencia con los otros, con sus expectativas, con modos de ocupar roles y de trabajar, en / una cultura y sociedad, que genera sus propias imágenes, demandas y ofertas de acción y de trabajo.
- * supone el aprendizaje de la capacidad de elegir de las primeras experiencias de juego, de relación, / escolares.
- * se va definiendo en términos primero de elecciones / fantaseadas, más reales y ajustadas luego, basadas / en simultáneas y sucesivas identificaciones con figuras adultas significativas.

Esto configura el proceso de construcción de la imagen de sí, // del ideal del yo, en términos vocacionales: **la identidad vocacional y ocupacional.**

Recapitulando lo analizado en el punto 4, podemos decir que:

Entrar en el mundo adulto, es decir aprender a adecuar sus posibilidades infinitas a lo factible que el entramado socio-institucional le ofrece, implica un independizarse de sus condiciones y lugares infantiles, para lograr no diríamos la independencia ilusoria, sino una dependencia madura, fundada en la conciencia de libertad y responsabilidad personal. Por eso es que el adolescente exige, a veces con violencia y desesperación, // comprensión y posibilidades de prueba en la comunidad, exige libertad, libertad en su manejo personal, libertad de defender una ideología, de vivir sus propios diálogos de amor, de lograr/ una identidad vocacional y que le permita ocupar un lugar en el mundo del trabajo.

El camino estará sembrado de rebeldías y sometimientos, el destino final, dependerá, en buena medida, en que la sociedad comprenda que el adolescente puede rejuvenecerla y continuar la // búsqueda de perfectibilidad humana, y aceptar su vitalidad y // creatividad.

ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACION

1. Le sugerimos efectuar una nueva lectura del material, si lo considera necesario, y efectuar una síntesis conceptual de este capítulo. Además de la síntesis por escrito, una diagramación de // los conceptos básicos y sus múltiples interrelaciones, le será / de utilidad para obtener una visión integrada de todo lo desarrollado.

Cuando los haya elaborado, puede usar como criterios para autoevaluar su tarea, los que incluimos en las páginas siguientes.

2. *¿Cuáles son las reflexiones y los comentarios que le ha suscitado la lectura de este capítulo?*

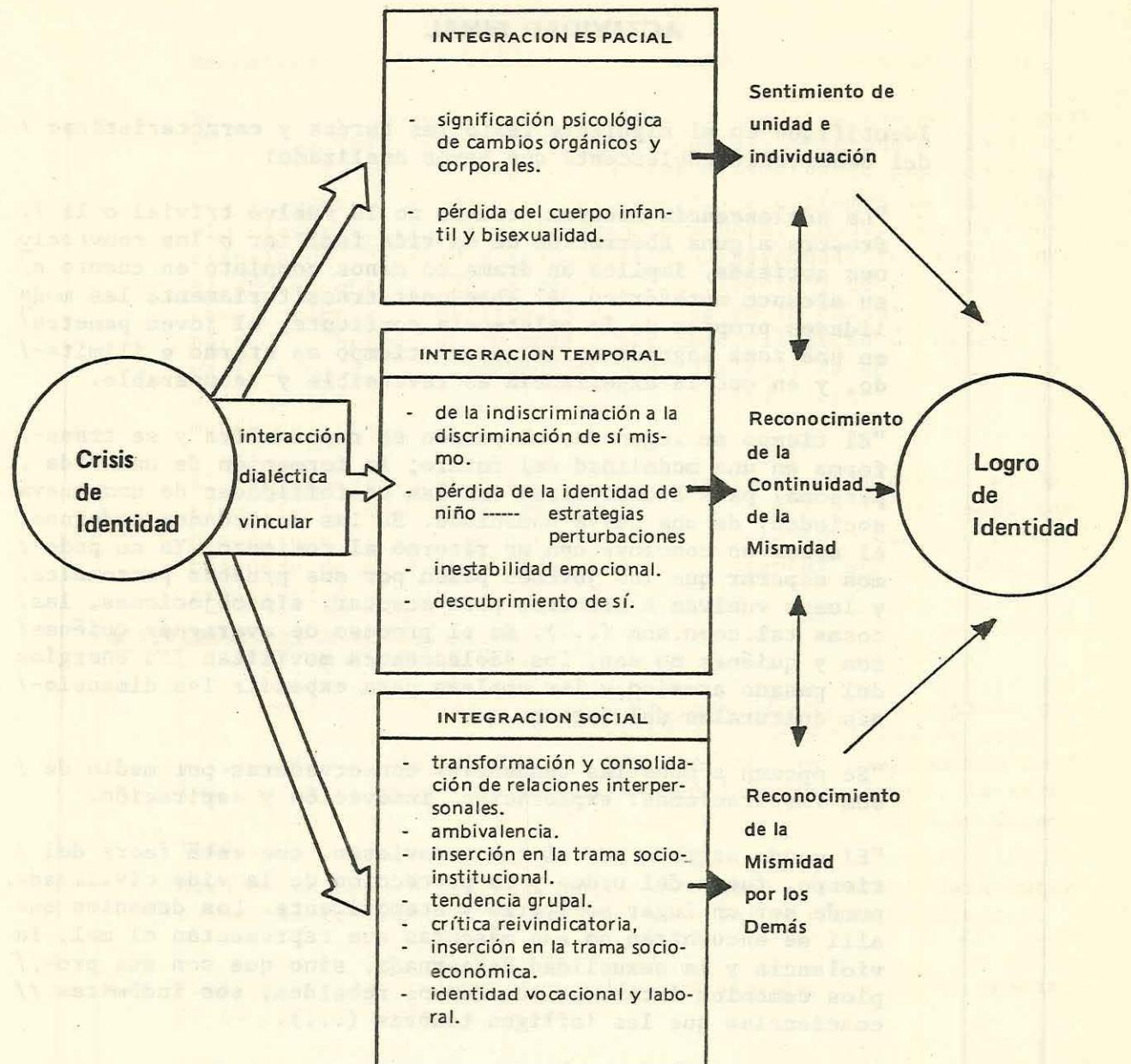
¿Recordó algunas situaciones concretas orientadas estrechamente/ con algunas de las problemáticas abordadas?. Si así fuera, no olvide registrarlas ya que podrán constituir aportes muy valiosos/ para los encuentros con sus colegas.

S I N T E S I S

La adolescencia es la edad del establecimiento de una identidad positiva y dominante; el esquema que presentamos a continuación intenta sintetizar los itinerarios y articulaciones de esa tarea.

El peligro de esta etapa tal como lo señala Erikson es la / difusión del rol, expresada por Biff, personaje de "La mujer de un viajante": "Simplemente no pude afirmarme en alguna clase de vida".

Cuando ese dilema crucial no se resuelve, los jóvenes des-/ concertados abandonan el hogar, la escuela, el trabajo, la/ legalidad social ó se retraen en una actitud extraña e inaccesible.



ACTIVIDAD FINAL

Identifique en el siguiente texto las tareas y características / del desarrollo adolescente que hemos analizado:

"La adolescencia moderna, cuando no la vuelve trivial o la // frustra alguna aberración de la vida familiar o las convencio-
nes sociales, implica un drama no menos completo en cuanto a/
su alcance metafórico. Al abandonar transitoriamente las moda-
lidades propias de la existencia corriente, el joven penetra/
en una zona sagrada en la que el tiempo es eterno e ilimita-/
do, y en que la experiencia es reversible y recuperable.

"El tiempo se regenera; el pasado se reactualiza y se trans-/
forma en una modalidad del futuro; la formación de una vida /
personal pasa a conectarse con las posibilidades de una nueva
sociedad, de una nueva humanidad. En las sociedades modernas,
el drama no concluye con un retorno al comienzo. Ya no pode-/
mos esperar que los jóvenes pasen por sus pruebas personales/
y luego vuelvan a nosotros para aceptar, sin objeciones, las/
cosas tal como son (...). En el proceso de averiguar quiénes/
son y quiénes no son, los adolescentes movilizan las energías
del pasado arcaico y las emplean para expandir las dimensio-/
nes culturales del futuro.

"Se oponen a nuestras tendencias conservadoras por medio de /
sus inspiraciones: exploración, innovación y aspiración.

"El mundo sagrado por el que atraviesan, que está fuera del /
tiempo, fuera del orden y la protección de la vida civilizada,
puede ser un lugar solitario y atemorizante. Los demonios que
allí se encuentran no son máscaras que representan el mal, la
violencia y la sexualidad descarnada, sino que son sus pro-//
pios demonios internos: sus deseos rebeldes, sus indómitas //
conciencias que les infligen temores (...).

"Estos hallazgos, que en este momento les resultan atemoriza-
dores y emocionalmente dolorosos, más adelante les permitirán
valorar en forma más generosa y humanitaria la condición hu-/
mana".

"Desde el momento en que renuncian a los viejos diálogos, // hasta que encuentran otros nuevos, hay largos períodos de // falta de diálogos de amor (...). Los adolescentes experimentan íntimamente la desesperanza que se siente cuando no hay/ ningún lugar al que dirigir el deseo, nadie a quien amar, // ninguna capacidad para desviar el apetito sexual hacia una / amistad o una actividad. Aprenden lo que significa perder el pasado, y también aprender a reconocer que éste nunca olvidará".

Kaplan, L.: o.c., pp. 293-294.

BIBLIOGRAFIA

- VARIOS, "La identidad en el adolescente".
Paidós - Asappia, Bs. As., 1973.
- FERNANDEZ MOUJAN, O. "Abordaje teórico y clínico del adolescente", Nueva Visión, Bs. As., 1986.
- KAPLAN, L. Obra citada.
- ABERASTURY, A. y KNOBEL, M. "La adolescencia normal". Paidós, Bs. As., 1976.

**LA CRISIS DE LA INTELIGENCIA Y LA
CONSTRUCCION DE LA INTELIGENCIA ADULTA.**

NIVEL ESTRUCTURAL



TEMA III: LA CRISIS DE LA INTELIGENCIA Y LA CONSTRUCCION DE LA INTELIGENCIA ADULTA. NIVEL ESTRUCTURAL.

Introducción

1. Del pensamiento infantil al adolescente

- 1.1. Transición del pensamiento operatorio concreto al pensamiento operatorio formal.
- 1.2. Completamiento de estructuras de clase, comienzos de descen- tramiento de lo inmediato actual.
- 1.3. La aparición de hipótesis globales no necesarias.

2. El pensamiento formal y combinatorio

- 2.1. La disociación de forma y contenido.
- 2.2. La constitución del pensamiento de segundo grado: el surgi- miento de la combinatoria.
- 2.3. El pensar en términos de sistemas, de procesos, de retroali- mentaciones.
- 2.4. La distinción de lo real y lo posible: el acceso al pensamien- to hipotético-deductivo.

3. El pensamiento hermeneútico (interpretación y aplicación)

Síntesis

Actividades de autoevaluación

Criterios para la autoevaluación

Bibliografía

INTRODUCCION

Las conmociones biológicas, afectivas y sociales del adolescente, que hemos analizado en el tema anterior, se acompañan e interaccionan con las transformaciones intelectuales que igualmente totalizadoras posibilitan la madurez.

Ud. habrá escuchado repetidas veces a los docentes referirse a las posibilidades de sus alumnos, en relación con sus capacidades intelectuales y atribuir las dificultades de ese aprendizaje a escaso desarrollo, inhibiciones, bloques de su inteligencia.-

Sin duda, el aprendizaje depende en parte de las estructuras intelectuales del pensamiento del alumno, así como el aprendizaje favorece el proceso de organización y desarrollo del pensamiento.

S urge así otra temática fundamental:

- ¿Cómo piensan los adolescentes?

Le proponemos reflexionar sobre esta otra dimensión posibilitadora del aprender.

¿Por qué planteamos estas transformaciones de la inteligencia en términos de crisis y de construcción?

- porque creemos que comprender el pensamiento del adolescente implica fundamentalmente recorrer el camino que le conduce al estado actual de sus posibilidades estructurales de conocimiento; lo que significa pensarlo como un proceso de búsqueda constante, una construcción (génesis) que hunde sus raíces en otras organizaciones menos posibilitadoras y equilibradas, y se despliega funcionalmente para producir, a partir de ellas, otras estructuras que las superen en sus posibilidades cognitivas;
- porque entendemos que hay que mostrar las contradicciones, dificultades y conflictos que no pudieron ser resueltos por las estructuraciones (crisis) y el proceso equilibrador de superación.

De allí que intentemos, en un primer momento, que llamamos nivel estructural y genético, reconstruir ese proceso en gran parte inconsciente de estructuración pro-

gresiva, apoyados en la psicología y epistemología piagetianas. Creemos que esta perspectiva genética, estructural y constructivista nos permite explicar los mecanismos de transformación del pensamiento.

No obstante, estas explicaciones desde la perspectiva estructural y genética son insuficientes para comprender el pensamiento de los adolescentes como personas únicas, concretas, protagonistas de la construcción de su identidad, de un plan de vida, y de la inserción en el cuerpo social adulto, como señalábamos anteriormente.

El pensamiento no es extraño a la vida; las adquisiciones intelectuales se entrelazan con las adquisiciones afectivas. Para poder comprender el papel de las estructuras del pensamiento en la vida misma del adolescente es necesario insertarlas en las vicisitudes de formación de su personalidad. Pero, a su vez, no se comprendería el desarrollo de esa personalidad, sin atender a las transformaciones del pensamiento.

Si la adolescencia es la edad, como decíamos, de la inserción en la sociedad adulta, debe entonces esperarse que el pensamiento juegue un rol fundamental de manera vívida y real, y asegure en las acciones cotidianas del adolescente esa tarea y esa integración.

Pero simultáneamente dichos intercambios sociales y el conjunto de experiencias que suscitan constituyen un factor clave en las posibilidades de desarrollo de la inteligencia. Todos estos aspectos serán tratados en el tema siguiente, que titulamos: nivel funcional y dinámico.

Para el tratamiento de este nivel primero, el estructural y genético, proponemos tres subtemas:

1. *del pensamiento infantil al pensamiento adolescente.*
2. *el pensamiento formal y combinatorio.*
3. *el pensamiento hermenéutico.*

1. DEL PENSAMIENTO INFANTIL AL PENSAMIENTO ADOLESCENTE

¿Piensan y operan los adolescentes con las mismas estructuras / intelectuales que los niños?

Para contestar esta pregunta es preciso recordar que:

- el logro de identidad aparece como resultante de un proceso de transformación de los vínculos infantiles en vínculos // más adultos;
- que esta tarea implica una discriminación de lo que cambia / y permanece, aceptación de las pérdidas y elaboración de otras relaciones con lo "nuevo".

De aquí podemos inferir que:

- la función de pensamiento del yo adolescente juega un rol / principalísimo en esa tarea;
- y que las formas de pensamiento propias de los vínculos infantiles deben dejar lugar a la aparición de otras nuevas, / requeridas por los vínculos adultos.

Por lo que es posible responder que a diferencia del niño, en // quien los vínculos se caracterizan como señala Piaget por "la inclusión de lo posible dentro de lo real", apoyados en un pensamiento lógico-concreto, que puede representarse con figuraciones similares a las que propone la realidad, el pensamiento adolescente, al ir desprendiéndose de lo concreto, formalizándose, /// posibilitará vínculos que incluyan y "síntesis lo real en un conjunto de transformaciones posibles". (1).

Este pasaje significa también una crisis, implica también una // construcción progresiva y la coexistencia de divergencias de posibilidades intelectuales en distintas áreas.

Le proponemos reconstruirla ...

(1) Piaget, Jean-Inhelder, B.: Psicología del niño, Morata, Madrid, 1973.-

1.1. Transición del pensamiento operatorio concreto al pensamiento operatorio formal.

Si comparamos al niño con el adolescente observamos que aquel // piensa concretamente, problema tras problema, a medida que se enfrenta con ellos, sin relacionar las soluciones que encuentra // por medio de teorías generales. El adolescente, en cambio, sorprende por su interés y facilidad para construir sistemas y teorías abstractas.

Ahora bien, Piaget nos muestra cómo la producción de estos nuevos modos del pensamiento, caracterizado por ideas generales y / construcciones abstractas, se realizan de una manera gradual, a/ partir del pensamiento concreto de la segunda infancia.

Es alrededor de los 11 o 12 años (con la salvedad que las cronologías son en extremo variables) que sobreviene esta transformación fundamental: el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal.

Llamamos pensamiento operatorio concreto al pensamiento capaz de operar sobre conceptos o imágenes referidas a fenómenos, acciones u objetos del plano de lo real.

Las operaciones intelectuales infantiles se refieren solamente a la realidad en sí misma, y especialmente a los objetos que pueden ser manipulados efectivamente; cuando el pensamiento infantil se aleja de lo real, lo hace sólo a través de representaciones, imágenes, que equivalen a esa realidad.

En otras palabras: el pensamiento concreto está centrado en el / mundo real y las situaciones que el niño puede pensar como posibles se limitan a las que la realidad ofrece y sólo se conciben/ en tanto estén implicadas por la situación real en cuestión.

Desde el pensamiento concreto es imposible razonar sobre enunciados puramente verbales, sobre hipótesis sin realidad efectiva.

Gradualmente se inicia la transición: la reflexión comienza a liberarse de estos condicionamientos, de la manipulación concreta/ y las operaciones se transponen al plano de las ideas, expresadas en el lenguaje, cualquiera sea, sin necesitar el apoyo de la percepción, de la expresión, de la experiencia o de la creencia.

Las conclusiones comienzan a ser independientes de la verdad de/ los hechos de facto. Asistimos a la construcción de operaciones/ formales, que no son sino las mismas operaciones, pero aplicadas a hipótesis o proposiciones.

Definimos al pensamiento operatorio formal como aquel capaz de operar y establecer relaciones posibles sobre ideas, proposiciones, hipótesis, independientemente de una realidad concreta.

Un ejemplo permitirá ver con claridad las diferencias entre el / pensamiento concreto y este momento de transición del pre-adolescente.

Presentamos a los sujetos un problema: lograr el equilibrio en / una balanza horizontal con dos brazos, usando objetos de distintos pesos, y con la posibilidad de colocarlos a distintas distan- cias del eje, sobre los brazos.

+ Aquellos que operan concretamente, entre los 7 y 8/ años aproximadamente, entran en acción, colocando, / sustituyendo y suprimiendo pesos a distintas distan- cias, por medio de ensayos y errores van descubriendo que puede haber un equilibrio entre un peso más/ pequeño, colocado a una distancia mayor, y un peso/ más grande, colocado a una menor distancia.

Dentro de este período del desarrollo, pero más adelante (10-11/ años) los niños encuentran la solución, buscando el equilibrio / mediante desplazamientos orientados, y mediante correspondencias cualitativas, por ejemplo: pesará más cuanto más se lo aleje del eje, y menos, cuando se lo acerque.

Es decir, durante su acción, buscan coordinar lecturas sucesivas de los resultados que van obteniendo, lo que equivale a "estruc- turar la realidad sobre la que actúan".

Esas lecturas son esbozos de proyectos de acciones posibles, / realizables; la noción de posible sólo prolonga lo real.

+ Los preadolescentes comienzan de entrada con la construcción de un conjunto de hipótesis entre las que / elegirán la adecuada para esta experiencia, y acceden así, con rapidez, al descubrimiento de la ley: / la compensación de las distancias y los pesos en sus diferentes posibilidades. Las realizaciones efectivas son aquí parte de un universo de transformaciones posibles, pues sólo se los admite después de verificar las hipótesis posibles.

1.2. Completamiento de estructuras de clase, comienzos de descentramiento de lo inmediato actual.

Afirmábamos que el pensamiento concreto se centra en los objetos. Completamos ahora la afirmación: también en las estructuras de clase y relaciones en las que este pensamiento organiza esos objetos.

Aclaremos esto con un esquema. La psicología genética señala // que las operaciones fundamentales del pensamiento operatorio // concreto son:

OPERACIONES
LOGICAS

CLASIFICACION
-inclusión de
clases
-operaciones mul-
tiplicativas en
entre ellas.

permite agrupar
elementos en cla-
ses o agrupar
clases de elemen-
tos.

en base a relacio-
nes de semejanza o
equivalencias simé-
tricas.
teniendo en
cuenta uno
o más crite-
rios

OPERACIONES
NUMERICAS

NUMERO

-síntesis de la
inclusión y de
la seriación:
adición, sus-
tracción, mul-
tiplicación,
etc.

permite clasifi-
car y seriар e-
lementos simul-
táneamente.

en base a relacio-
nes simétricas y
asimétricas
abstrayendo
cualidades
diferencia-
les y ha-
ciendo a ca-
da elemento
individual
equivalente
a los demás.

OPERACIONES
INFRALOGI-
CAS

CONSTITUTIVAS
DE LA NOCIÓN
DE OBJETO

permite tomar
las partes
(elementos)
componentes de
un todo (obje-
to) y reunir-
los en un todo
continuo

en base a relacio-
nes de parte a to-
do

según la po-
sición espa-
cial y tem-
poral que o-
cupen

De esta manera, las posibilidades de los razonamientos y opera-
ciones de los niños están integradas en sistemas y determinadas
por algunos de estos tipos de estructuración de sus acciones.

Usted recordará qué entendemos desde esta perspectiva por ope-
raciones:

"acciones interiorizadas e interiorizables, reversibles (en el sentido de que pueden desarrollarse en // los dos sentidos, y, por consiguiente, comportan la / posibilidad de una acción inversa que anula el resultado de la primera) (...). Una operación no es más // que una representación de una transformación, ella es en sí misma una transformación del objeto, pero esta/ transformación puede ser ejecutada simbólicamente". - (1).

O sea que implica:

- la coordinación de las representaciones mentales (acciones/ interiorizadas, porque la génesis de la operación es la acción).
- en un sistema de conjunto.
- cuya característica fundante es la reversibilidad, es decir, la capacidad del pensamiento operatorio que consiste en con cibir simultáneamente todas las transformaciones producidas en ese sistema en un sentido y en el sentido inverso.

Un ejemplo de las posibilidades de este pensamiento operatorio / lo constituyen las operaciones matemáticas, donde:

$$\boxed{1} + 2 = 3 ; 3 - 2 = \boxed{1}$$

Aquí el pensamiento concibe una transformación en un sentido y / la transformación inversa, es decir, permite volver al punto de/ partida.

Esta reversibilidad constituye en el esquema que consideramos la posibilidad de un equilibrio operatorio estable, que se conservará toda la vida; la forma de equilibrio (sistema de compensaciones activas, de regulación retroactiva y anticipadora) constituye la regulación perfecta, pues:

- no corrige los errores en función de los resultados / de las acciones.
- sino que tiene medios internos de precorrección, por/ ejemplo: para cada n del sistema hay un inverso (-n)/

(1) Piaget, Jean: Estudios de Psicología Genética, Emecé, Bs. As., 1973.-

tal que $+ n - n = 0$, lo cual cierra el sistema.

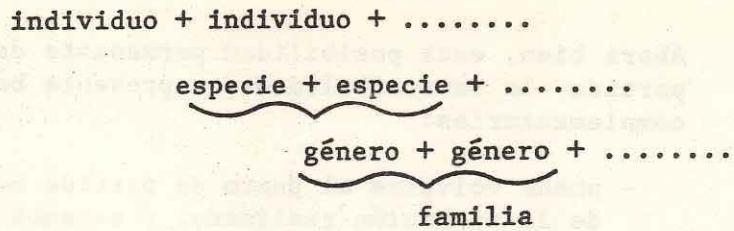
Ahora bien, esta posibilidad permanente de retornar al punto de partida -la reversibilidad- se presenta bajo formas distintas y complementarias:

- puede volverse al punto de partida mediante la anulación / de la operación realizada, y estamos frente a una INVER-// SION o NEGACION.
- esta reversibilidad es propia de las operaciones / con clases o clasificación: $a + b = c$; $c - b = a$, / donde vemos que el producto de la operación directa y su inversa es la operación nula o idéntica.
- pero también puede volverse al punto de partida mediante / la anulación de una diferencia, y estamos frente a una RECIPROCIDAD.
- esta reversibilidad es propia de las operaciones / con relaciones: ordenamiento o seriación $a > b$; // $b < a$, donde el producto de dos operaciones recíprocas constituye una equivalencia.

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente podemos ahora / señalar otro aspecto clave de la transición del pensamiento concreto del niño al pensamiento formal del adolescente, el completamiento de estructuras de clase y los comienzos de descentración de lo inmediato actual.

Como síntesis:

- + En el pensamiento concreto la forma o estructura de // las acciones se presentan como inseparables o indiferenciadas de los contenidos estructurados. Las operaciones sólo reúnen por tanto las clases o las relaciones próximas, mediante encadenamientos contiguos, inmediatos. Ejemplo de estas son las clasificaciones zoológicas o botánicas, constituidas por un sistema de clases que se incluyen en otras jerárquicamente superiores:



Y de relaciones entre los distintos niveles jerárquicos: individuo especie género familia (o a la inversa).

- + Pero estas estructuras de clases son limitadas, por estar sometidas a los vínculos concretos, por proceder en función de semejanzas graduadas y al modo de un encadenamiento contigo y paulatino. No posibilitan una combinación de todas las subclases posibles, en el interior/ de un sistema, por ejemplo: de diferentes especies entre sí, o de todas las especies, géneros y familia.

No permiten tampoco considerar dos clases no contiguas, por ejemplo: la paloma y el camello, para construir una nueva clase natural.

Gradualmente el pensamiento comienza a descentrarse, de lo inmediato actual, la forma podrá ir independizándose del contenido a la que se aplica y asistiremos al completamiento de las estructuras de clases y al surgimiento de la combinatoria generalizada, propia del pensamiento formal, que analizaremos más adelante.

- + En el pensamiento concreto cada forma de reversibilidad expresa un sistema de equilibrio diferente, propio de operaciones distintas: la inversión, para las operaciones con clases, o la reciprocidad, para las operaciones con relaciones.

Pero estas dos formas de reversibilidad no se pueden reunir en / un sistema único, donde, por ejemplo, una clase o relación sea / inversa de otra y recíproca de una tercera. Cuando el niño trata de resolver problemas en los que intervienen varios factores heterogéneos se esfuerza por organizar la realidad del modo más // completo que puede, pero aferrándose a la realidad tal cual aparece: clasifica, ordena, pone en correspondencia los hechos o // factores tal como estos se le presentan directamente. Más tarde/ o más temprano se enfrenta con resultados contradictorios: pues/ no puede considerar todas las variaciones, combinaciones y rela-

ciones de los factores.

Gradualmente las posibilidades se van ampliando: puede darse ///
cuenta de la necesidad de excluir, negar un factor perturbador /
para modificar al otro (inversión), o negar la diferencia entre/
factores, es decir neutralizarlos por igualación (reciprocidad).

Este es el camino que posibilitará a un sistema de conjuntos to-
talizador que analizaremos como exclusivo del pensamiento formal.

Le proponemos analizar un problema concreto, teniendo en cuenta/
los criterios explicitados.

PROBLEMA: ¿De qué dependen la flexibilidad de una varilla?.

Piaget propone (1) a los sujetos la siguiente expe-//
riencia:

El sujeto dispone de un recipiente de agua, un juego de vari-
llas que difieren en cuanto a sus cualidades (acero, metal ///
blando, etc.), su longitud, grosor y forma de sección (redon-
da, cuadrada, rectangular). En la extremidad de la varilla se
pueden atornillar tres muñequitos de peso diferente.

Las varillas pueden fijarse sobre el borde del recipiente en/
una posición horizontal, los muñecos ejercen una presión per-
pendicular a la superficie del agua.

Se le pide al sujeto que experimente hasta que la extremidad/
de las varillas toquen el nivel del agua.

El objetivo es que formulen el principio general: la flexibi-
lidad de una varilla depende de cinco factores distintos, de/
su materia, longitud, espesor, forma de sección, y en condi-/
ciones iguales su inclinación varía en función del peso colo-
cado en su extremo.

Lea detenidamente el problema anterior y arriesgue sus propias hi-
pótesis al respecto:

1. ¿Qué lograrán los niños de pensamiento concreto?
.....
.....

2. ¿Con qué resultados incoherentes y contradictorios se enfrentan?
.....
.....

3. ¿Cómo podrá el preadolescente o el adolescente solucionarlos?
.....
.....

(1) Inhelder, B.-Piaget, J.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Paidós -
Bs. As., 1972.

Evalúe sus respuestas, en base a los siguientes criterios:

- 1. el niño que ha logrado una estabilización del pensamiento concreto (9 y 10 años) puede leer sistemáticamente la realidad, gracias a clasificaciones, / seriaciones, y correspondencias, y llegar por experimentación a comparar y clasificar longitudes, // grosores, pesos, etc., ordenándolos y así establecer el encadenamiento serial de las variables.

Puede comprender cómo dos variables (por ejemplo: longitud y // grosor) pueden compensarse (en varillas de idéntico material) / mientras los otros permanecen constantes.

Puede elaborar tablas de doble o triple entrada con seriaciones orientadas en sentidos diferentes, por ejemplo: **A** es más flexible porque es más blanda, más larga y más delgada que **B**, que es más dura, más corta y más gruesa.

- 2. La contradicción aparece cuando simultáneamente // pretende considerar y variar diversos factores que obran neutralizándose o diferenciándose. Ejemplo : cuando tratando de poner de manifiesto el papel // del grosor compara barras diferentes en este aspecto, sin modificar de modo equivalente los otros // factores. Otro ejemplo: cuando una varilla de metal blando y larga aparece más flexible que una varilla de metal duro y corta; el niño no puede concluir si la primera es más flexible porque es blanda, o porque es más larga; sólo podrá decir que a/ veces el metal blando es la razón y otras lo es la longitud.

Hay contradicción porque queda adherido a lo concreto, a las relaciones contiguas y no puede disociar todos los factores, porque no puede jugar simultáneamente con las dos formas de reversibilidad operatoria, y comprender que para disociar los factores es necesario hacerlos variar uno por uno, manteniendo constante los demás; comprobando así simultáneamente que un factor/ (mayor longitud) puede ser inverso de otro (menor longitud) y / recíproco de un tercero (menor grosor).

→ 3. Gradualmente estas incoherencias podrán superarse / cuando el preadolescente o el adolescente pueda apelar a una combinatoria completa de los factores, y/ unir en un solo sistema las dos formas de reversibililidad. Y así comprender, en el caso de nuestro ejem

ple, que para comprobar cuál es el papel que juega/ el metal, hay que anular o excluir el otro factor, / la longitud, lo que implica, una operación inversa, una negación.

De este modo, algunos factores se descartan por inversión o negación. Pero hay otro paso más como novedad: para poner de relieve el papel del metal de una de las varillas que se comparan; el sujeto mantendrá iguales las longitudes; o sea, el factor que debe excluirse se neutraliza, manteniéndolo constante, igualando los/ términos presentes; esto constituye una reciprocidad, que da por resultado una equivalencia.

Llegamos así al tercer aspecto del tránsito del pensamiento del/ niño al pensamiento adolescente, que ya está implícito en lo que venimos considerando.

1.3. La aparición de hipótesis globales no necesarias

Los niños que hacen operaciones las refieren sólo a los objetos, y lenta y progresivamente las generalizan a otros contenidos; un ejemplo es la conservación de la materia, que se generaliza al / peso y al volumen en el término de unos años, pero sin poder hacer generalizaciones inmediatas de unos contenidos a otros.

Frente a problemas que le plantea la realidad, intenta, como decíamos, durante su acción ir comparando, coordinando los juicios que realiza, los efectos que obtiene, con las limitaciones señaladas.

Usted habrá observado con frecuencia que a los niños menores de/ 11 o 12 años se les hace difícil admitir la necesidad de reali-/ zar experiencias para poner en evidencia las opiniones previas / que poseen acerca de las causas de los fenómenos que observan co-tidianamente. Y cuando la experiencia le muestra sus equivoca-ciones o la falsedad de sus creencias, no aceptan fácilmente el/ error.

¿A qué se debe esto?

Parece pertinente responder que la razón estriba en que no pueden considerar sus creencias u opiniones como hipótesis que necesitan ser puestas a prueba.

Más poco a poco sobreviene otra descentración: la posibilidad de formular hipótesis, aunque muy generales o globales y sin necesidad, acerca de los fenómenos observados, como vimos en los ejemplos citados; no necesarias, puesto que aún no se ha constituido la posibilidad lógica de inferencias condicionales.

Pero estos primeros esbozos de lo que serán las hipótesis adolescentes marca un paso importante en la construcción del pensamiento móvil adolescente, de la descentración de lo real actual inmediato, hacia lo posible como fundante de lo real.

Usted estará de acuerdo con nosotros en la importancia que tiene comprender esta transición, para poder adecuar los contenidos curriculares a las posibilidades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos que ingresan a primer año de la Escuela Media, y muchas veces también los de segundo año, que -justamente por su edad (12 o 13 años)- están resolviendo estos conflictos cognitivos.

Como toda fase transicional este momento se caracteriza por los desequilibrios entre las posibilidades estructurales que como niño ha construido (pensamiento concreto) y la amplitud cada vez mayor del campo de experiencias sobre el que debe actuar, donde dichas estructuras resultan insuficientes para superar contradicciones. Si la escuela no tiene en cuenta estos desfasajes, pretenderá ingenuamente que el alumno de primer año razona, opere desde estructuras que no posee.

Por ejemplo:

- que realice análisis causales considerando los hechos como derivándose necesariamente de otros (historia).
- que disocie los distintos factores implicados en una situación problemática, y los combine en todas sus posibilidades.

- que vincule distintas hipótesis para extraer consecuencias necesarias.
- que opere sobre proposiciones, juicios abstractos, sin cierto soporte en la realidad.
- que aplique propiedades lógicas y matemáticas que / suponen mecanismos combinatorios (propiedad distributiva de la potenciación aplicada a otras operaciones, resolución de ecuaciones) en el lenguaje literal, que es de un nivel mayor de abstracción que el numérico.
- que resuelva ecuaciones matemáticas complejas, que/ implican disociación y jerarquización de operacio-/nes.
- que generalice principios, leyes, reglas, universal mente.

Usted coincidirá que lo único que logrará la escuela será, así, que el alumno realice pseudo-aprendizajes para responder a tales exigencias: repeticiones mecánicas, hábitos rígidos, asociaciones memorísticas, fragmentaciones sin sentido, que -como usted bien sabe- se olvidan rápidamente, son la causa de los "absurdos errores" sancionados por los docentes, y -lo que es más/ grave- generan inhibiciones, frustraciones y actitudes reactivas en los alumnos.

Tener en cuenta estos desfasajes, y evitar los peligros a los / que aludíamos no significa, como algunos erróneamente interpretan, que en esta etapa de transición:

- los alumnos no sean capaces de pensamiento, de operatividad, de reflexión crítica, y que la escuela deba esperar a que el pensamiento se desarrolle para enseñar.
- * Justamente, lo que posibilitará ese desarrollo, esa/ construcción es el enfrentar a los alumnos con los / contenidos específicos de las disciplinas, adecuados precisamente a sus posibilidades.

El desafío pedagógico consiste precisamente en no exigir un /// trabajo intelectual imposible, pero, al mismo tiempo, en no re-

nunciar a seleccionar y transmitir los contenidos disciplinares, que -en definitiva- son los únicos que posibilitarán la apertura a nuevas posibilidades de pensar.

Usted se preguntará, como nosotros, dada la disparidad de niveles evolutivos que suelen presentar los alumnos de una misma // clase, cómo intentar llevar a la práctica estos conceptos.

Eleanor Duckworth nos ayuda a responder cuando afirma:

" Pienso que tener ideas maravillosas constituye la esencia del desarrollo cognitivo. En Pedagogía creo que lo esencial es dar/ (al niño) la ocasión de tener ideas maravillosas y de reafirmar el sentimiento de satisfacción cuando ha tenido una de ellas // (...) pero estas "ideas maravillosas" no pueden surgir de la nada.

Están construidas sobre la base de otras ideas (...). Me opongo a la creencia de que todo lo que hemos de suministrar a los niños se reduce a una colección de procesos intelectuales, una colección de instrumentos asépticos y vacíos de contenidos que // pueden aplicar a continuación. Creo que los instrumentos inte-/ lectuales se desarrollan a partir del momento en que los niños/ empiezan a reflexionar sobre problemas reales. Por otra parte,/ si los instrumentos no se aplican a contenidos reales, no los utilizarán (...). No existen instrumentos intelectuales vacíos / de contenido". (1).

Y así, respetando el principio de adecuación del programa a las posibilidades intelectuales de los alumnos, cada uno podrá tener las i-/deas maravillosas que correspondan a sus niveles de comprensión.

Antes de continuar con la descripción de los fenómenos que caracterizan al pensamiento del adolescente, nos interesa conocer:

¿Qué reflexiones y comentarios le ha suscitado el texto de E. Duckworth? ¿Cuál es en pocas palabras el mensaje de la autora y que usted podría trasmisir a directivos y docentes en las escuelas que supervisa?.

Lo que se expresa en dicho texto, ¿refleja lo que usted observa habitualmente en su función como supervisor? ¿Qué aspectos de la tarea / del aula tal vez sería necesario modificar?.

Registre sus comentarios para un posterior intercambio con sus pares en los encuentros.

(1) Duckworth, Eleanor: Tener ideas maravillosas, en Coll, C.: Psicología genética y aprendizaje escolares. S. XXI, Madrid, 1986.

2. EL PENSAMIENTO FORMAL Y COMBINATORIO

Recordemos que caracterizábamos el pensamiento formal como:

la posibilidad de reflexionar y establecer relaciones posibles, independientemente de la realidad concreta, reemplazándola por ideas, proposiciones.

Posibilidad que emerge después de un largo camino, lleno de conflictos, y que otorga al pensamiento adolescente un poder nuevo y extraordinario: la liberación de lo real y de lo concreto, y/ la correlativa apertura a la construcción de reflexiones abstractas, sistemas y teorías; un poder apasionante que el adolescente experimenta como libertad reflexiva, y que usa para:

- + anticiparse e interpretar las experiencias, y así reconstruir el universo desde sí mismo.
- + comprenderse y programar su futuro.
- + insertarse en la sociedad, captando los códigos adultos y valores culturales abstractos.

y del que abusa, tantas veces, para afirmarse a sí mismo, tentado por la capacidad de someter la realidad a sus ideas.

Aparece entonces con claridad el rol que el pensamiento lógico-formal tiene en las tareas adolescentes, que analizamos en el tema II.

O. Fernández Moujan, en la obra ya citada, lo sintetiza de esta manera:

"Le permite ubicar su identidad en un nuevo contexto, / capacitándolo para 1) percibir intelectualmente todas/ las partes del "self" como formando una unidad, 2) percibir vivencialmente el sentido de continuidad de su / identidad, 3) y percibir el sentido de pertenencia que tiene el yo, incluído social e ideológicamente dentro/ de una cultura".

Nosotros hemos insinuado ya, comparándolo con el pensamiento infantil, las posibilidades del pensamiento formal. Le proponemos

ahora caracterizarlo más detalladamente.

2.1. La disociación de forma y contenido

Usted recordará en qué consiste este rasgo distintivo ... en la abstracción más o menos total de la forma del razonamiento de/ su contenido físico, en la independencia, la diferenciación de/ la forma de las inferencias que los sujetos pueden realizar con respecto al material sobre el que trabaja el pensamiento.

Afirmar esto implica admitir que el pensamiento puede inferir / las consecuencias que están implícitas en las proposiciones (hi pótesis) sin quedar sometido a la factibilidad o verdad de las/ mismas.

Ahora bien, frente a la afirmación de esta independencia del // pensamiento adolescente usted estará recordando la heterogeneidad del rendimiento de los alumnos frente a las situaciones que el aprendizaje les presenta, y pensando que este rasgo no resulta tan evidente.

¿Como explicar las dificultades adolescentes de reflexionar no sobre las cosas, sino sobre sus ideas, o asociaciones?

Sin duda, la índole de los problemas, el tipo de material y cómo incide en la colaboración intelectual, así como las actitudes diferenciadas de los alumnos, nos muestran que no es tan evidente el alcance de esta diferenciación, la generalización inmediata del pensamiento formal a cualquier contenido.

Las investigaciones realizadas encuentran que el pensamiento // formal opera con facilidad sobre materiales familiares, problemas vitales, que interesan, con los que siente compromiso, contenidos conocidos.

Es un hecho habitual la "ignorancia" o dificultad de un estudio so de un área científica en otros campos del saber. ¿Por qué //

entonces habremos de exigir lo contrario al pensamiento adolescente?.

Más bien, preocúpemonos en facilitarle con experiencias y materiales adecuados las posibilidades de generalización del pensamiento, conscientes de su dificultad, y atendiendo a las especificidades de los contenidos curriculares, que en sí mismos presentan dificultades y problemas peculiares.

Otra razón más para:

- seleccionar y graduar los contenidos, según las posibilidades intelectuales de los alumnos.
- relacionarlos con las realidades próximas a las experiencias de los mismos, y posibilitar que cada uno, a través de su exploración constructiva, pueda ir ampliando y generalizando esas experiencias.
- no vaciar la escuela de contenidos, pues ellos promoverán desde sus especificidades el despliegue del pensamiento y la afirmación de sus posibilidades en distintos campos.

Por otro lado, la independencia de la forma respecto del contenido se hace particularmente evidente en el caso de los razonamientos estrictamente verbales, en los que se exige a los alumnos mayor reflexión y tomar conciencia de las operaciones lógicas en juego, sin la apoyatura de situaciones experimentales, con las / dificultades por todos conocidas.

Hechas estas aclaraciones, sinteticemos:

El conocimiento gracias a la disociación, forma y contenido / comienza a apoyarse en el simbolismo puro, y las proposiciones adquieren importancia para el adolescente, como modo de / razonamiento, y esto nos conduce a otra característica.

2.2. La constitución del pensamiento de segundo grado: el surgimiento de la combinatoria.

Por pensamiento de segundo grado entendemos el pensar sobre el / pensar mismo, el reflexionar, el operar sobre las operaciones. /

La apoyatura sobre el simbolismo puro abre paso a la posibilidad de relacionar relaciones, cualesquiera sean, de generalizarlas e integrarlas en sistemas totalizadores.

Recordemos las limitaciones del pensamiento concreto: las relaciones y clasificaciones estaban "atadas" a sus vínculos concretos, intuitivos, inmediatos y contiguos.

En la clasificación zoológica no era posible extraer dos clases/ no contiguas como la de la paloma y el camello, para hacer de ellas una nueva clase.

En el ejemplo de la flexibilidad de las varillas no se podía realizar totalmente la disociación de factores, dejar invariante un factor y variar sistemáticamente los restantes, para lograr la / correlación de todos ellos.

Observe lo que sucede con la liberación de la forma en otra situación, que extraemos de un libro de Fraisse y Piaget (1).

Se proporciona a los sujetos líquidos incoloros; los números 1 - 3 - 5 dan juntos un color amarillo, el número 4 es un decolorante, y el número 2 es agua destilada. Se les muestra aparte el color que se puede obtener y / se le solicita que lo halle por sus propios medios.

El niño procede, en general, por pares incompletos (1-2, 2-3, 3-4, 4-5) o mezclando todo.

El adolescente logra realizar todas las combinaciones / sistemáticas y solucionar el problema.

¿En qué radica la novedad? Formule sus propias respuestas a este interrogante.

Usted habrá contestado que: el adolescente pudo:

- disociar los factores
- construir cualesquiera relaciones y cualesquiera cla-

ses con ellos, reuniendo los elementos de 1 a 1, de 2 a 2, de 3 a 3, etc.

Esto constituye la generalización de operaciones de clasificación y de relaciones, que permite efectuar una verdadera / **COMBINATORIA** (combinaciones, permutaciones, clasificación / de clasificaciones).

Esto supone variar sucesivamente cada factor, dejando a los/ demás inalterables, para ver si se produce el efecto deseado. Al escoger una asociación de factores, tener presente todas las otras posibles combinaciones o asociaciones de factores.

En otras palabras: reunir en un solo sistemas las operaciones efectuadas.

¿Por qué es importante esta posibilidad combinatoria?

Porque extiende y refuerza los poderes del pensamiento al permitir combinar entre sí objetos o factores físicos, o incluso ideas o juicios, proposiciones, engendrando una nueva lógica, lo que otorga un nuevo instrumento al adolescente, para comprender/ su mundo físico y social.

Esta nueva lógica (que sólo indicativamente recordamos que se constituye alrededor de los catorce o quince años) mucho más rica, no es sólo una nueva manera de apreciar los hechos, sino lo que permite el razonamiento sobre hipótesis enunciadas verbalmente, la discusión coherente, la construcción de explicaciones a/ cerca de los hechos, por complejos que ellos resulten.

Desde el momento en que las proposiciones del pensamiento enuncian simples posibilidades y la combinatoria las reúne o disocia como tales, la composición se realiza sobre la verdad o falsedad de las combinaciones.

Si escuchamos con atención los razonamientos y discusiones refle

xivas adolescentes descubrimos estas formas proposicionales, // que -por otro lado- son las que esperan los docentes, cuando /// frente a un teorema matemático, un problema físico, un acontecimiento histórico, invitan a sus alumnos a "razonar, deducir, inferir ...".

- las afirmaciones y negaciones
- las conjunciones e incompatibilidades
- las disyunciones y la negación conjunta
- las aplicaciones y no implicaciones
- las implicaciones recíprocas y sus negaciones
- las equivalencias y las exclusiones recíprocas
- las tautologías y las contradicciones

Por supuesto que esta nueva lógica no se impone abruptamente, ni el adolescente es consciente de ella. Es más, los docentes son / testigos de la difícil tarea de estimular el "aprender a pensar".

Porque ello significa, desde el punto de vista psicológico, según Piaget "la aparición sincronizada de un conjunto de nociones u operaciones, cuyo parentesco no se percibe de entrada, y que, / no obstante, son solidarias entre sí, en virtud de vínculos más/ profundos, cuyas raíces deben buscarse en la estructura combi- da del reticulado y el grupo" (1), que son las organizaciones o/ estructuras de conjunto que él considera específicas del pensamiento formal.

Estas estructuras, a diferencia del pensamiento infantil, funcionan utilizando paralelamente las dos formas de reversibilidad // que mencionábamos antes: la reciprocidad y la inversión.

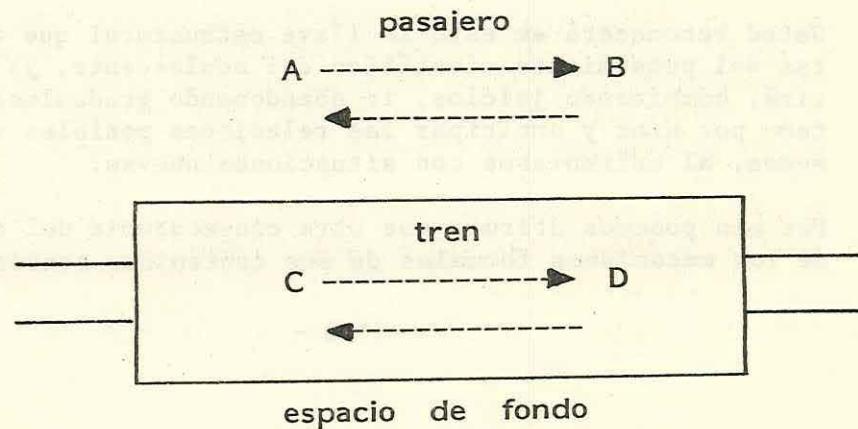
¿Cómo aparecen concretamente estas posibilidades?

(1) Piaget, Jean: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. o.c.

Algunos ejemplos nos mostrarán los distintos esquemas operatorios del pensamiento adolescente, es decir, las nociones que el adolescente puede construir cuando se enfrenta ante ciertos datos o situaciones:

- + la noción de **proporción** en ámbitos muy diferentes: proporciones espaciales (semejanzas entre figuras), velocidades métricas (relación entre espacio y tiempo), relaciones entre diferentes magnitudes directa e inversamente proporcionales (los conocidos casos de regla de tres compuesta), proporciones numéricas, directas e inversas.
- + las **nociones probabilísticas** que resultan de la aplicación de las operaciones combinatorias y proporcionales/ del "azar".
- + los **dobles sistemas de referencia**, donde se logra comprender los pares de operaciones directas e inversas, como/ en el siguiente caso:
 - un sujeto, pasajero de un tren, se desplaza en una dirección A -----> B. Esta transformación corresponde a un sistema de relaciones.
 - pero el tren mismo marcha en una dirección determinada C -----> D, y esto constituye otro sistema de relaciones.

Lo que el pensamiento adolescente logra es reunir en un solo sistema estos desplazamientos, captar simultáneamente las dos posibilidades de transformaciones.



- + 1a. transformación posible: movimiento del pasajero de/ A -----► B, la llamamos **idéntica**, porque es la transformación inicial.
- + 2a. transformación posible: movimiento del pasajero de/ B -----► A; la llamamos **inversa**, porque anula a la primera y la vuelve al punto de partida, y es la **contraria**, dentro del mismo sistema.
- + 3a. transformación posible: desplazamiento del tren // C -----► D; la llamamos **correlativa** en el segundo sistema a la operación "idéntica" del primer sistema.
- + 4a. transformación posible: desplazamiento del tren de/ D -----► C; la llamamos **recíproca**, pues neutraliza por compensación a la operación idéntica, pero desde el otro sistema.

¿Qué le permite al pensamiento adolescente esta coordinación de transformaciones?

Le permite inferir si el pasajero, en un determinado momento, // realmente avanza en sus desplazamientos espaciales, retrocede y/ en qué proporción, o permanece en el mismo lugar con respecto // al espacio de fondo.

En otras palabras: la posibilidad de coordinar las transformaciones:

Idéntica x Recíproca = Inversa x Correlativa, y todas las variantes posibles.

Usted reconocerá en esto la llave estructural que abre las puertas del pensamiento científico del adolescente, ya que le permitirá, combinando juicios, ir abandonando gradualmente los tan-// teos por azar y anticipar las relaciones posibles entre los fenómenos, al enfrentarse con situaciones nuevas.

Por eso podemos afirmar que otra consecuencia del desligamiento/ de los mecanismos formales de sus contenidos consiste en la posi

lidad de:

2.3. El pensar en términos de sistemas, de procesos y de retroalimentaciones.

Los ejemplos anteriores mostraban justamente esa capacidad de // pensar la realidad (física, numérica, social) en términos de sistemas, de redes de modificaciones e intercambios, que se influyen unos a otros; sistemas que al sintetizar los distintos modos de reversibilidad, las inversiones y reciprocidades, se autoregulan.

¿Qué implica esto?

Por un lado, la dinamización del mundo físico y social, que ya / no aparecen como configuraciones parcializadas y estáticas, sino como implicación de procesos dinámicos.

Por otro lado, el acceso a una nueva manera de reinstaurar el equilibrio cada vez que una situación conflictiva desorganiza el/ pensamiento: la retroalimentación, es decir, la regulación que / surge desde dentro del sistema como compensación a las perturbaciones, producto de que el pensamiento se ha hecho totalmente reversible.

Y así llegamos al otro rasgo del pensamiento formal

- + que fue nuestro punto de partida como diferenciación // del pensamiento infantil.
- + que de alguna manera otorga el cierre a nuestro análisis:

2.4. La distinción de lo real y lo posible: el acceso al pensamiento/ hipotético-deductivo.

Usted comprenderá ahora más acabadamente la inversión de sentido que se opera en la adolescencia entre lo real y lo posible. Piaget insiste:

"Se concibe a los hechos como el sector de las realizaciones efectivas en el interior de un universo de transformaciones posibles, ya que sólo se los explica e incluso sólo se los admite como hechos, después de una verificación del conjunto de las hipótesis posibles, compatibles con la situación dada". (1)

¿Qué inferencias extrae de este texto, a la luz de los conceptos trabajados?

Las más significativas para comprender cómo el desarrollo de la inteligencia potencia el aprendizaje adolescente son:

- Frente a una situación determinada, antes de actuar,
 - + el pensamiento formula hipótesis sobre lo posible.
 - + el pensamiento parte de la teoría, para establecer o verificar relaciones reales entre las cosas.
 - + en vez de limitarse a coordinar hechos del mundo real, trata de establecer todas las relaciones posibles entre los datos de la situación.
 - + extrae las implicaciones de formulaciones posibles, y las vincula entre sí por deducción, independientemente de la verificación real.

Evidentemente, la preocupación del joven consiste ahora en establecer

HIPOTESIS

Entendiendo por hipótesis una formulación, propuesta por el pensamiento, que establece relaciones posibles entre conceptos, y que es independiente de las relaciones que existan en la realidad observada entre ellos.

(1) Piaget, Jean; Inhelder, B.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. o.c.

Las hipótesis podrán luego confirmarse o refutarse, buscando su verificación en la realidad, pero su formulación es anterior, no depende de esa verificación.

El pensamiento adolescente se hace entonces hipotético-deductivo, porque prevé y extraer todas las consecuencias posibles de las formulaciones hipotéticas.

Sintetizando:

Se adquiere así la capacidad de pensar más allá de los límites de lo real, hacia lo inactual, lo virtual y posible, el porvenir. Y el adolescente se complace en ello.

Al consolidarse el pensar hipotético-deductivo se anticipa, se prevee, se descubren variantes que se hallan fuera del ámbito de la verificación empírica, se extraen consecuencias necesarias de verdades meramente posibles; se relacionan lógicamente totalidades contradictorias y aparentemente desvinculadas.

Estamos en presencia del espíritu experimental. Al adolescente ya no le satisfacen los hechos empíricos superficiales; la observación de los hechos de la vida es sólo el punto de partida, o la prueba del mundo de lo posible; simultáneamente intenta demostrar empíricamente cuáles son las posibilidades que podrían materializarse.

El adolescente disfruta de este nuevo poder de manipular ideas, de jugar con ellas, de elaborar extremas teorías, de soñar y fantasear nuevos mundos, y de justificar racionalmente sus sueños, aunque no se comprometa con ellos.

3. EL PENSAMIENTO HERMENEUTICO (INTERPRETACION Y APLICACION).

El paso del pensamiento operatorio concreto al pensamiento operatorio formal es, sin duda, el cambio más significativo en el desarrollo de la inteligencia del adolescente. Sin embargo, este cambio se opera en los niveles estructurales y sólo marca, en este sentido, las nuevas posibilidades a que tiene acceso el ado-

lescente, para entender la realidad y operar inteligentemente sobre ella.

Pero la inteligencia humana no es sólo la capacidad estructural/ de adaptación al medio -por asimilación y acomodación-, sino que es también una factibilidad histórica, una verdadera configuración de sentidos, una acción comunicativa, orientada a entenderse con los demás, y por lo mismo, capaz de tomar conciencia del lugar o los lugares desde donde se piensa, capaz de discriminar/ los factores que exigen en la comunicación un trabajo de interpretación, porque hay sentidos propios y figurados, manifiestos/ y latentes, nuevos y redundantes. Porque hay distorsiones del // sentido, disimulos, y desconexiones.

Es necesario este aspecto "histórico" (no ya estructural) de la/ inteligencia, que implica un movimiento diverso y complementario al que hemos visto de la formalización. Aquí, el pensamiento /// transita de un realismo y objetivismo ingenuos -que acompaña al/ pensamiento operatorio concreto- hacia un realismo crítico y a / una comprensión de las condiciones históricas y sociales de la / "objetividad".

Simultáneamente al proceso de "desprendimiento" de lo concreto y de apertura a lo formal y al sistema de los posibles, el adolescente, o la inteligencia del adolescente, transita otro camino:/ es el proceso de inserción del pensamiento en la complejidad comunicacional de la historia y los procesos sociales.

Las nuevas posibilidades de comprender lo real desde lo posible, desde los sistemas de transformaciones, desde la formalidad de / las estructuras, se ven acompañadas por otras nuevas posibilidades, de comprender las polisemias del lenguaje, de las malas comprensiones, del condicionamiento de las ideas en los sentimientos, las creencias, las costumbres, las ideologías.

La inteligencia adolescente recurre a la imaginación precisamente para poder reproducir y anticipar, para poder liberarse del / tiempo presente, pero no en función de una estructura temporal,/ sino como modo de abrirse a una inteligencia histórica, capaz de entender las mutuas dependencias del pasado con el presente y el futuro.

La inteligencia adolescente comienza a comprender las "formaciones de sentido", su historicidad, su "relatividad". Comienza a / operarse con la lógica del doble sentido, donde una primera sig-

nificación remite a una segunda.

Es la inteligencia simbólica o poética, capaz de descubrir niveles de significación que trascienden el realismo ingenuo de lo / concreto, y se abren a la densidad semiótica de lo histórico y / social.

Quizás esto explique el por qué de esa profunda tensión, que tanto aparece en la escuela media, entre los intereses del conocimiento orientados más al análisis racional y al dominio empírico de los fenómenos, y ese otro interés orientado más a la comunicación sin trabas, al desciframiento de lo latente, al juego de // sentidos buscando cada vez comprender y comprenderse mejor, comprendiendo lo otro y a los otros.

La inteligencia adolescente se fascina con la "liviandad" de las formas desprendidas de los contenidos, pero queda también atraída por la "gravedad" de los sentidos insertos en historias, en / formas sociales, en hechos significativos, en tipos ideales en/ carnados en hombres concretos.

La misma sensación de que a él no lo comprenden le va mostrando/ al adolescente la necesidad de un pensamiento hermenéutico, que/ sepa interpretar los sentidos, criticar lo distorsionante, y a/ brirse a los nuevos sentidos para la acción.

Integrar estos aspectos de su inteligencia, los estructurales operatorios y los históricos-interpretativos, es una difícil tare/ ra para el adolescente, y es siempre una piedra de toque para / la intención pedagógica de dar contenidos y métodos integrados / y, al mismo tiempo, diferenciados.

Es el mismo adolescente el que aprende matemática e historia, es el mismo esfuerzo de comprensión racional de la realidad, el que está en juego, pero no es la misma modalidad de la inteligencia/ la que opera. Comprender estructuras formales no es lo mismo que comprender formaciones de sentidos históricos. Y el adolescente/ tiene que integrar ambas formas de su inteligencia, tiene que // construir una inteligencia adulta que opera en ambos registros.-

En este sentido, la inserción de lo real en lo posible no sólo / significa el acceso al pensamiento formal, sino también el acceso al pensamiento hermenéutico, a la polisemia (o ambigüedad de/ los sentidos), a la historicidad del conocimiento, a las anticipaciones de un pensamiento utópico, al conflicto de las interpre

taciones.

Lo posible, como ámbito del conocimiento, no sólo habita en la/operacionalidad formal, sino que está también en la reconstrucción de la imaginación histórica y en la producción de la imaginación poética.

Conocer empieza a ser, para el adolescente, operar con formas sin contenidos, pero es también comprender sentidos con ambigüedad.

Al terminar este recorrido creemos que es lícito preguntarnos:

1. *¿Qué hace la Escuela Media para acoger este despliegue constructivo intelectual, que -a partir de una verdadera crisis- pretende transformarse en una inteligencia adulta?*
2. *¿Qué no hace y podría hacer?*
3. *¿De qué manera obstaculiza esta construcción?.*

Registre sus ideas y sugerencias para un posterior intercambio con sus colegas.



Operaciones lógicas

- clasificación
- ordenamiento

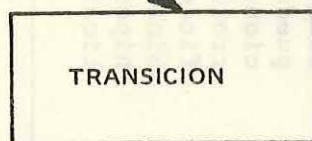
Operaciones numéricas

- número

Operaciones infralógicas

- noción de objeto

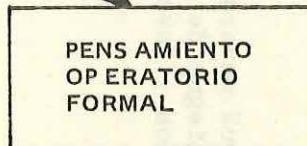
inclusión de lo posible dentro de lo real



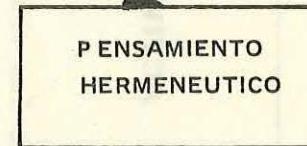
- completamiento de estructuras de clase
- descentramiento de lo inmediato
- hipótesis globales no necesarias

S I N T E S I S

distinción entre lo real y lo posible
situación de lo real en lo posible



- disociación forma y contenido.
- COMBINATORIA
 - proporción
 - nociones probabilísticas
 - coordinación de transformaciones de sistemas de referencia
- PENSAMIENTO HIPOTETICO-DEDUCTIVO



- inteligencia histórica
- inteligencia simbólica o poética
- INTERPRETACION DE SENTIDOS
- APLICACION

ACTIVIDAD FINAL

A partir de los conceptos teóricos le proponemos trabajar:

¿De qué manera puede el profesor favorecer el despliegue de las operaciones mentales de los alumnos y favorecer así el aprendizaje?

Señale qué actividades mentales puede promover y en qué situaciones, para promover el desarrollo de operaciones de clasificación, de ordenamiento, combinatorias y proposicionales, / hipotético-deductivas, hermenéuticas y de aplicación.

BIBLIOGRAFIA

- PIAGET, J. INHELDER, B. "Psicología del niño", Morata, Madrid, 1973.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. "De la lógica del niño a la lógica del adolescente", Paidós, Bs. As., 1972.
- PIAGET, J. "Psicología de la inteligencia", Ed. Psique, Bs. As., 1966.
- CULLEN, C. "La hermenéutica: Horizonte de las aporías en toda interpretación", en RAP, Año XV, N° 36, Bs. As., / 1984.

**LA CRISIS DE LA INTELIGENCIA Y LA
CONSTRUCCION DE LA INTELIGENCIA ADULTA:
NIVEL FUNCIONAL Y DINAMICO**



**TEMA IV: LA CRISIS DE LA INTELIGENCIA Y LA CONSTRUCCION DE
LA INTELIGENCIA ADULTA: NIVEL FUNCIONAL Y
DINAMICO.**

Introducción

1. Nivel funcional

- 1.1. Factores que posibilitan el acceso al nivel formal del pensamiento.
- 1.2. Los alcances del pensamiento formal en la adolescencia.
- 1.3. El poder del pensamiento adolescente.

2. Nivel dinámico

- 2.1. El pensamiento invadido por la afectividad.
- 2.2. La actividad creadora.
- 2.3. El pensamiento y el lenguaje adolescente.

Síntesis

Actividades de autoevaluación

Criterios para la autoevaluación

Bibliografía

INTRODUCCION

Después de haber trabajado el tema anterior, donde intentamos reconstruir desde el punto de vista estructural el proceso de construcción del pensamiento adolescente, Ud., en base a sus experiencias como supervisor, se estará preguntando qué relación existe entre esa caracterización y los alumnos de la escuela media.

Si releea la introducción del tema III recordará lo que allí afirmábamos: la insuficiencia de las explicaciones desde la perspectiva estructural y genética, para comprender desde dónde y cómo piensan y aprenden nuestros alumnos, ya que interesados en la construcción de las estructuras que organizan el pensamiento pone entre paréntesis los aspectos individuales del desarrollo del individuo, su historia personal, afectiva y cognoscitiva.

y la necesidad de encarar esta problemática desde otro nivel, el funcional y dinámico.

Ud. comprenderá que sólo la intención analítica y explicativa justifica esta decisión y esta distinción metodológicas, y con este criterio le invitamos ahora a considerar las posibilidades estructurales inteligentes en su actualización y encarnación en el sujeto adolescente.

Desde la perspectiva funcional nos formularemos algunas preguntas fundamentales para quienes, como Ud., están preocupados por hacer de la escuela media un ámbito que considere y promueva las posibilidades de los alumnos:

- | |
|--|
| <p>¿qué factores posibilitan el acceso al nivel formal del pensamiento?</p> <p>¿cuáles son los alcances del pensamiento adolescente?</p> <p>¿cuál es su nuevo poder?</p> |
|--|

Desde la perspectiva dinámica enfocamos a la inteligencia como una de las variables que se entrelazan junto a otras en la personalidad adolescente, al servicio de su desarrollo, de su aprendizaje y de su inserción en el mundo de los sentidos y las opciones adultas, en los que la escuela, estamos seguros, puede jugar un rol decisivo.

Recurriremos aquí al aporte de diversas teorías psicológicas, convencidos de que esto responde a la necesidad de explicar, de comprender algo tan multidimensionalmente complejo, como es la conducta y el aprendizaje del adolescente.

1. NIVEL FUNCIONAL

La consumación real de los caracteres atribuídos al pensamiento formal y combinatorio implica, como decisión, un arduo camino, / que pocas veces llega a su término en los últimos años de la escuela media; este es el ámbito temporal de preparación y construcción, de verdadera crisis de la inteligencia adherida a lo concreto, que se esfuerza en formalizarse y abrirse a lo posible.

Y seguramente, como ya lo anticipábamos, de la calidad de las / propuestas escolares dependerá, muchas veces, el arribo a destino.

Piaget ubica alrededor de los 11 o 12 años la aparición de los / nuevos esquemas operatorios, y señala que este momento de verdadera preparación de las operaciones formales logrará su culminación a partir de los 14-15 años. Pero siempre haciendo la salvaguardia de

- + la relatividad de la cronología, y
- + su variabilidad, según el interjuego en cada sujeto, de los factores que posibilitan la evolución mental.

Afirmar esto requiere entonces preguntarse por los:

1.1. Factores que posibilitan el acceso al nivel formal del pensamiento.

Para responder creemos necesario, en primer lugar, ponernos de acuerdo en lo que entendemos por **inteligencia** y sus funciones.

Actualmente nadie se atrevería a definirla como una facultad o / categoría aislada dentro de la personalidad.

La coincidencia gira alrededor de concebirla como un caso particular de las relaciones de intercambio del sujeto con su medio, una modalidad peculiar de adaptación, que prolonga modos de adaptación incluso biológicos.

Frente a una ruptura del equilibrio en esas relaciones:

- una necesidad que exige ser satisfecha,
- un problema que perturba,
- la presión de una situación nueva que exige respuestas,

La **inteligencia** aparece como la acción que permite al sujeto:

- adaptarse a esa situación novedosa, conflictiva e inquietante.
- reestablecer el equilibrio perdido sin someterse/ pasivamente al medio, ya que procede:
 - °° **asimilando**, incorporando datos de la experiencia en cuestión a sus posibilidades o esquemas de comportamiento cognitivo.
 - °° **acomodándose**, ajustando su modelo del mundo, modificando sus posibilidades para incorporar esa nueva experiencia.

¿Recuerda, dentro de la asignatura que usted dictaba, alguna situación de aprendizaje en la cual se observe el interjuego entre asimilación y acomodación?. Plantéelo a modo de ejemplo, para ser analizado y discutido posteriormente durante las reuniones grupales.

.....

.....

.....

En estas acciones inteligentes, el sujeto actúa sobre los datos de la realidad, transformándolos para poder asimilarlos, pero / simultáneamente transformándose para poder readaptarse, para poder **comprender** las situaciones, e **inventar** desde sí mismo las / transformaciones requeridas para enfrentarlas.

Y, como hemos visto en el tema anterior, en el juego de esas // transformaciones la inteligencia va accediendo a formas de equilibrio entre la asimilación y la acomodación, cada vez más profundas, coherentes y estables.

De allí que Piaget la defina como una forma de equilibrio progresivo: "el estado de equilibrio móvil hacia el cual tienden/ todas las adaptaciones sucesivas del orden senso-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio". (1)

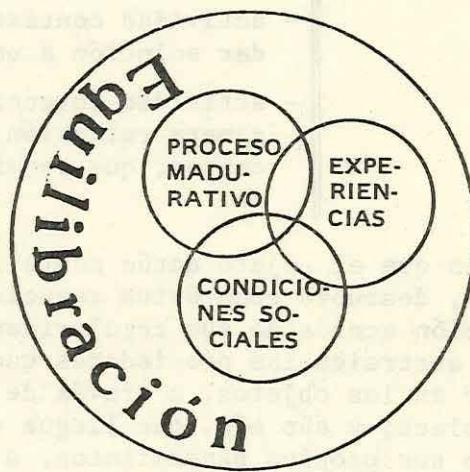
De esta manera, el pensamiento formal constituye un momento -el final, pero siempre móvil- de ese proceso de equilibración.

Aclarando esto, intentemos la respuesta a la pregunta inicial:

(1) Piaget, Jean: Psicología de la inteligencia, Psique, Bs. As. 1966.-

¿Cuáles son los factores que en este proceso de intercambio permanente entre el sujeto y el medio posibilitan el acceso al pensamiento formal?

Anticipémoslo con un esquema:



Usted ya percibirá que estos factores interactúan y se condicionan unos a otros.

Analicémoslos:

1.1.1. El proceso madurativo de la estructura orgánica, la maduración del sistema nervioso y del sistema endocrino, que se verifica en la adolescencia; que sin duda constituye la condición necesaria y limita el conjunto de posibilidades de un individuo en cada nivel. Razón por la cual, debemos admitir que no todo es enseñable.

Este factor se limita a abrir posibilidades, pero no explica // por sí solo la aparición del pensamiento abstracto y exige la presencia de otras condiciones para la actualización de esas posibilidades.

1.1.2. El conjunto de experiencias, previas y actuales, realiza das por el individuo en la tarea de adaptación al mundo físico y social, ya que como señalábamos al definir la inteligencia, es a través de las acciones y transformaciones que el sujeto va ejerciendo sobre la realidad, que su pensamiento va accediendo a formas más completas de equilibrio.

Las presiones de los objetos no bastan por sí mismas. Experiencia no es sinónimo de mera actividad manipulativa o de desplazamientos corporales.

Experiencia significa:

- || - actividad contextualizada que pretende // dar solución a un problema.
- || - actividad intencional y finalizada, que / genera reflexión, representaciones y conceptos, que permiten al sujeto resolver-/ la.

Es necesario que el sujeto actúe sobre los objetos (materiales o simbólicos), descubra cómo éstos reaccionan a sus actos, abstraiga información acerca de sus regularidades y propiedades; y que/ descubra y abstraiga las propiedades que él mismo introduce con/ su accionar en los objetos, a través de las relaciones que entre ellos establece; y aún más, que llegue a convertir en objeto de/ pensamiento sus propios pensamientos, a tomar conciencia de los/ razonamientos empleados para resolver problemas.

Esta abstracción reflexionada termina siendo el instrumento privilegiado del pensamiento formal, ya que reflexionando sobre las reflexiones anteriores posibilita las operaciones sobre operaciones que lo constituyen.

Como una primera síntesis parcial: La aparición del pensamiento formal depende del grado de organización y desarrollo alcanzado por el // pensamiento operatorio concreto y de la abstracción reflexionante y reflexionada, que procede a partir de las acciones u operaciones del sujeto.

1.1.3. Las condiciones sociales (interacciones, transmisiones), culturales y educativas del medio en el que se desarrolla el sujeto favorecen u obstruyen, aceleran o retardan, la actualización de las posibilidades del pensamiento formal, si bien sólo /

pueden hacerlo mediados por la "actividad" del sujeto y sus potencialidades madurativas. Lo que significa dos cosas:

- + para que el medio social, cultural, educativo, actúe/realmente sobre el pensamiento adolescente es necesario que él pueda asimilar sus aportes desde su maduración y a través de experiencias personales.
- + las carencias culturales y sociales y una escolaridad primaria no suficientemente estimuladora provocarán / ciertas dificultades en el proceso de organización operatoria del pensamiento.

1.1.4. Estos tres factores mencionados interactúan, regulados / por un proceso interno de equilibración, que se pone en juego // frente a cada situación de intercambio con el medio, que problematiza, perturba, desequilibra.

Equilibración que tiende siempre a lograr una adaptación creciente y que, como vimos en el tema anterior, va posibilitando el // tránsito del pensamiento concreto al pensamiento formal. ¿De qué manera?. Recordemos los ejemplos allí citados, y digamos que:

- a través de la compensación activa.
- oponiendo a las circunstancias que alternan el equilibrio del sujeto, modificaciones, movimientos, del sentido contrario.

Equilibración que se define, por tanto, como posibilidad de /// **autoregulación.**

En esta perspectiva, entonces, una de las fuentes, o -mejor dicho- de los móviles del progreso del pensamiento está constituida por las mismas situaciones desequilibrantes.

A partir de esta consideración acerca del interjuego de los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento, usted ya podrá explicarse la variabilidad, las diferencias individuales en el pensamiento de los alumnos, incluso de la misma edad, del mismo curso. Por ejemplo, si consideramos una clase de alumnos de / tercer año, notaremos diferencias de rendimiento importantes, resultado del hecho de que en algunos de los alumnos ya se están / consolidando los rasgos del pensamiento formal, mientras que otros están aún en el período de transición, y quizás algunos per-

manecen aún en un nivel de operatividad concreta.

Pero todavía, frente a los testimonios que a diario recoge acerca de las dificultades de aprendizaje de muchos, seguirá preguntándose:

¿Todos los alumnos de la escuela media acceden al pensamiento en su nivel formal?

Numerosas investigaciones muestran que no se puede generalizar/ a todos los adolescentes e incluso a todos los adultos, las conclusiones a las que Piaget y otros estudiosos arribaran , a partir de la observación de poblaciones en cierto modo privilegiadas, lo que implicaría una respuesta negativa (1).

¿Cuáles son las razones esgrimidas como hipótesis explicativas a este hecho?

- + la pertenencia a medios socio-culturales careciados, / que ofrecen escasos estímulos a la construcción del pensamiento (y del desarrollo de la personalidad en general), como veremos en el tema N° V).
- + las diferencias de aptitudes individuales para distintos dominios del conocimiento, que privilegiaría a aquellos con aptitudes para las ciencias exactas o formales (matemática, física, lógica).
- + todos los individuos normales alcanzarían el nivel formal en distintos momentos, pero lo harían en dominios / diferentes, que dependen de sus aptitudes, aprendizajes y estudios diferenciados, según los oficios o profesiones; y utilizando las estructuras formales de diferente manera, según los casos y ámbitos de su estudio o de su trabajo.
- + el entrenamiento y familiaridad con situaciones de mayor carácter simbólico, como números y letras, y las de soporte verbal, como los razonamientos verbales, promo-

(1) Castorina, J.A.: Reflexiones sobre la formación y alcance del pensamiento formal, en/ Quiroga, S. (comp.) Adolescencia ..., Amorrortu, Bas. As., 1984.-

verían el acceso al pensamiento formal.

- + el factor motivacional y la dinámica afectiva personal tendría también una incidencia notable en el desarrollo del pensamiento, como veremos enseguida.

Todo esto nos lleva a pensar en la importancia crucial de la escolaridad y en el rol que la escuela media puede y debe jugar, para posibilitar al adolescente el despliegue de su pensamiento.

Más no cualquier educación lo logrará.

¿Cuáles son, después de considerar estas cuestiones, los principios pedagógicos y didácticos que propondría a directivos y docentes de las 7 escuelas que usted supervisa?

.....
.....
.....

¿Cuál sería el rol docente en la situación enseñanza-aprendizaje?

.....
.....
.....

Observe si en sus respuestas aparecen de modo explícito o implícito algunos de los postulados que señalamos a continuación.

No dudamos que usted cree en la calidad de una educación basada en:

- + el descubrimiento interesado y activo de la verdad, y no en la simple aceptación de verdades que hay que saber:
- + la apropiación del saber a través de experiencias que generen la reflexión ulterior y no en el mero dejarse/ "impresionar" por estímulos externos, o por la mera /// transmisión verbalista.
- + la organización y planteo de situaciones que desequilibren, conflictúen, movilicen, en pos de reequilibraciones más completas y que favorezcan la apertura / y despliegue de las estructuras cognitivas, y no en / mensajes oclusivos y dogmáticos, que inmovilicen el desarrollo.
- + la construcción activa de lo abstracto, y no en las estériles manipulaciones repetitivas de objetos, imágenes o palabras.

- + en el ofrecimiento de contenidos significativos, que / enriquezcan el espectro de intereses, más allá del inmediatismo, y no en propuestas incomprensibles, frag-/ mentadas, ritualistas, que escamotean o perversen el sentido.
- + en la calidad de una educación que finalmente tenga como objetivo la inserción del adolescente en su reali-/ dad física, social, cultural y la incentivación de su/ capacidad creadora, capaz de revitalizar esa realidad.

Le proponemos ahora reflexionar sobre:

1.2. Los alcances del pensamiento formal en la adolescencia.

Al referirnos en el tema II a la disociación entre forma y contenido, como rasgo del pensamiento formal, planteamos ya algunas cuestiones referidas a la dificultad observada en el alumno de la escuela media de generalizar esta diferenciación a /// cualquier tipo de situaciones, problemas o materiales.

Abordemos aquí otros problemas relacionados con aquél.

Los profesores observan muchas veces sin poder justificarlo que sus alumnos por momentos son capaces de agudos razonamientos y/ deducciones, y en otros tienen grandes dificultades cognitivas.

¿Cómo explicar estas aparentes "incoherencias"?

Sin duda ellas ponen en evidencia la generalización y el alcance irregulares de lo que llamábamos la nueva lógica del pensamiento adolescente y la persistencia de residuos del pensamiento infantil.

Algunos ejemplos aclararán estos conceptos:

- la capacidad del adolescente de efectuar operaciones proposicionales, tales como implicaciones condicionales, incompatibilidades, equivalencias en situacio-/ nes experimentales, y la dificultad de efectuarlas / en contextos puramente verbales.

- la dificultad de los alumnos de generalizar fórmulas geométricas o principios y leyes físicas, descubiertos intuitivamente, a situaciones lejanas y totalmente abstractas; o la dificultad para resolver operaciones algebraicas, cuando es capaz de resolverla en un lenguaje numérico.
- los errores cometidos por los alumnos al razonar sobre proposiciones no verdaderas, como en las demostraciones por el absurdo en los teoremas matemáticos.
- la fuerte adherencia del pensamiento adolescente a los significados más literales de los enunciados, que impide a veces la interpretación en literatura e historia.

¿Invalidan estas, y muchísimas otras dificultades para pensar formalmente que usted conoce, la caracterización que hemos realizado del pensamiento adolescente, su tendencia al pensar hipotético-deductivo?

Pensamos que no.

Pero, nos alertan sobre el hecho de que el modo y el sistema de pensamiento adolescente no surge automáticamente y abruptamente, sino que va construyéndose gradualmente e implica una elaboración sumamente compleja.

Nos muestran que la formalización no se impone de una vez para siempre ni con la misma fuerza en todos los ámbitos, y que puede no llegar a constituirse totalmente, sino que lo hace más o menos efectivamente según el modo y el material con el que se plantean los problemas que debe enfrentar el adolescente, la presencia o ausencia de "sentido significativo" de los mismos, su relación con la vida cotidiana, y el nivel de abstracción que exigen.

¿Cree usted que en nuestra escuela media se atiende a estas posibilidades, obstáculos o limitaciones del pensamiento del alumno?

Justifique sus apreciaciones

Nos referimos, finalmente, a otro aspecto del nivel funcional, / a:

1.3. El poder del pensamiento adolescente.

Usted recordará que en el tema III

- al describir la tendencia al pensamiento hipotético-deductivo del adolescente, lo calificábamos como un nuevo y magnífico poder de abrirse a lo virtual, a lo inactual, a lo no/inmediato, a la teorización,
- y al plantearle el acceso al pensamiento hermenéutico señalábamos otro aspecto de ese poder: el de la interpretación/de los sentidos y de su ambigüedad.

Veamos ahora las manifestaciones concretas de ese poder, en las/ que integran ambos modos del pensar.

- + para el adolescente razonar e interpretar el mundo en que vive son necesidades vitales. Si usted observa a los alumnos de los últimos cursos de la escuela media comprobará que muchos/tienen teorías políticas o sociales y pretenden reformar el / mundo; otros vuelcan sus ideas y vivencias en composiciones / literarias, algunos son absorbidos por crisis religiosas o reflexiones acerca de la fe; no faltan quienes se apasionan por las especulaciones filosóficas o las teorías científicas.

El adolescente se complace en la teorización, en trascender lo / inmediato, en construir visiones de conjunto del mundo, en elaborar ideologías y fantasear nuevas posibilidades para la humanidad; el adolescente se torna idealista.

Disfruta ser poeta, filósofo, teólogo, físico, y, sobre todo, se interesa por analizar y criticar las relaciones y criterios sociales. Algunos escriben, otros no lo hacen, pero hablan. La mayoría se limita a elaborarlas secretamente.

La extensión de las posibilidades de la reflexión conduce, en // los primeros momentos, a una actitud que podríamos llamar egocéntrica, desde la que atribuye una potencia ilimitada a su pensamiento, creyéndolo capaz incluso de transformar el mundo a través de las ideas.

Por medio de estas elaboraciones los adolescentes van ensayando/ su inserción futura en el mundo social de los adultos. No interesa que esas teorías sean poco originales o poco fundadas, que // las copie de las que se le ofrecen o las construya. Su significación especial es que le permiten:

- || - participar en las ideologías adultas,
- || - elaborar una cosmovisión que le ofrece la posibilidad de afirmarse y crear.

El adolescente no utiliza el nuevo poder sólo para comprender su mundo físico y social; lo utiliza también y especialmente para / comprenderse a sí mismo. Se elige como objeto de atención y reflexión. El descubrimiento del yo se acompaña del placer narcisista que otorga la contemplación del yo.

Este poder se manifiesta como la capacidad creciente de autoconocimiento, de introspección, / que se constituye en una herramienta básica para el autodescubrimiento y la autoevaluación, / incluso de sus posibilidades y modos de conocimiento.

El adolescente se retrae de la acción directa sobre el mundo y / se dedica a la reflexión solitaria. Sin duda, aquí el pensamiento se pone al servicio de las tareas evolutivas, del logro de la identidad, y a la no menos importante tarea de reconstrucción de su relación cognoscitiva con el mundo.

Estamos en presencia de un pensamiento que no / se agota en las operaciones formales, sino que/ se despliega más allá interpretativamente.

- + Señalábamos antes la actitud intelectual egocéntrica // del adolescente.

Usted habrá observado la fuerte tendencia grupal que lo caracteriza, analizada en el tema II.

El adolescente necesita y disfruta el reunirse con los otros, / discutir, tomar partido en esas discusiones o provocarlas, lu-/cir su habilidad retórica, examinar cuestiones casi siempre de/ índole abstracta, social, cultural, religiosa.

Su afición por la **dialéctica** se pone al servicio de adquirir / dominio en la actividad intelectual y, al mismo tiempo, de afirmar la propia personalidad.

Pero justamente por ello se refuerza el egocentrismo, la intransigencia intelectual, y así observamos que el adolescente:

- no es capaz de percibir la relatividad de su punto / de vista.
- defiende con obstinación sus proposiciones, aunque a veces sea consciente de la falacia de sus argumentos.
- es absoluto y a veces agresivo en sus juicios, especialmente si tiene poca confianza en sí mismo.
- no tolera que otro con opiniones opuestas a las suyas/ pueda tener razón.

Pero gradualmente, gracias a la consolidación de las nuevas formas de pensamiento, y favorecido por las confrontaciones con // los otros, en las que a través de las críticas descubre la fragilidad de sus afirmaciones, asistimos a la: **descentración del sujeto**, que consiste en:

- || - la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro,
- || - la posibilidad de responder a los juicios ajenos y / modificar sus propias acciones teniéndolo en cuenta.

Sin duda, recíprocamente, la **cooperación** intelectual, puesta en juego en las discusiones grupales, es una condición fundamental en el desarrollo de la nueva lógica.

"Sin intercambio y cooperación intelectual,
el pensamiento nunca agrupará sus operaciones en un todo coherente". (1)

(1) Piaget, Juan: Psicología de la inteligencia. o.c.

La observación muestra qué lenta es esta reconciliación entre/ el pensamiento y la objetividad de la experiencia.

Usted habrá encontrado aquí muchas razones para afirmar que la escuela juega un rol privilegiado para ayudar al adolescente a desprenderse de su egocentrismo intelectual y social a través/ de experiencias de encuentro con el pensamiento de los otros:/ los pares, los adultos, los otros lejanos encarnados en las // distintas áreas del saber de la humanidad.

Y muchas razones además para fundamentar la importancia decisiva de que la escuela media deje de ser un lugar de **competición** y se transforme en un ámbito de **cooperación**, de discusión sencilla, respetuosa y libre de prejuicios, que utilice el dinamismo grupal, para promover el aprendizaje:

porque es a través de la cooperación social e intelectual que el alumno podrá ir descubriendo constructivamente repuestas cada vez más objetivas y creadoras a los problemas que la enseñanza le plantea.

Actividad

Le proponemos puntualizar sugerencias metodológicas para ser / discutidas con directivos y docentes.

2. NIVEL DINAMICO

Pretendemos insistir en este nivel en que el pensamiento adolescente es un pensamiento constituido desde y por su problemática/vital.

Desde este punto de vista, pensar es para el adolescente una posibilidad que se despliega sobre un horizonte de inevitable conflicto.

Quienes limitan el pensamiento adolescente a las posibilidades / estructurales de formalización operativa distinguen el ámbito // cognitivo, y el ámbito de lo simbólico, que reducen a lo afectivo, por el otro lado, atribuyendo a la vida afectiva sólo el papel del energizador motivacional del pensamiento.

Nosotros hemos planteado que el pensamiento adolescente es uno / solo, y se despliega tanto en el orden de la operatividad formal como en el de la lógica simbólica del doble sentido, donde un // sentido remite a otro sentido; y afirmando que esta integración/ impide en cada momento del discurso distinguir qué es lo que hay de operacional y qué de simbólico.

Y en otra vuelta de tuerca pretendemos subrayar ahora que toda / actuación inteligente, todo conocimiento:

- + arranca y se apoya en una falta, en una carencia, en/ una ignorancia, que como bien señala Sara Paín, es el lugar donde el conocimiento se hace enigma, interrogación, mito, posibilidad.
- + implica una búsqueda que expresa aún a través de tortuosas maneras (que veremos después) un deseo de sa-/ ber lo otro que aún no sabe, un deseo del otro.
- + entonces se constituye desde el sujeto-deseante-de- / saber, en nuestro caso el adolescente, que no es abs-tracto, sino concreto, sexuado, situado, e histórico.
- + y por supuesto, desde sus estructuras inconscientes,/ afectivas y cognitivas, desde sus pulsiones y conflictos vitales.

Consideramos a continuación algunas expresiones de este pensa-// miento adolescente:

2.1. El pensamiento invadido por la afectividad

Las teorías psicoanalíticas de la personalidad nos muestran los/ modos con que los conflictos vitales y los mecanismos afectivos/ impregnán la evolución de la inteligencia adolescente.

Los profesores saben bien de que se trata

- los alumnos que, hasta ese momento, aprendían normalmente, parecen perder pie y no se recuperan, a pesar/ de sus esfuerzos,
- en otros, su inteligencia parece disminuirse, su pensamiento pierde objetividad y claridad,
- otro, no tiene energías para aprender, pasa las horas inmerso en sus fantasías,
- otro critica ardorosamente todo argumento que se le / presenta,
- el de más allá se sumerge y se esconde detrás de los/ libros y asombra por sus brillantes exposiciones.

Todos estos ejemplos muestran cómo el pensamiento adolescente se expresa inserto en toda su problemática de **confusión** y es invadido por los vínculos afectivos, positivos y negativos, por los impulsos eróticós, agresivos, por los conflictos.

Este nivel actúa lentificando el pensamiento, inhibiéndolo, tiñéndolo de connotaciones peligrosas u omnipotentes, erotizándolo o convirtiéndolo en estrategia defensiva, más o menos instrumental, en la intelectualización que mutila lo afectivo.

Asistimos a la confusión y, a veces, a la desorganización del pensamiento adolescente.

En la pubertad, especialmente, pero no exclusivamente, el pensamiento está en transición, predomina la confusión: "las ideas se convierten en objetos que reemplazan a los objetos reales, hasta el punto que las palabras y la acción son muchas veces reemplaza

das por el pensar o viceversa". (1)

El pensamiento adolescente tiene mucho de concreto, no siempre / comprende los sentidos figurados.

En muchos momentos, y esto es sabido por los profesores, la acción no puede aún ser mediatizada por la palabra, es su forma de ser y de pensar; y a través de ella se comunica; lo que acarrea/ numerosos problemas, si no se lo comprende.

La confusión y desorganización explican la inestabilidad y la // incertidumbre reflexivas: la adolescencia es la edad de la duda, de las revisiones, que afectan el comportamiento práctico, a la/ vida moral, intelectual, religiosa. Las dudas se originan en sus pérdidas, encuentros y desencuentros, en sus inseguridades, y // son asimismo factor de inseguridad y desasosiego.

Más al mismo tiempo, el adolescente tiene necesidad de certezas, aún cuando menosprecie ciertas verdades y ciertos valores, y /// cuando tergiversa leyes y principios.

El debilitamiento intelectual transitorio puede deberse a la invasión de pulsiones y afectos que le despojan de objetividad y / claridad y le restan energías.

La inhibición intelectual expresa la erotización del pensamiento o de los objetos a conocer, que se tornan, por lo mismo, peligrosos.

La defensa, poco instrumental porque bloquea las posibilidades / intelectuales, sería en este caso: es preferible "no conocer" a/ arriesgarse a "reconocer" los deseos o impulsos prohibidos.

Paradójicamente otras veces, como dice Anna Freud, "el peligro / pulsional hace inteligente" con la intelectualización: esfuerzo/ del yo por dominar los instintos mediante la labor intelectual". Esta actitud constituye una defensa y una tentativa de resolver/ los problemas que la realidad le impone para adaptarse a ella.

La intelectualización juega un papel importante en la lucha adolescente contra las pulsiones, que se hace posible por la organización del pensamiento.

(1) O. Fernández Moujan, o.c.

Su función es la dominación, la represión de las pulsiones, pero en lugar de apartarlas y combatirlas, despreciándolas ...

el adolescente se ocupa de ellas teóricamente, transformándolas en ideas abstractas.

Lo llamativo es aquí la separación entre las ideas y las experiencias afectivas; sus conflictos pulsionales-afectivos son // convertidos en discusiones teóricas (ideológicas, religiosas, / sociales), sin integrarlas en su vida real.

Esto se concreta en:

- || - la notable inclinación y capacidad adolescente para/ discutir temas relacionados con sus conflictos: amistad, amor, libertad, relaciones familiares y con la autoridad, vocación.
- || - el goce puesto en el pensar por el pensar mismo, si- no que lo pensado incida en la conducta concreta, lo que origina las conocidas incoherencias y contradicciones entre sus "teorías" y su "vida real".
- || - la dificultad para usar esa capacidad discursiva en/ una mirada crítica sobre sí mismo, cosa que exaspera al adulto.

La adolescencia es también **la edad de la fantasía**, del pensamiento que se aleja de lo real, y sueña con los ojos abiertos, / que se refugia en un mundo fantástico, donde se mueve sin limitaciones, y satisface sus deseos, evadiéndose de las exigencias y condicionamientos de lo real.

La imaginación exaltada se muestra en su fina sensibilidad y lo impulsa a resolver con entusiasmo los problemas concretos, a // pensar en el futuro y a tender hacia altos ideales.

Pero también, y ya lo hemos señalado hablando del poder de la / inteligencia y el egocentrismo intelectual, **el pensamiento mágico** y **el fantaseo** le permiten actuar omnipotentemente sobre la / realidad, salirse del tiempo y del espacio, controlar la realidad, distorsionarla, negarla.

Los símbolos abstractos, las palabras, son los "nuevos juguetes" mediante los cuales el adolescente de la primera época:

- + sueña despierto, se evade en juegos de palabras.
- + se identifica y diferencia del adulto, a través de / códigos grupales.
- + golpea agresivamente y desconcierta en las dualidades de sentido que utiliza.
- + pero también explora la diversidad y conflictividad/ de significaciones que traman la vida social.

Al promediar la adolescencia, el pensamiento se tiñe de un ca-rácter grupal; las ideas compartidas y discutidas en los grupos de pares, constituyen las "verdades absolutas" para el adolescente.

Es la edad del totalismo, de las ideologías salvadoras, de la / dificultad de relativizar y aceptar la respectiva discrepancia/ de ideas.

En la tardía adolescencia, poco a poco, la superación de las // crisis, afectivas e intelectuales, hace que el pensamiento vaya perdiendo su carácter grupal, su omnipotencia, y aceptando las/ limitaciones de la realidad.

Soportar el displacer de la diferenciación con el pensamiento / del otro posibilitará también, al adolescente, avanzar con actitud cuestionadora más allá de lo que los demás pares y adultos/ le muestren como verdades evidentes.

El final de la adolescencia asiste a la caída de esa omnipotencia, a un manejo más real de los objetos y de la comunicación / con los pares y adultos, que se afianzará cada vez más con la / madura inserción en el mundo social y del trabajo.

Dijimos al comienzo que el pensamiento adolescente se despliega sobre un horizonte de conflictos.

Mostramos cómo la actividad inteligente ligada a la pulsión de/ saber, de investigar, ante el nuevo empuje pulsional adolescente y la aparición de nuevos tipos de lógicas, logra mayor autonomía.

La energía pulsional sublimada moviliza al adolescente hacia el conocimiento de los objetos culturales distintos.

Simultáneamente la afectividad invade al pensamiento, o este se constituye en una defensa altamente valorizada y omnipotente, que el adolescente utiliza para mantenerla a raya.

Podemos concluir diciendo que la posibilidad de frenar el agocentrismo y la omnipotencia, de tolerar las diferencias, de cuestionar las / "evidencias" serán los soportes de la emergencia de un pensamiento maduro.

Si nos ubicamos en la escuela media cabe preguntarnos:

¿De qué modo la escuela tendría que acompañar esta evolución de la inteligencia adolescente invadida por lo efectivo?. Plantee sus ideas y sugerencias.

Los responsables de la enseñanza media podrán contribuir positivamente a este esfuerzo adolescente, si en lugar de exigirle un adultismo/mental, empujándolo a situaciones que no puede aún manejar, le ayudan a lograr la aceptación de sí mismo y la adecuación entre lo interno,/ su subjetividad, y el mundo externo.

2.2. La actividad creadora

Este rasgo adolescente sintetiza todas las posibilidades que hemos atribuído al pensamiento; expresa la función constructiva // del pensar, del imaginar y fantasear, así como la máxima posibilidad de sublimación de las fuerzas pulsionales.

Constituye además el punto de encuentro del pensamiento con los/ intereses y aptitudes que van surgiendo y consolidándose en la / adolescencia.

La escuela es uno de los lugares donde el adolescente puede desplegar su capacidad creadora; pero muchas veces ella se lo impide, descalificando su actitud "argumentativa y crítica" y sus // "ideas extrañas". Es por esta razón que tantas veces el estudiante, altamente creativo, que elabora nuevas conductas o enfoques/ novedosos, debe ceder ante las expectativas y presiones del grupo de pares, o de sus profesores, para no convertirse en un desadaptado.

Usted coincidirá en la necesidad de proporcionar al adolescente/ oportunidades de explorar la realidad, realizar aportes, y desarrollar conductas creativas.

Esto supone:

- + proponer una amplia gama de contenidos curriculares, // problematizadores, para posibilitar la actuación de los diferentes talentos y actitudes de los estudiantes.
- + alentar la posibilidad de trabajar con profundidad en / los proyectos que ellos elijan.
- + reconocer y recompensar las preguntas y las respuestas/ creativas de los alumnos.
- + valorar los esfuerzos creativos en el campo de las ciencias y de las artes, que ellos realizan.
- + reducir la amenaza del fracaso en las aulas y modificar el sentido del error, considerándolo como punto de partida para nuevos descubrimientos.

2.3. El pensamiento y el lenguaje adolescente

Sabemos que el lenguaje ocupa un lugar importante en el desarrollo del pensamiento, pues lo enriquece y estimula al ofrecerle / un sistema de conceptos, relaciones y significaciones, reconstituidas en cada sujeto de acuerdo con las pautas de su grupo cultural.

Esto es válido para el caso del adolescente. Es por eso que en / el tema V consideraremos la incidencia que tiene el lenguaje adolescente, el de su grupo de pertenencia y el de la escuela, en / la tarea de comunicación y apropiación de su cultura, que el adolescente debe realizar.

Ahora nos interesa mostrar la función y las características del lenguaje adolescente. Las palabras, como las ideas, tienen, en / el adolescente, funciones de exploración, de tanteos, de elaboración de sus conflictos.

Dijimos ya que su pensamiento reemplaza los objetos por ideas, / palabras y símbolos; también sabemos que esas palabras e ideas / son utilizadas "mágicamente", manipuladas como si fueran objetos o acciones.

Con ellas sueña y fantasea, domina el mundo; con ellas se evade / de la realidad, y posterga la acción al enredarse y enredar al /

adulto en sus discursos dualísticos; con ellas trata de comprenderse y comprender la realidad en sus "diarios íntimos" y en // sus teorías.

También utiliza finalmente el lenguaje para diferenciarse de // los adultos y afirmar su identidad, elaborando "códigos lingüísticos" grupales, que desconciertan al adulto, y lo excluyen del mundo adolescente.

Por eso concluyendo podemos decir que el lenguaje adolescente / no escapa al carácter transicional de esta edad, y constituye / un puente privilegiado entre su subjetividad y el mundo.

pe en el desarrollo del lenguaje en adolescentes los
adultos un poco más desarrollados en el desarrollo
espiritual. Los adolescentes han de lenguaje ofreciendo una es-
tructura más sencilla y más directa al mundo.

Los adolescentes tienen un tipo de pensamiento
relacional de un orden más avanzado que los niños. Los
adolescentes tienen una mayor elaboración organizativa del pensamiento en
relación a las ideas y a las ideas y una mayor coordinación entre las ideas.

Los adolescentes tienen un tipo de pensamiento
que tiene un orden más avanzado que los niños.
y se aprecian más las diferencias de pensamiento y también

S I N T E S I S

Hemos intentado concretar funcionalmente el despliegue del pensar adolescente en lo que respecta a // los factores que lo posibilitan, los alcances de su actualización, y las posibilidades que abren en el ámbito del desarrollo personal y del aprendizaje del alumno de la escuela media.

Insistimos luego en que no se puede comprender / al pensamiento adolescente sin situarlo en el dinamismo personal que lo constituye, mostrando cómo emerge / de esa dinámica, y cómo se pone a su servicio, a veces constructivamente, otras veces complicándola.

Esperamos que este recorrido le haya permitido / entrever cuánto puede hacer la escuela media; para o-/rientar y promover el desarrollo del pensamiento de // sus alumnos.

ACTIVIDAD FINAL

Cuando se habla de la actividad creadora, característica del adolescente, muchos tienden a identificarla con su capacidad estética o técnico-manual.

Nosotros, por el contrario, la consideramos una integración de las posibilidades del pensar, del imaginar, del/ desear y del hacer adolescente.

Desde este punto de vista le invitamos a sugerir cómo la escuela media puede canalizar y estimular el desarrollo/ de esta capacidad en las distintas áreas curriculares.

La recordamos que tenga en cuenta la necesidad de integración específica de la vida psíquica adolescente y la / relación de ésto con los actuales esfuerzos por proponer un currículum integrado.

BIBLIOGRAFIA

PIAGET, J.

"Seis estudios de psicología". Seix Barral, Barcelona, 1970.

FREUD, A.

"El yo y los mecanismos de defensa". Paidós, Bs. As., 1965.

PAIN, S.

"Estructura cognitiva y estructura simbólica". Ficha circulación interna. CEPCO, Bs. As., 1981.

**CANALES DE VINCULACION DEL ALUMNO
CON LA CULTURA Y LAS
INSTITUCIONES SOCIALES**

TEMA V: CANALES DE VINCULACION DEL ALUMNO CON LA CULTURA Y LAS INSTITUCIONES SOCIALES .

Introducción

- 1. Los modelos y expectativas culturales**
 - 2. Las carencias ambientales**
 - 2.1. Condiciones económicas insuficientes.
 - 2.2. Distanciamiento de la cultura standard.
 - 2.3. Escasa presencia paterna en la vida familiar.
 - 2.4. Las crisis familiares de distintas índoles.
 - 3. El lenguaje: distancia entre la lengua standard y las variedades de la lengua adolescente**
 - 4. Los medios de comunicación, creación y canalización de necesidades**
 - 5. La institución escolar como lugar de iniciación y prueba para el acceso al mundo adulto**
 - 5.1. Las expectativas y la imagen que los adolescentes tienen de la escuela media.
 - 5.2. Relaciones alumno-profesor-directivo.
 - 5.3. Relación con los compañeros.
 - 5.4. La violencia en la institución.
 - 6. La crisis moral y el logro de la autonomía moral**
 - 6.1. El desarrollo de la competencia moral.
-

- 6.2. Elección e integración de un sistema de valores y de un proyecto de vida.
- 6.3. Desarrollo de la competencia moral y el sistema normativo escolar.

Síntesis

Actividades de autoevaluación

Criterios para la autoevaluación

Bibliografía



INTRODUCCION

Retomando afirmaciones hechas en el tema uno queremos insistir en la necesidad de relacionar las caracterizaciones realizadas sobre el adolescente, desde las distintas teorías psicológicas (temas II, III y IV) con la observación de las modalidades/ que adopta su conflictiva en nuestro medio, en el medio en que Ud. cumple sus funciones.

Si Ud. compara su adolescencia con la de los alumnos que hoy cursan la escuela media, seguramente encontrará fuertes analogías pero también significativas diferencias.

¿ Cuáles son las razones de esta variación?

Creemos que fundamentalmente:

- || * la variación de las condiciones, modelos y expectativas socio-culturales.
- || * y la apropiación que los jóvenes de hoy han hecho de las experiencias de sus antecesores de décadas anteriores.

Por eso le proponemos en este tema trabajar los canales de vinculación del alumno con la cultura y las instituciones sociales. Dividimos el tema en los siguientes subtemas:

1. los modelos y expectativas culturales
2. las carencias ambientales
3. el lenguaje
4. los medios de comunicación
5. la institución escolar como lugar de iniciación
6. la crisis moral y el logro de la autonomía moral.

1. LOS MODELOS Y EXPECTATIVAS CULTURALES

Analicemos algunos rasgos que seguramente coinciden con los que usted considera como características de los adolescentes actuales, y tratemos de relacionarlos con las variantes culturales.

Percibimos:

- + mayor espontaneidad y honestidad en las relaciones, / que revelan menor represión, más posibilidad para conectarse con sus deseos y necesidades.
- + insistente expresión de su necesidad de ser escuchados, de dialogar y participar.
- + mayor fluidez en la relación con sus padres.
- + reclamos y exigencias muchas veces desmedidas a sus padres u otros adultos, y escasa tolerancia a la frustración.

Lo relacionamos con la liberación de las costumbres, el repliegue de la familia sobre sí misma, el acercamiento y diálogo más fluido y la mayor permisividad de los padres con sus hijos.

Percibimos:

- + desconcierto y desesperanza, disminución del idealismo, tendencia al pragmatismo o a la sobreadaptación; / mayor individualismo.
- + debilitamiento de los proyectos de renovación, escepticismo, conformismo.
- + falta de conciencia participativa y menor grado de // participación concreta en política y movimientos juveniles.
- + prolongación de la dependencia económica respecto a / los padres.
- + mayores deseos o fantasías de emigración, interna o / externas, a lugares con mayores posibilidades.

Lo consideramos producto de los desencantos y frustraciones origina- / dos por los fracasos de los modelos políticos y económicos de las últimas décadas, de la falta de posibilidades y propuestas sociales valiosas, de la crisis e incertidumbres económicas, que despoja de credibilidad a los esfuerzos. También de la falta de entrenamiento en el ejercicio de la participación, herencia del autoritarismo y la represión de la historia reciente.

Percibimos:

- + temor a la violencia social, a la agresión física, al robo, / al abuso sexual, tanto en varones como en mujeres. Esto sensibiliza al adolescente por la inseguridad y el miedo a ser víctima del afuera; desencadena conductas evitativas y limitativas tanto en los adolescentes como en los padres (restricción de salidas, diversiones, horarios); además -como veremos más adelante, al referirnos a la institución escolar- cobra fuerza como modalidad de identificación.
- + la cada vez más alarmante adicción a las drogas, y a las reacciones marginales violentas.

Consideramos que estos rasgos denuncian la falta de comunicación y // contención familiar e institucional, las situaciones de anarquía o anomía social, la ausencia de perspectivas y oportunidades para lograr auténticas satisfacciones. Y la consecuente necesidad de evadirse de/ una realidad que no ofrece sentidos o que atemoriza.

Estas últimas consideraciones nos introducen a otro problema, que marca muchas veces a nuestro adolescente alumno.

Luego de haber analizado esta primera parte de nuestro encuadre teórico, ¿Qué opina usted al respecto, a partir de su experiencia de vida/ o profesional?.

¿Quiere agregar algo más?. Le sugerimos registrar todo lo que usted / percibe como características de los adolescentes en la actualidad, e/ incluso las valoraciones que usted pueda hacer de ellas. Puede constituir un valioso material para un posterior intercambio y discusión.

2. LAS CARENCIAS AMBIENTALES

No nos referiremos a los medios severamente desfavorecidos, marginales, pues sin duda los adolescentes de estos contextos no // tienen acceso a la escuela media.

Sí aludiremos a ambientes moderadamente careciados, tanto de medios urbanos como rurales, que nos ofrecen las condiciones adecuadas para apoyar al adolescente, en su crecimiento, en su aprendizaje y en su inserción en el medio social.

Estas carencias pueden revestir la forma de:

2.1. Condiciones económicas insuficientes

Estas se traducen en:

- + la escasa disponibilidad de los padres, debido a sus trabajos, preocupaciones o inseguridades, para ocuparse de las necesidades psíquicas de sus hijos o para apoyarlos en sus aprendizajes.
- + las imágenes parentales sin prestigio social, sin expectativas, maltrechas en su autoestima, que no ofrecen atractivo al adolescente, quien a veces sólo puede identificarse con aspectos externos de estas imágenes, como la agresividad, la violencia, el resentimiento.
- + la necesidad del adolescente de "ayudar" económica/mente a la familia, a través de una ocupación más o/ menos estable, lo que le obliga a renunciar, en parte a la "moratoria" social, a la que hacíamos alusión anteriormente; esto también restringe al adolescente en sus posibilidades de estudio y de formación.
- + por las razones anteriores, en un grado insuficiente de estimación de su familia como "un obstáculo social" para insertarse en otros grupos (pares, escuela, etc.); esto produce resentimientos, apatías, mayor rebeldía.

2.2. Distanciamiento de la cultura standard

Esto significa:

- + desvalorización de las tareas intelectuales y de los procesos de elaboración mental, que repercute en los intereses adolescentes, que aparecen más concretos e inmediatos, y favorecen la tendencia a la descarga / más directa, en forma de acción, de los impulsos o /

tensiones; esto origina dificultades para aplazar // esas descargas y sustituirlas por otras más elaboradas, a través de la palabra, el pensamiento o la imaginación.

+ lenguaje restringido: pobreza de vocabulario, formas sintácticas pobres, menor discriminación en el lenguaje, escaso interés por la lengua escrita y la lectura; todo esto ocasiona dificultades en el manejo / del lenguaje escolar, tanto mayor cuanto más abstracto sea, y debido al carácter instrumental del lenguaje provoca un escaso rendimiento escolar en todas // las áreas.

+ pocos estímulos a nivel familiar, para aprender, como no sean cosas de evidente utilidad; actitud de antipatía o de indiferencia ante el estudio.

+ limitación de las ambiciones en el plano de lo intelectual y de las aspiraciones de promoción social.

+ repercusión de estos hechos en el aprendizaje: fracasos, abandono de los estudios, o pseudoaprendizajes, que se pierden rápidamente y no pueden transferirse/ o aplicarse, porque no han sido asimilados sino su-/ perficialmente.

2.3. Escasa presencia paterna en la vida familiar.

Nos referimos a la situación que, especialmente en los centros/ urbanos, toma la forma de "tengo tan poco tiempo ..." por horario de trabajo sobrecargado, compromisos profesionales o sociales absorbentes, desplazamientos, etc.

Esto priva al adolescente de la comunicación tan necesaria y le deja huérfano de la función paterna de: protección, orientación, puesta de límites, selección de experiencias y oportunidades para sus hijos.

Esto se agrava cuando la ausencia paterna es acompañada por la/ de la madre por idénticas razones.

2.4. Las crisis familiares de distinta índole.

Nos referimos a situaciones como: enfermedades crónicas, muertes, adicciones, desempleo, serias desaveniencias, familias deshechas.

Estas crisis provocan generalmente actitudes de abandono hacia el adolescente, son eminentemente desintegradoras en sus efectos, y/ tienden a desorganizar o cortar los procesos normales del desarrollo adolescente, y del aprendizaje.

Producen en el adolescente sentimientos de desamparo, de inferioridad y compasión hacia sí mismo, resentimientos, actitudes críticas exacerbadas hacia los padres y/o hacia la sociedad, cortes en la evolución intelectual y emocional, o reacciones y conductas // violentas.

En estos casos es habitual que esas actitudes se desplazan a las/ relaciones del adolescente con la institución escolar y con el aprendizaje, y las comprometan seriamente.

Sin duda usted podrá completar este listado y precisar cuáles son en sus lugares de trabajo las carencias ambientales que contextualizan la situación de los alumnos.

Actividad

Consideremos ahora la "vía regia" de vinculación y acceso del alumno a su cultura: el lenguaje.

3. **LENGUAJE**

Referirnos al lenguaje supone aludir a la cuestión del desplazamiento cultural. ¿Qué significa esto?. El apropiarse de prácticas culturales que no son las propias.

¿Qué papel juega el lenguaje en esta apropiación?. Sin duda usted coincidirá que fundamental ...

El lenguaje juega un papel relevante en el proceso de interrogar/

a los objetos culturales y de encontrar respuestas; interrogación de la cultura oral primero, de la escrita después. Las respuestas a las preguntas están en los libros, por lo tanto es preciso reprender a leer, confirmar que la lectura es "verdadera", es decir: que el sentido descubierto está avalado por el consenso social, y también apropiarse definitivamente de la cultura adoptada escribiendo.

Un igual, culturalmente hablando, es el que sabe expresarse y / comprender lo expresado, dentro de la normatividad de un código/ lingüístico.

Sintetizando:

la apropiación de las prácticas culturales, de los usos y significados sociales, compromete a la vez procesos de pensamiento, de significación y de comunicación.

Esto plantea, a nuestro juicio, un problema: el de la distancia/ entre la lengua standard, legitimada socialmente, y las variedades de la lengua adolescente.

En otras palabras: una disparidad entre la lengua que habla el / adolescente, que ingresa en la escuela media, y la lengua del saber que se le enseñará, que está cargada de connotaciones, de / presuposiciones, de modos y de reglas de empleo. Disparidad que/ revela, por otra parte, una verdadera ruptura lingüística entre/ el lenguaje vulgar y el lenguaje científico; esto provoca cho// ques y "errores" que encubren un cuestionamiento sobre la cultura oral, familiar y adolescente, y que, en realidad, son un cuestionamiento sobre el funcionamiento cultural que no es aún el del / adolescente, en el sentido de la relativización de las culturas.

La práctica educativa cotidiana nos enfrenta con este problema:/ el desencuentro entre el lenguaje del alumno, el del docente, y/ el del saber. Este desencuentro se da a varios niveles:

- 3.1. el alumno escucha sin comprender términos del vocabulario, formas sintácticas cultas, y les atribuye signifi-

cados que horrorizan y dejan perplejos a sus profesores. Los profesores se sienten marginados por los códigos y jergas adolescentes.

3.2. las formas legítimas escolares de acercarse al lenguaje, el relato oral, el texto escrito, el estilo literario o científico, difieren de las formas cotidianas // del lenguaje, que el adolescente encuentra y comparte/ con su entorno, más cercanas al lenguaje de acción.

Bresson, en el libro "La Dislexia en Cuestión", para comprender las dificultades del lenguaje escolar, tanto oral como escrito, señala las diferencias funcionales entre estos tipos de discurso:

	<u>LENGUAJE DE LA ACCIÓN</u>	<u>RELATO</u>
* Forma	{ enunciados referidos a la situación y a interlocutores presentes.	se refiere a sí mismo el sentido de un enunciado depende del contexto del discurso en sí.
* Control del Desarrollo	{ regulado por los feed-back de la situación y de los interlocutores, que ayudan a la organización del lenguaje y permiten correcciones.	la falta de contexto/ compartido impone regulaciones complejas, de tipo lógico, que / implican operaciones/ lógicas y una actitud metalingüística, para juzgar la adecuación/ del discurso.
* Codificación	{ posee elementos que no se transcriben al lenguaje escrito.	la transcripción es / una aproximación, por el uso restringido de signos.

En el tema anterior decíamos que en el adolescente el lenguaje/ es básicamente un lenguaje de acción; esto hace costoso el acceso al lenguaje escolar y su uso.

3.3. El problema se agudiza en los alumnos que, como veíamos en el punto anterior, provienen de medios socio-// culturales que poseen otros códigos lingüísticos. Y // que además, muchas veces, no privilegian a la lectura/ como medio informativo, y a la escritura como instrumento comunicacional y expresivo, situación que por o-

tra parte no ha sido revertida por la escuela primaria.

Usted estará confrontando esta competencia cultural y lingüística del alumno que ingresa a la escuela media con algunos rasgos/sobresalientes de esta "cultura escolar": el abuso del verbalismo, el énfasis en las metodologías de adquisición de información, en desmedro de otros modos de apropiación del conocimiento; la / sacralización de los textos escolares, los discursos explicativos de los docentes.

¿A qué conclusiones arriba?

Puede enriquecer sus respuestas a partir de las investigaciones/ y aportes de la lingüística y de la psicolinguística; ellas nos permiten enfocar con otros criterios los actos lingüísticos.

Leer significa mucho más que atribuir determinados significados/ a los significantes a través de un proceso de descifrado. Es "obtener sentido de lo impreso" (1); es una construcción de sentidos.

Y **escribir** es producir sentidos.

Por lo que en estos actos lingüísticos, los marcos socio-cognitivos, afectivos y actitudinales de los protagonistas juegan un rol definitorio en la posibilidad o imposibilidad de / construir el sentido, de comprender, de comunicar.

K. Goodman insiste en este carácter de transacción de la lectura, de verdadera negociación, en la que el texto y el lector hacen / su aporte y en la que ambos resultan modificados.

El lector depende del texto para construir significados, pero lo que él es capaz de comprender y recrear a través de la lectura,/

(1) K. Goodman, en Ferreriro E., Gómez Palacio, M.: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, B. s. As., 1986.-

depende de lo que conoce, crea y anticipa antes de ella: sus // propósitos, actitudes, esquemas conceptuales y conocimientos // previos, su cultura, su forma de lenguaje.

Sin duda esto contrasta con lo que habitualmente sucede en la / escuela, a partir de la suposición de que hay un único significado, y de la responsabilidad que el docente asume de que los alumnos lo obtengan. Y los alumnos "se dan cuenta de que realmente (...) lo que importa es saber qué es lo que entiende el ma-/estro, y después mostrarle que se está de acuerdo con él", como señala Goodman, en la obra citada más arriba.

Recapitulando:

Es evidente las desventajas de los alumnos provenientes de los sectores populares que ingresan a la escuela media con un bagaje cultural diferente y distante / del saber propuesto por ella. Si no se tienen en cuenta estos fenómenos esos alumnos se encaminarán directamente al fracaso, y no sabrán nunca por qué fracasan. La escuela tampoco lo sabrá si insiste en perpetuar las discriminaciones, ahondar las diferencias, al no comprender las desigualdades; en otras palabras: si insiste en no tomar en serio el dar igualdad de oportunidades.

Basándose en los conceptos trabajados:

¿Qué propondría a los directivos y docentes de las escuelas que supervisa?.

4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, CREACIÓN Y CANALIZACIÓN DE NECESIDADES.

Usted conocerá distintas investigaciones realizadas acerca de la incidencia de los medios de comunicación en la población adolescente, los efectos de los medios sobre el modo de trabajar de la mente y sobre la formación de opiniones e imágenes acerca de la/ realidad social.

Aquí nos interesa analizar la incidencia en tanto y en cuanto // los medios de comunicación masiva son:

- + un canal privilegiado de vinculación del alumno // con la cultura.
- + ofrecen modelos de identificación, de pensamiento/ y lenguaje.
- + canalizan, y aún más, crean necesidades e intere-/
ses.
- + jerarquizan opciones valorativas.

Investigaciones realizadas muestran que el lenguaje televisivo, / por ejemplo, no proporciona modelos de pensamiento, sino que pro mueve un estilo impulsivo de pensamiento y comportamiento, menor capacidad de espera, falta de persistencia en las tareas intelectuales. (1).

Otras investigaciones señalan que la televisión favorece el desarrollo de la percepción visual-dinámica y de la memoria visual, / y deprimen la actividad imaginativa, en tanto que el texto impre so y las emisiones radiales estimulan el pensamiento imaginativo y la utilización de las experiencias y conocimientos previos, al dejar muchos vacíos visuales. (1).

Con respecto al lenguaje es conocida la diferencia de estilo narrativo que utilizan los medios impresos, radiales y televisivos. En los primeros el lenguaje para comunicar debe ser más explícito y preciso, en los últimos el lenguaje es portador sólo de una parte del mensaje, y esto hace que fomente el uso de referencias vagas, del lenguaje coloquial.

(1) Marks Greenfield, P.: "El niño y los medios de comunicación", Morata, Madrid, 1984.

También es sabido que la televisión favorece la comprensión de/ los procesos dinámicos, de las relaciones causales, y la captación de información de los hechos.

En otro nivel observamos cómo los medios de comunicación estimulan, muchas veces, opiniones estereotipadas y distorsionadas // respecto a roles y papeles sexuales; y ésto cobra especial im-/ portancia en el momento de definición sexual adolescente.

También es ilustrativo el reforzamiento de estereotipos, raciales y ocupacionales, de actitudes hacia grupos sociales minoritarios, la fabricación de ídolos y héroes que juegan como modelos de identificación. Aquí es preocupante la importación de // realidades sociales extrañas y las distorsiones, por ejemplo: no todas las veces la delincuencia es censurable, la agresividad / condenada, otras veces la libertad se confunde con el atropello, y el respeto con la debilidad.

Relacionado con todo esto es importante reflexionar sobre la / realidad social del adolescente como consumidor. Los medios, es/ pecialmente la televisión, ejercen una evidente influencia en / él, a través de la publicidad, aumentando el afán consumista, / creando necesidades, y determinando rasgos de identidad de una/ verdadera subcultura adolescente, considerados valiosos en tan- to logran poder y éxitos sociales. Sería interesante estudiar, / por ejemplo, la incidencia de la proliferación de programas te- levisivos, donde el azar, la suerte y la improvisación fácil // son más premiados que el esfuerzo, el estudio y el trabajo.

El poder que tienen los medios, para comunicar y estimular emociones, y también actitudes, es un arma riesgosa por su capacidad de sensibilizar o desensibilizar, especialmente en los ca-/ sos donde se promueve el sensacionalismo, la violencia, y la solución ilusoria de los problemas.

Luego de haber analizado esta primera parte de nuestro encuadre teórico, ¿Qué opina usted al respecto, a partir de su experiencia de vida o profesional?

¿Qué puede hacer la escuela frente a la cantidad de información recibida por los medios masivos?. . . ¿Considera necesario redefi-/ nir las relaciones de la escuela con los medios masivos de comu-nicación?. En este caso ¿cómo?.

Entre las posibles respuestas habría que jerarquizar:

- reconocer la atracción y el poder "educativo" de los medios de comunicación y saber utilizar su presencia para los procesos de aprendizaje.
- asumirlos como objetos culturales, pasibles de análisis, lo que contribuirá a transformar al adolescente de un simple / consumidor pasivo a un interlocutor activo, inteligente y / crítico.

5. LA INSTITUCION ESCOLAR COMO LUGAR DE INICIACION Y PRUEBA PARA EL ACCESO AL MUNDO ADULTO.

Recordemos algunos conceptos trabajados en los temas I y II:

- + El hecho de que el adolescente deba conquistar su lugar y / su independencia en el mundo de los adultos, responde tanto a una necesidad y tarea propia de su desarrollo evolutivo, / como a la dinámica inexorable de la sociedad a la que pertenece.
- + Todas las sociedades han propuesto modos institucionalizados de iniciación, explícitos y precisos, para que esa tarea de incorporación y desplazamiento cultural se realice; / esta es la significación de los ritos de iniciación; significación participada y aceptada por los adolescentes y los adultos.

En nuestra sociedad son las instituciones escolares las que constituyen el principal modelo del paso de la niñez a la edad adulta, el lugar de iniciación y prueba, el lugar donde se alcanza o no los objetivos, a través de una complicada y muy estrictamente pautada sucesión de exámenes; el lugar que otorga o no el certificado de adulto a través de lineamientos de acreditación.

En síntesis:

La escuela aparece como el medio que permite la apropiación de prácticas culturales y el tránsito cultural más eficaz.

El problema se plantea porque no se sabe bien en qué se inicia/ al adolescente.

En los pueblos así llamados primitivos se prepara a los niños / realizando un aprendizaje sobre la misma realidad en que viven, y de acuerdo con el lugar que van a ocupar. El objetivo del a-/prendizaje es la subsistencia, y se realiza incluso contribuyen do a ella. Las técnicas aprendidas serán las que deba utilizar; las virtudes promovidas serán las realmente necesarias para a-/daptarse al medio.

Frente a esta total previsión, y a veces desvalorizándola, nues tra sociedad asienta su desarrollo sobre la base de la iniciati va y la libertad personal, y sobre la correlativa creencia en / la igualdad de oportunidades y la multiplicidad de opciones.

Esto supondría adoptar modalidades y métodos educativos acordes a esos principios.

Sin embargo, en la práctica, observamos que: en nombre de aque lla libertad se crean expectativas inalcanzables, se ocultan // sentidos y certezas (sólo minorías privilegiadas podrán hacer / uso, en la práctica, de la libertad de iniciativa) y el futuro/ aparece, para muchos, bajo el rostro angustiante de la desocupa ción. También se unifican los patrones de conductas esperables, y se utilizan sutiles sistemas de transmisión para conservarlos.

Los adolescentes no saben muchas veces lo que van a ha cer a la escuela; los adultos, otras tantas, se han queda do sin mensajes que transmitir.

No se les dice a los adolescentes cómo las mediaciones de la // instrucción le significarán un acceso al ser adulto; sólo se // les promete poder, el de la formación y de la instrucción, y // éxito, pero sin ninguna garantía.

Lo que es peor, a veces los mensajes, por ambiguos y contra-/dictorios, son desorganizadores: para llegar a ser adulto, debe seguir siendo niño; debe recibir, reproducir, aceptar, no interrogar ni cuestionar.

Tampoco se les dice a los adolescentes que las pruebas tienen una finalidad formadora, menos aún se les aclara el significado / de la reprobación y la necesidad que la sociedad tiene de ella.-

Y los alumnos adolescentes deben por su cuenta y riesgo encontrar la forma de atravesar esas mediaciones de la instrucción y/ de abandonarlas luego, para acceder comprometidamente a un lugar adulto.

Asistimos, sin duda, a un verdadero desencuentro entre el adolescente alumno, el quehacer educativo y la cultura.

Porque no basta aprender a descifrar y copiar los textos culturales; hay que aprender a interrogarlos, a descubrir en ellos el / sentido, a apropiarse de ese sentido, produciéndolo, en otras palabras, recreándolo en el juego de la negociación entre el que / aprende, el que enseña y la cultura.

Y esto solamente es posible en virtud de la confrontación, de la oposición incluso de la transgresión que posibilita la superación innovadora.

Muchos educadores, cada vez más, son conscientes de esta trampa/ en la que se encuentran aprisionados junto a los alumnos, y están empeñados en reinventar una institución escolar y un oficio/ que ya no responde a los requerimientos de la situación actual.-

Para ejemplificar el desencuentro, al que hacíamos alusión, consideraremos:

5.1. Las expectativas y la imagen que los adolescentes tienen de la / escuela media.

Investigaciones realizadas en nuestro medio nos hablan de las // expectativas de los alumnos en términos de:

- + ser comprendidos y orientados.
- + profundizar los conocimientos aprendidos en la escuela primaria.
- + aprender lo que necesitan para desenvolverse en la sociedad.
- + preparación para un estudio superior o un trabajo.

- + participación real en la vida institucional escolar.
- + encontrar nuevas amistades y grupos de inserción.

Las mismas investigaciones muestran que: más allá de las diferencias provocadas por la especificidad de los establecimientos escolares a los que concurren, y de sus motivaciones personales, / prevalece en los adolescentes una imagen desvalorizada de la escuela.

Para muchos, la escuela no despierta interés, es vivida como pérdida de tiempo, como distante de sus preocupaciones e intereses.

En otros casos, sólo motiva instrumentalmente como lugar de pasaje y certificación hacia otros estudios o hacia el trabajo, aunque se discuta la pertinencia y funcionalidad de lo que en ella se aprenda.

Para aquellos que recién empiezan la imagen adquiere connotaciones de discontinuidad con la escolaridad primaria, exigencia, // despersonalización, rigidez, normativa y disciplinaria.

El descontento y la crítica de los adolescentes a la escuela media engloba a:

- + **los métodos de enseñanza y aprendizaje** como contradictorios / con los objetivos propuestos.
- + **la coexistencia de metodologías incompatibles** en una misma // institución; incompatibilidad que podríamos concretar entre: memorizar y razonar, repetir y descubrir, individualismo e interacción grupal.
- + **los contenidos programáticos**, vistos como desactualizados, // descontextualizados de la realidad.
- + **los criterios y métodos de evaluación**, por su falta de claridad, la fragmentación del aprendizaje que provocan.
- + **la normatividad escolar.**

Sin duda la implacable actitud crítica adolescente percibe las / incoherencias del sistema escolar.

5.2. Relaciones alumno-profesor-directivo

Las demandas de los alumnos aparecen marcadas por la ambivalencia e inestabilidad propias de la adolescencia, que pendularmente valora el crecer e insiste en la protección y la dependencia.

- + deseos de ser respetado en su libertad y autonomía y tratado con justicia.
- + de sentirse seguro, valorado, ayudado.
- + de comprobar la tolerancia del profesor, ante sus dificultades y necesidades.
- + de ser exigido en su aprendizaje por quien demuestre su // competencia e idoneidad.
- + de lograr una relación personal con los profesores y un diálogo con ellos.
- + de no ser perturbado por exigencias sin sentido.

La indefinición en el modo de relacionarse con los docentes y directivos pareciera correlativa a la de la institución, tal como lo hemos mencionado.

¿Qué nos muestran las imágenes de los adolescentes?

- + A veces la despersonalización de la relación con los profesores y directivos, traducidas en reproches de no ser conocidos, ni comprendidos, o ser tratados con indiferencia.
- + Las actitudes autoritarias o incoherentes de los docentes y directivos.
- + También la falta de un espacio de encuentro que posibilite/ la pregunta, el cuestionamiento, la discusión en el aprendizaje, porque todo se resuelve con la imposición de la explicación docente.
- + La modalidad unilateral de comunicación, que engendra temor y sobreadaptación o aislamiento y críticas violentas.
- + La valoración de los "buenos profesores", los que "saben // dar clases", escuchan, respetan y se hacen respetar sin medidas represoras; los que promueven situaciones interesantes y actitudes positivas; aquellos que están siempre dis-/

puestos a ofrecer su tiempo y su diálogo; aquellos que no se dejan engañar por los ardides adolescentes.

+ La profunda y perjudicial dependencia del alumno frente / al docente, evidenciada en la ecuación: interés - gusto / por la materia - facilidad para aprender - buena relación con el docente. Perjudicial porque mantiene al alumno en/ un vínculo infantil con el saber. Insatisfactoria desde / el punto de vista de la escuela, que debería promover vínculos más maduros con el saber, generando espacios educativos aptos para el crecimiento.

5.3. Relación con los compañeros

Usted recordará que el grupo de pares juega un papel privilegiado en la adolescencia como ámbito de transición y de aprendizaje en la construcción de su identidad. Por eso insistimos/ en considerar cómo aparece esta relación en la institución escolar.

Es evidente en los alumnos que ingresan en la escuela media, y específicamente en los casos en que esto supone un cambio de / establecimiento escolar, la necesidad de establecer vínculos / con sus pares. Porque éstos lo satisfacen afectivamente, y le/ brindan un espacio de referencia y pertenencia, que obra como/ mediador en el aspecto cognitivo y en su proceso socializador/ de inserción en la institución.

Es observable asimismo, la incertidumbre y los temores provocados por la tarea de "integración" al nuevo grupo de compañeros.

Sin duda que esta importantísima vía de búsqueda de aceptación y reconocimiento de sí mismo por los demás, no es privativa de los alumnos de primer año. El dramatismo que la impregna se // despliega a través de toda la escuela media, sacudiéndola con/ sus vaivenes, conflictos y dinásmos.

El grupo de compañeros se constituye en el núcleo de contenido// y de participación más eficaz y muchas veces en el único/ que el adolescente encuentra en la escuela.

Lo que nos interesa destacar aquí es la actitud adoptada por /

la institución escolar frente a esos grupos:

los promueve, los acepta, los ignora ... los soporta ... los reprime ...?

¿Qué actitudes percibe usted en las escuelas que supervisa? ¿Los promueve, los acepta, los ignora ... los soporta ... los reprime ...?

1. Registre algunos indicios concretos por los cuales usted se inclina hacia alguna respuesta.
2. Exprese las razones que llevan a la institución a adoptar esas actitudes.

Y para terminar pensamos oportuno hacernos algunas preguntas sobre:

5.4. La violencia en la institución

Usted conoce sobradamente numerosos ejemplos de la violencia // que impregna muchas veces los vínculos en la institución escolar. Y sabe también que la violencia no es ejercida unilateralmente por los alumnos, y que se cuela más o menos sutilmente en las actitudes de los adultos que conforman la comunidad educativa.

Pero preguntémonos por las posibles razones de la violencia estudiantil. ¿No estará acaso reflejando la violencia institucionalizada en otros sectores de la sociedad ...? ¿O de la frustración de expectativas y la pretensión omnipotente de encontrar / soluciones mágicas a los problemas de la institución educativa, sin sentido de compromiso y pertenencia a ella ...?

Creemos que es imperioso que la institución escolar en su totalidad se haga cargo de este dramático lugar de encuentro:

- || - de la conflictiva adolescente
- de la falta de contención institucional de las sociedades que ella provoca
- de la violencia institucional y social.

Esperamos que este recorrido por los modos de vinculación del adolescente con la institución haya aclarado el sentido de la afirmación de la que partimos:

el desencuentro del alumno, la cultura y el quehacer educativo, que cuestiona el papel de iniciadora de la escuela media.

Pues se hace evidente que la escuela no ocupará ese lugar si:

- no puede preparar a sus alumnos para vivir, porque escamotea la vida.
- no puede facilitar la socialización, por su verticalismo autoritario.
- no les permite el que se desarraiguen de sí mismos para interrogar y apropiarse del sentido de la cultura vigente, porque oculta ese sentido.
- no es capaz de estimularlos a impulsar el desarrollo socio-cultural, por temor a su potencialidad / generativa.

6. LA CRISIS MORAL Y EL LOGRO DE LA AUTONOMIA MORAL.

La moral es parte fundamental de la problemática adolescente // -crisis de la identidad y construcción de una inteligencia adulta- y es también parte fundamental de los "modos y canales de / vinculación con la cultura y las instituciones sociales". Es decir, el lugar o el ámbito desde donde aprende el adolescente // -sus decisiones problemáticas- se transforma siempre en una tarea moral.

Porque encontrarse a sí mismo e insertarse inteligentemente en/ el medio son tareas que tienen:

- + carácter de **fines** revestidos de una cierta valiosidad.
- + forma de **acciones**, o conjunto de acciones, que necesariamente comprometen la libertad del sujeto.
- + exigencia de **juicios estimativos**, que lo confrontan/ con más de un sistema de fines y medios, que lo exponen al juicio evaluativo de los demás
- y a complejos mecanismos de las aprobaciones y desaprobaciones sociales.

Le proponemos para cerrar este tema V una reflexión sobre la moral del adolescente, primero: tratando de comprender los procesos fundamentales de la difícil transición de una moral infantil a una moral adulta,

segundo: buscando clarificar qué significa que la adolescencia también se defina por la elección e integración de un sistema de valores y un proyecto de vida,

tercero: relacionando estos datos del desarrollo de la competencia moral con el ámbito escolar, entendido -justamente- como sistema de valores y normas.

6.1. El desarrollo de la competencia moral

Entre las muchas conmociones que señalan a una vida humana como adolescente no es de las menores la que ocurre en torno a los / valores, las normas, las actitudes, los sentimientos que motivan acciones o que son efectos de acciones.

Usted habrá observado muchas veces cómo los alumnos adolescentes comienzan a tomar distancia del mundo de valores y normas / que regían su infancia, y comienzan a buscar y explorar nuevas/ escalas de valores, nuevos modos de fundamentar sus acciones. - Se comienza a explorar "transgresiones", se comienza a experimentar -muchas veces dolorosamente- una relación extraña y nueva entre lo que se hace y lo que se siente.

Comienzan a importar más valores y desvalores ajenos al ámbito/ familiar, y encarnado ahora en modelos y figuras significativas para el adolescente.

Aparecen nuevas vergüenzas y desvergüenzas; los juicios de aprobación y desaprobación se "horizontalizan", importando más el // juicio de sus pares que el de las "autoridades", reconocidas como tales en la infancia. Se comienza a sentir que la relación // con los otros se puede medir desde valores que trascienden el me ro interés y la sola particularidad. Comienza a dudarse de todo/ lo que en materia de valores y normas parecía "obvio" hasta ese/ momento.

Podríamos decir que todo este proceso de desarrollo de la competencia moral -capacidad de actuar desde un punto de vista moral- enfrenta al adolescente con tres cuestiones, íntimamente relacionadas, pero que conviene diferenciar, para tomar conciencia de / la complejidad de lo que ocurre con la vida moral del adolescente.

→ Por de pronto, está el problema de cómo desprenderse // del control de los otros, para llegar al **autocontrol**. Y esto, justamente, en una época de la vida en que todas/ las fuerzas y energías parece desbordarse.

La **ansiedad** que acompaña al estar pendiente del control de los otros (aprobación o desaprobación) se convierte/ en la necesidad de encontrar en los otros la **seguridad**/ en la afirmación de valores, que permita confiar en el/ **autocontrol**.

Porque el adolescente rechaza el control ajeno, pero necesita el continente que le refleje la valiosidad del **autocontrol**.

Es evidente que en este aspecto la institución escolar juega un/ rol fundamental. ¿Es la institución escolar una instancia de control de la conducta generadora de ansiedad por la aprobación o / desaprobación (y por lo mismo generadora de dependencia), o es / una instancia continente, capaz de modelizar para el adolescente la valiosidad del **autocontrol**?

→ Hay una segunda cuestión, que tiene que ver más con el/ sentimiento social de la **empatía**, es decir: la capaci-/ dad de sentir como el otro, ponerse en su lugar. Lo di-/ fícil de aprender aquí, y marca en buena medida la cri-/ sis adolescente, es la libertad frente al otro, el ser/ capaces de "dar una mano", pero sin quedar "atrapados"/ por el problema del otro, con una identificación infan-

til, que sólo genera dependencia y culpa.

Es obvio que son las relaciones entre pares, u horizontales, las que constituyen el campo adecuado para este desarrollo de la empatía libre de culpa, o la sana responsabilidad por el otro. Pero es obvio también, que los modelos de estas relaciones empáticas "libres" tiene su lugar privilegiado en las relaciones con / adultos significativos.

→ Hay un tercer aspecto, que tiene que ver más con los // procesos de maduración y desarrollo del **juicio moral**. - Es sabido que aquí la dirección del proceso está orientada a pasar de un juicio heterónomo a un juicio autónomo, es decir: regido por los principios mismos de la razón, y no por la mera autoridad.

Kohlberg le llama a este proceso el paso de una moral "convencional" (regida por la autoridad de las costumbres o convenciones / sociales), a una moral postconvencional, capaz de hacerse cargo/ y fundamentar racionalmente las normas y valores que configuran/ las acciones.

Es importante entender que aquí está en juego un mismo proceso:

- + por un lado, el adolescente critica todo lo que se le impone como norma externa, convencional,
- + pero, por otro, el mismo adolescente busca fundamentar lo / que hace o deja de hacer en una fuente normativa de validez universal y objetiva, que no es otra que su propia razón, / actuando desde su propia ley (autonomía).

Esta etapa postconvencional se caracteriza, pues, porque critica o pone en juego la facticidad (o vigencia concreta) de las normas y los valores, precisamente porque las juzga desde un punto/ de vista moral: el deber ser, como orden racional e ideal. En esta etapa la crisis moral se manifiesta en primer lugar por la // tensión entre los derechos, valores y normas propios del grupo, / y su fundamentación en derechos de alguna manera previos, y que/ afectan a todo el orden social (la idea del "contrato social").- El adolescente se siente tironeando por la fidelidad a la normatividad que genera su grupo, y la fidelidad a su apertura y comprensión de una normatividad del todo social, que es previa a la de cualquier grupo.

En un segundo momento, la moral del adolescente entrará en una fase marcadamente crítica, que consiste en encontrar procedimientos para la discusión racional de las normas, aún los derechos previos y el contrato social. Todo se pone en cuestión, porque es la etapa de los principios éticos universales, los que toda la humanidad debiera seguir. El conflicto se presenta en la validez de / hecho y la validez ideal. Paradójicamente es esta misma apertura al punto de vista moral-racional, universal y crítico, la que puede generar esa actitud "dogmática" e intolerante, que tiene muchas veces la moral adolescente.

Lo que el adolescente fundamentalmente le cuesta es conciliar los polos de estas tensiones, y es, justamente, lo que tiene de crisis su experiencia moral.

En todo esto es muy importante tener en cuenta el carácter procesual de este desarrollo moral, y que, por lo mismo, no es igual el momento de un alumno de primer año, que el de uno de tercero o quinto.

6.2. Elección e integración de un sistema de valores y un proyecto de vida.

La adolescencia ha sido definida, precisamente, como moral. Dice L. Kaplan "Los adolescentes son ávidos buscadores de autenticidad moral ... entre los legados que sus años de adolescencia dejan al adulto se encuentra el impulso hacia la perfectibilidad ética". - (1). Pierre Furter muestra en su excelente libro sobre la vida moral del adolescente cómo la adolescencia se confunde con la elección de un proyecto de vida, y esta elección, es, en algún sentido, la tarea moral por excelencia. (2).

Si bien en la adolescencia se reactualiza y se "define" el conflicto entre deseo y autoridad social, la gran diferencia con la versión edípica e infantil de este conflicto radica, justamente, en que el adolescente cuenta ahora con un uso propio de la razón, no constreñida por lo concreto, sino abierta a las infinitas aristas de lo posible (cfr. tema III). Desde lo valioso en sí, más allá de los valores y normas concretos, el adolescente critica la

(1) Kaplan, L. o.c.

(2) Furter, P.: La vida moral del adolescente.

moralidad real. El nuevo problema será cómo encarnar este ideal moral en un **proyecto de vida**, que sea simultáneamente el más/ propio o personal, y el más racional o universal.

Es la tensión entre una razón que se generaliza y se formaliza, liberándose de las ataduras de lo concreto, y un sí mismo que / se busca y no se encuentra fácilmente y sin renuncias.

El adolescente tiene que decirle adiós a la moral infantil y no puede todavía soportar la inauténticidad de la moral adulta. // Prueba, tantea diferentes escalas de valores, identificándose / con "modelos" que su cultura y el mundo adulto le ofrecen.

Roche afirma que la adolescencia puede ser nombrada

"la edad del descubrimiento de los valores".

A partir de sus tanteos, del ejercicio de su juicio moral, de / sucesivas crisis en sus identificaciones axiológicas, el adolescente va eligiendo e integrando un sistema de valores, sobre el cual irá recortando su proyecto de vida.

La escuela media es, para el adolescente de nuestra época (obi- viamente para el que tiene el privilegio social de hacerla), una excelente oportunidad de ir decantando un sistema de valores. La escuela, justamente, selecciona y transmite normas y valores, y recorta contenidos significativos del saber y de la cultura, / precisamente para que el adolescente pueda con mayor fundamento y desde horizontes sociales más amplios recortar su modo de insertarse en la sociedad adulta, un modo de integrar reflexiva y críticamente valores y saberes y normas que le permitan diseñar mejor su **proyecto de vida**.

Es tarea de la escuela media, justamente, mediar entre los tanteos de cada individuo y sus logros y esfuerzos que el grupo // (la sociedad) puede ofrecer como modelos y también como tareas/ sociales, que necesitan encarnarse en proyectos de vida de los miembros del grupo.

Le proponemos la siguiente instancia para la reflexión individual o grupal:

1. ¿Los contenidos, métodos, modalidades de trabajo de la escuela media de hoy, aparecen integrados a proyectos sociales y / se transmiten como integrables en un proyecto de vida propio/ de cada alumno?

2. ¿Es posible, en el ámbito escolar, confrontar valores, trabajar con los alumnos por su integración coherente, aprender a vivir y convivir desde la racionalidad de / las normas (autonomía) y no meramente desde la imposición arbitraria o desde la pasividad infantil del sometimiento o del miedo a la sanción (heteronomía)?.

En nuestra escuela actual, y con la experiencia histórica de // los últimos años, es particularmente importante que nos preguntamos por el peso de los valores democráticos en la institución. La participación en proyectos comunes, regidos por ideales de / convivencia, el respeto, la tolerancia mutua, el desarrollo del diseño racional y fundado, el reconocimiento de la legitimidad/ de las normas, son todos aspectos de un sistema de valores que/ la escuela debiera ofrecer a los alumnos adolescentes.

Todo el trabajo de formación moral de los adolescentes, que es/ el trabajo de ellos para encontrar el "punto de vista moral", / de alcanzar autonomía, de comprometerse con una escala de valores difícilmente construída, de transformar los ideales en un / proyecto de vida concreto, todo esto exige de la escuela y de / los adultos integridad, firmeza, coherencia y profundo respeto/ por la libertad.

Le proponemos reflexionar y discutir el siguiente texto de Philippe Petry:

"Los adolescentes en crisis (...) tienen en común lo / siguiente:

una intransigencia moral (aún cuando sean delincuentes) que los lleva a rechazar todo compromiso y aferrarse / sin cesar a la "verdad", es decir, a denunciar la falsedad del mundo de las personas adultas. Este comportamiento íntegro, sin concesión alguna, se afirma en la/ forma de un desafío permanente al adulto, quien se encuentra de continuo recusado en su autoridad y en sus/ valores morales. El adolescente le opone su moral, hecha de violencia, de generosidad ... y de una gran dependencia respecto del adulto amado y rechazado". (1).

(1) en: Mannoni y otros, ob. cit.

6.3. Desarrollo de la competencia moral y el sistema normativo escolar.

¿Qué pasa en la escuela con toda la realidad de la crisis moral de los adolescentes, que hemos intentado describir en los puntos anteriores?.

Si todos los adultos decimos, por ejemplo, que la escuela media, tal como está estructurada, no es instrumental ni para el alumno ni para la sociedad; si pensamos que los jóvenes pierden el tiempo en ella,

¿Qué pueden pensar ellos de la incoherencia en el discurso social, que los manda cada día a la escuela, e insiste que sin educación no hay futuro ni progreso?.

Por otra parte,

¿Qué actitudes observamos en el alumno adolescente frente a las normas, a la disciplina escolar?.

—anote las que considere más frecuentes y significativas—

Sin duda usted habrá señalado un amplio espectro de actitudes y conductas, incluso algunas contradictorias entre sí.

Actitudes de conformidad y compromiso

Actitudes de acatamiento, conformistas, evitativas de problemas

Actitudes de disconformidad que

- critican la rigidez y/o arbitrariedad de las normas
- transgreden las reglas disciplinarias, en ocasiones de modo violento
- reclaman mayor libertad, respeto y participación
- condenan la "anomía" o anarquía institucional
- solicitan más autoridad, puesta de límites, disciplina.

A modo de síntesis le invitamos a interpretar estas actitudes:

- + en base a lo expuesto acerca del desarrollo moral adolescente como logro de autonomía moral y apertura a un idealismo ético.
- + teniendo en cuenta los conflictos y oscilaciones que nos permitieron hablar de "crisis moral".
- + sin olvidar que la normatividad escolar constituye un aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto **exige**: el papel protagónico de todos los miembros de la comunidad educativa, un espacio adecuado de participación que promueva en el alumno adolescente el sentimiento de pertenencia/ a la institución y el compromiso responsable con su "legalidad".
- + sabiendo que la escuela no debe caer ni:
 - en el autoritarismo, control excesivo, inhibición represora, exigencia desmedida, etc.
 - ni en el permisivismo, tolerancia extrema, / falta de controles y límites externos, dejar hacer.
- + sino que debe ofrecer la contención necesaria, estimular el desarrollo de los controles internos, la libertad responsable, en otras palabras: **la autonomía moral**. Esta autonomía implica/ la capacidad de realizar juicios morales y de tomar decisiones por sí mismo, independientemente del sistema de recompensas y teniendo en cuenta los puntos de vista de los otros implicados en la situación.

Una reflexión final:

"el principal legado de la adolescencia, dice Kaplan, consiste en la transformación de las pasiones familiares, en esos / sentimientos sublimes que nos ligan a nuestra especie. Los humanos tenemos un sentido moral al nacer. Si no fuera por las/ transformaciones de la adolescencia, ninguno de nosotros estaría dispuesto a sacrificar el deseo privado en pro del saber/ público" (1).

En realidad, en los adolescentes están las posibilidades de una/ renovación de la ética social, y es la escuela un ámbito privilegiado para reafirmar la racionalidad de los valores y las normas que vale la pena transmitir, y para contener y procesar la crítica a las irracionales de normas y valores que ya no debiéramos conservar.

La crisis moral del adolescente es un desafío a la coherencia moral de la institución escuela, y una invitación a la fortaleza moral de los docentes.

Un buen diálogo pedagógico entre esa crisis, y la coherencia de/ la escuela y la fortaleza de los docentes, es una garantía de // perfectibilidad ética para los individuos y los pueblos.

(1) Kaplan, L.: o.c.

ACTIVIDAD FINAL

Rodolfo Boholavski (Psicopatología del vínculo profesor-alumno, Rev. de Educación, Bs. As., Nro. 3, 1973) advierte, al // describir la relación profesor-alumno:

"El vínculo de dependencia está presente siempre en el/ acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como: 1. que el profesor sabe más que el alumno, 2. que el // profesor debe y puede juzgar al alumno, 3. que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores, 4. que/ el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno, 5. que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno".

Estos preceptos definirían la tradición autoritaria de un estilo pedagógico respecto de un vínculo que se define como naturalmente asimétrico, en el seno de las diferencias generacionales.

¿Cómo redefiniría usted los rasgos de este vínculo / en base a lo que ya sabe de la psicología adolescente y de lo que cabe esperar de la institución educativa como acompañante de su alumno en crecimiento y como mediadora de la cultura?.

BIBLIOGRAFIA

VARIOS:

Así piensan nuestros adolescentes.

Nueva Visión, Bs. As., 1988.

FURTER, P.:

La vida moral del adolescente. El

Ateneo, Bs. As., 1968.

Proyecto Multinacional de Investigación Educativa. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y Organización de los Estados Americanos.

El pasaje del nivel primario al medio. La problemática del alumno).

(Coordinadores: R. Baquero y M. Narodowski).

BRASLAVSKY, C.:

La función social de la estructura del sistema de educación formal.

FLACSO, Bs. As., 1984.

INTRODUCCION

Después de haber intentado comprender quién es, cómo es el alumno de la escuela media y cómo aprende y se vincula con la cultura y las instituciones sociales adultas, creemos necesario prestar atención a las dificultades que con más frecuencia/perturban el aprendizaje de los alumnos, y preocupan a docentes y directivos de la institución escolar.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo y consciente del grado de generalidad del planteo, que no considera las dificultades provocadas por variables situacionales regionales, grupales o personales específicas, nos referiremos a aquéllas que emergen en la relación vincular del alumno y del profesor, relación mediada por una tarea común que viene dada como contenidos y tarea de aprendizaje.

Privilegiaremos aquellas que con mayor frecuencia son señaladas, tanto por los alumnos como por los profesores. Sin duda Ud. las reconocerá y podrá plantear muchas otras observadas en el ejercicio de su rol.

Y para concluir, teniendo en cuenta las imágenes, expectativas y aspiraciones / que el alumno tiene respecto a la escuela, sus necesidades y las demandas sociales, / que sobre él pesan, analizaremos la función de la escuela como ámbito de contención pedagógica y espacio de encuentro en torno al sentido del saber.

Muchos de los aspectos que abordaremos en este tema ya han sido insinuados.- De aquí que le proponemos considerarlo como una síntesis de todo el módulo.

**LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO Y
LA CONTENCION PEDAGOGICA DE LA ESCUELA**



TEMA VI: LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO Y LA CONTENCIÓN PEDAGOGICA DE LA ESCUELA.

Introducción

1. Ante las dificultades de aprendizaje más frecuentes en el nivel medio

- 1.1. La relación de la falta de motivación con la falta de significación de los contenidos.
- 1.2. La inestabilidad reflexiva.
- 1.3. Distancia entre el lenguaje "adolescente" y el lenguaje "aúlico".
- 1.4. La carencia de actitudes y hábitos de estudio adecuados.
- 1.5. La incomprendición de los criterios de evaluación.
- 1.6. Vaciamiento social del aprendizaje escolar.
- 1.7. Dificultad de integración de grupos de aprendizaje.
- 1.8. El autoritarismo intelectual e institucional.
- 1.9. Falta de responsabilidad, compromiso y participación.
- 1.10. Insuficiencia de los aprendizajes escolares previos.
- 1.11. Carencias ambientales que perturban la evolución psíquica y las posibilidades de aprender.

2. Contención pedagógica de la escuela media

Palabras finales

Actividades de autoevaluación

Bibliografía

1. ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE MAS FRECUENTES EN EL NIVEL MEDIO.

Creemos necesario antes de abordar el tema preguntarnos:

¿Qué entendemos por aprendizaje?

para diferenciarlo de pseudo-aprendizajes: repeticiones memorísticas, hábitos estereotipados, formulaciones sin sentido, etc.

Sin pretender agregar una definición más a las que usted conoce, / acordemos que el aprendizaje implica:

- + un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el medio,
- + que promueve modificaciones relativamente permanentes / y estabilizaciones en sucesivos niveles,
- + que opera en un nivel de integración en la totalidad de la persona, aunque privilegie alguna de sus dimensiones.
- + que tiene lugar a través de la actividad personal, creativa y constructiva,
- + que implica una aventura de reinterpretación personal / de sentidos y valores de las significaciones posibles / que la cultura ofrece.

Teniendo esto en cuenta, nos preguntamos:

¿Por qué no aprende el alumno?

Le sugerimos que formule sus propias hipótesis al respecto. Registrelas para una posterior confrontación.

.....
.....
.....

Analicemos las razones que originan las dificultades de aprendizaje.

1.1. La relación de la falta de motivación con la falta de significación de los contenidos.

"No me gusta estudiar ..." "Lo que me proponen las materias no / me interesa ..." "Me aburro en la escuela".

Usted habrá escuchado muchas veces opiniones como estas que son/ ratificadas por los profesores: ellos hablan de falta de motivación, escaso entusiasmo, apatía. En lugar de alumnos hambrientos de saber, encuentran alumnos que lo rechazan.

Muchas pueden ser las razones:

+ Al referirnos a los intereses adolescentes (tema II) señalábamos que la **apatía adolescente** puede deberse a su propia confusión de los impulsos afectivos contradictorios, que hacen a / los objetos deseados y rechazados, a la sobreestimulación externa que le satura y le impide incluso a veces "desear" algo; al impacto del escepticismo adulto que le dice "no vale la pena ...".

Pero teniendo en cuenta que la adolescencia es la edad de la búsqueda e interpretación de sentidos personales y culturales, creemos que la falta de significación de los contenidos es la mayoría de las veces la que origina estas perturbaciones.

Por ejemplo:

- + Cuando los contenidos desconocen los intereses adolescentes o no satisfacen sus necesidades más importantes de seguridad, / integración, autoconocimiento, autorealización; necesidades / que se articulan en la tarea fundamental de lograr una identidad adulta inserta comprensivamente en las significaciones de la realidad social; lo que no significa responder exclusivamente al interés inmediato (aprender lo que interesa), sino / ampliar el espectro, crear intereses (interesa ~~com~~ lo que hay/ que aprender).
- + Cuando los contenidos no les proporcionan los medios necesarios para resolver sus múltiples problemas, o cuando coartan/ la exteriorización de preocupaciones y la posibilidad de probarse y probar a los demás su capacidad para encontrar soluciones y superar contradicciones.
- + Cuando los contenidos no le permiten instrumentar su necesidad /

dad de realización y de logros, cuando no posibilitan desplegar el poder de su pensamiento hipotético-deductivo hermenéutico y creativo, de su espíritu experimental, provocando la / frustración, ante el deseo no alcanzado, los fines bloqueados antes de alcanzados. Estas son situaciones precursoras de la/ indiferencia.

- + cuando, en fin, el deseo de saber, la curiosidad, se reprimen por incómodos, peligrosos, o desorganizadores, o el deseo y/ su legítima gratificación se disocian del saber, que se asímila unívocamente a deber penoso y limitante, impidiendo el placer de aprender y del descubrimiento.
- + cuando los contenidos propuestos no responden a la urgencia / devoradora del adolescente, ni educan su escasa capacidad de/ esperar en una postergación inalcanzable para el adolescente, / por su manejo tan peculiar del tiempo (nos referimos a la re- misión de la "utilidad" de lo que estudian, para cuando "sean grandes").
- + cuando los contenidos por el nivel de abstracción que impli- can (especialmente en los primeros años) provocan incompre- / sión, y además rechazo y malestar, por el sentimiento de inca- pacidad e impotencia que originan.

1.2. La inestabilidad reflexiva.

En la actualidad y en general los profesores de la escuela media desvalorizan la memorización y proponen a sus alumnos el razonamiento como vía óptima para aprender.

Pero, al evaluar el aprendizaje los profesores expresan:

"les cuesta abstraer conceptos...", "les cuesta analizar los/ datos o las situaciones problemáticas presentadas para sacar / conclusiones", "no pueden extraer ejemplos de la vida diaria/ en los que se cumplan las leyes físicas", "son incapaces de / elaborar juicios críticos", "sólo repiten lo que dicen los li- bros", "tienen dificultad para traducir el lenguaje simbólico o para interpretarlo".

Y coinciden con muchos alumnos que invocan como causa de sus di- ficultades el "no comprender", es demasiado abstracto para mí".

- + Al referirnos a la construcción de la inteligencia adulta hemos señalado que ella se alcanza después de un largo camino / preparatorio.

Dificultades en el razonamiento abstracto y científico (relación, integración, inducción, deducción, generalización, aplicación, / rigurosidad científica, criterios necesarios) invocados por profesores y alumnos, tienen su origen en la inestabilidad del /// pensamiento en situación de crisis. Usted recordará que en los/ temas III y IV analizamos en detalle estas limitaciones.

Especialmente en los primeros años de la escuela media el comienzo de liberación de lo concreto no ha alcanzado aún la formalización, la apertura a lo posible, la inversión de sentido entre lo real y lo posible. Y las incipientes hipótesis que el alumno puede realizar, carecen todavía de necesidad lógica, por resultar / aún de una lectura directa de la experiencia. La descentración / de lo inmediato actual hacia lo posible es un logro paulatino, / que no puede exigirse, sino orientarse y promoverse.

- + Así aparecen entonces conductas cognitivas caracterizadas por

- la **totalización** más sincrética, la yuxtaposición, más que por la integración de relaciones;
- el **parcialismo analítico**, que queda adherido a los de talles, sin posibilidad de relación de relaciones y / sistematización.
- la **memorización**, como único recurso de incorporación/ de un conocimiento inaccesible a las posibilidades // reales de los alumnos, y por tanto despojado de sentidos.

Reiterativamente hemos señalado que con esto no significamos el/ vaciamiento de contenidos, sino por el contrario la necesidad de su instrumentalidad ... puede releerlo en los temas III y IV.

- + Decíamos también que en la adolescencia el pensamiento se ve/ invadido por la afectividad y despojado de objetividad, claridad y energía, y hablábamos de:

- **inhibición intelectual**, expresión del desplazamiento/ al pensamiento de la pulsionalidad y las fantasías in conscientes, que hacen imposible o peligroso:

a) el atender e incorporar el afuera al adentro desorganizado, b) el recordar y el retener en tanto no existe una posibilidad sintetizadora e integradora del yo en este momento de confusión de identidad, y c) el elaborar que implica discriminar y relaciones estables.

- **pensamiento mágico**, que omnipotentemente intenta controlar la realidad y la subjetividad, y provoca el típico "fantaseo" adolescente.
- el **dogmatismo**, relacionado con la actitud intelectual egocéntrica, que por absolutizador, el saberlo todo y el explicarlo todo, no permite que la realidad y los objetos se manifiesten por sí mismos y en todos sus sentidos.

Estos son algunos ejemplos de los modos en que las crisis vinculares analizadas pueden perturbar el aprendizaje, a través de desplazamientos, proyecciones. Usted podrá identificar otras si relee los temas III y IV.

1.3. Distancia entre el lenguaje "adolescente" y el lenguaje "aúlico"

Una dificultad frecuente que se manifiesta como incapacidad para expresarse oralmente o por escrito, es señalada por los profesores: "tienen una expresión oral y escrita muy limitada, no pueden comunicar una idea coherentemente ..." "ni pensar en pedir que se expresen con rigor científico ... no saben escribir ..." "me cuesta comprender sus tareas escritas, además plagadas de horrores ortográficos ..." "les cuesta interpretar gráficos .../ mapas".

por los alumnos: "no me sale ..." "lo sé, pero no lo puedo decir..." "no entiendo las explicaciones de los profesores, menos/ lo que dicen los libros".

Estos ejemplos resumen la mentada imprecisión, inconexión, pobreza del lenguaje de los alumnos.

Varios son los problemas que aquí se juegan:

- las diferencias entre el lenguaje de acción y el lenguaje de relato, principal protagonista de la situación escolar. Decía

mos antes que en el adolescente el lenguaje es básicamente / de acción y sus palabras tienen un matiz de concreción (palabras-objetos) y de juego (diversidad de dobles sentidos); esto dificulta el acceso al lenguaje aúlico, que no está regulado por el aquí y el ahora, sino por coordinaciones lógicas más abstractas, que es un discurso que remite a sí mismo y / que sólo comunica en función de su coherencia interna.

- por otro lado, la ruptura lingüística entre el lenguaje vulgar y el científico, supone un escollo que sólo -como analizábamos en el tema IV- se supera si se toma conciencia de // que este último tiene que ser él mismo objeto de aprendizaje (expresiones técnicas, símbolos, representaciones). El poder comprender y transmitir con justicia la legalidad particular/ de los distintos códigos científicos, implica un aprendizaje arduo y costoso que la escuela debe encarar.

1.4. La carencia de actitudes y hábitos de estudio adecuados.

Los alumnos, especialmente los de 1ro. y 2do. año reiteran sus/ quejas:

"Los profesores me piden que no estudie de memoria, pero los temas son muy largos, y yo no sé cómo estudiar de otra manera..." "No sé hacer las relaciones y los resúmenes que me piden..." "El profesor nos dice que no sabemos interpretar las consignas ..." "No me alcanza el tiempo para estudiar todas/ las materias ..." "Cuando termina el tiempo de las pruebas / yo apenas contesto una o dos preguntas".

Usted coincidirá que estas carencias originan problemas cotidianos. La escuela debe encarar su adquisición especialmente en los primeros años. Nos referíamos a las dificultades de / planificación, a la indiscriminación, al aferrarse a viejas/ conductas infantiles, a las oscilaciones y a las dificultades de organización del tiempo del adolescente, con sus urgencias y sus postergaciones. No es simple desde aquí adquirir hábitos que funcionen como herramientas estables.

Es por esta razón que los alumnos sienten un gran alivio /// cuando los profesores se hacen cargo de estas dificultades y valoran a aquellos que les enseñan pacientemente a estudiar/ o las horas dedicadas a este aprendizaje.

1.7. La incomprendión de los criterios de evaluación.

"Estamos un poco confundidos, no nos explican cómo evalúan ..."/ "pienso que hago bien las pruebas, pero siempre me falta algo... no sé qué" "Te dicen que no hay que memorizar, pero al final te/ preguntan de memoria ... los profesores no se ponen de acuerdo, / si memorizar o razonar".

Por un lado no se comprende el sistema de evaluación en sí, los/ objetivos que persigue, los medios para alcanzarlos.

Por otro, la confusión o diversidad de criterios utilizados por/ los profesores en la evaluación, genera desconfianza en la obje-// tividad de los mismos.

Estas incertidumbres provocan temores frente a las evaluaciones/ e intensifican las interferencias en las actuaciones de los alum-// nos. Y, lo que es más serio, no permiten visualizar la evalua-// ción como un momento enriquecedor y de realimentación del proce-// so de aprendizaje.

1.8. Vaciamiento social del aprendizaje escolar.

"Para qué estudiar, si lo que estudio no me sirve".

Desde distintos lugares de nuestra sociedad se escuchan denun-// cias acerca de la disfuncionalidad de la enseñanza media; no po-// sibilita una inserción en el mundo del trabajo, no prepara para/ los estudios superiores, etc.; no hay reconocimiento social de / que la escuela media sea un ámbito propicio para el aprendizaje. La identificación adolescente con esta denuncia adulta, repercu-// te en su disposición para el aprendizaje, reforzado por sus pro-// pias necesidades y expectativas de experiencias que le permiten/ explorar y comprender la realidad a la que deben incorporarse.

Por estas razones encontramos satisfacción en los alumnos de ins-// tituciones educativas, que perciben el esfuerzo de sus directi-// vos y docentes en hacer instrumentales las enseñanzas para sus / vidas y sus estudios posteriores. Hay expresiones del tipo: "lo / mejor que recibí en el Colegio fue una formación como persona..." "cuando ingresé a la universidad me dí cuenta cuánto había a- // prendido en la escuela".

1.5. Dificultad de integración de grupos de aprendizaje.

"Resolver un problema con otros compañeros me ayuda mucho; lo / que no veo lo resuelve otro..." "Nos gusta discutir, probar /// nuestra ideas ... y aunque nos desorganicemos un poco, se apren de más".

No es necesario reiterar el rol fundamental que juega el grupo/ de pares en el desarrollo sociocultural e intelectual del ado- / lescente y la importancia de que la escuela media considere su/ papel en el aprendizaje. Pero cabe señalar que los grupos esco- / lares institucionalizados o formados con objetivos prefijados / (grupo de estudio, deportivo, etc.) pueden convertirse en gru- / pos adaptativos, formadores de pseudo-identidades, con poca ca- / pacidad creativa.

Esto sucederá si en lugar de tender a la promoción de la inte- / gración social, simplemente "adoptan" y si anulan su carácter / de zona intermedia, ilusoria mencionada (exploración, ensayo, / prueba, etc.).

1.6. El autoritarismo institucional e intelectual.

"Si alguien no entiende, que se arregle solo ..." "si preguntan, se molestan", "si repetís lo que dicen los libros o el profesor, aprobás los objetivos", "cuando un profesor te trata bien, te / escucha y te entiende, la materia empieza a gustarte".

Después de haber reflexionado sobre la evolución de la inteli- / gencia y la moral adolescente (temas III, IV y V), una educa-// ción impersonal, estandarizada, dogmática y autoritaria, que / impone sentidos en vez de permitir la "exploración y construc- / ción de sentidos personales", creará sentimientos de inferiori- / zación, sobrevaloración de lo extraño, y "del que sabe", provo- / cando fuertes inhibiciones intelectuales y pseudo-identidades, / adaptativas. O por el contrario, promoverá el rechazo rebelde y violento del alumno adolescente, que busca su autonomía con di- / ficultad, al encontrar en el afuera tanta opresión como en sí / mismo.

Por el contrario, una institución escolar que promueva la parti- / cipación, el respeto, el pluralismo, la libertad responsable, /

escuchará: "lo mejor del colegio es el clima ... todos tenemos algo que decir, y en el diálogo aprendemos a respetarnos".

1.9. Falta de responsabilidad, compromiso y participación.

Los profesores se hallan muchas veces desalentados ante estos rasgos adolescentes: "la mayor dificultad radica en la poca dedicación al estudio", "los alumnos toman todo a la ligera, estudian lo mínimo, esperan que uno se los dé todo hecho", "no cumplen las consignas ... son tan indisciplinados que no se puede/ trabajar", "son muy impacientes ...en poco tiempo quieren interpretar el tema, si no lo logran gritan o abandonan el trabajo".

Estas actitudes provocadas por las oscilaciones de la conducta/adolescente, por su ambivalencia entre la dependencia y la independencia, por sus regresiones a modos infantiles de obrar y su frecuente y defensiva apelación al facilismo, sin duda constituyen un serio problema, que como ya anticipamos en otros temas, la escuela debe contener y limitar.

1.10. Insuficiencia de los aprendizajes escolares previos.

Las posibilidades de aprendizaje en la escuela media están limitadas o favorecidas por la formación previa adquirida en la escuela primaria, tanto en lo que se refiere a la adquisición de hábitos y actitudes de aprendizaje, facilitadores del trabajo / intelectual, como en la apropiación de contenidos básicos e instrumentales, para el posterior despliegue y profundización.

La baja competencia escolar con que muchos alumnos ingresan a / primer año los coloca en una situación de inferioridad y de desigualdad educativa, que lejos de superarse se agrava a medida que transita los cursos posteriores.

Esto requiere un esfuerzo para lograr la continuidad entre ambos niveles del sistema educativo y una consideración especial del problema en primer año de la escuela media (buena articulación).

1.11. Carencias ambientales que perturban la evolución psíquica y las posibilidades de aprender.

Las hemos analizado exhaustivamente en el tema V: condiciones / precarias de vida, desarriago, anonimato, desorganización familiar, abandono, desprotección, falta de experiencias reasegurantes, pobreza de modelos, sentidos y valores, discriminación cultural, consumismo y facilismo, etc.

Ellas constituyen un serio problema porque perturban o privan / el entorno del adolescente, de su papel de impulsor de crecimiento, y de continente de la confusión, desorganización y ansiedad adolescente.

Sin duda usted habrá reconocido, por resultarle familiar, las / razones que pueden dificultar el aprendizaje de nuestro alumno/ de nivel medio.

¿Quiere usted plantear algunas otras, observadas en el ejercicio de su rol?.

Y llegamos así a nuestra última pregunta, sin duda la que para/ usted es la más importante:

¿Qué debería hacer la escuela media para prevenir, en la medida de lo posible, estas dificultades del aprender adolescente, o para enfrentarlos con posibilidades de solución?

A lo largo de este módulo le hemos planteado interrogantes en / este sentido y hemos tratado de abrir caminos hacia nuevas posibilidades. Usted sin duda ya ha elaborado muchas novedosas respuestas, que le permitirán enriquecer su tarea, hacer más fecundo su rol orientador en el sistema educativo, relacionarse de / otro modo -mediatizado por los directivos y docentes- con los / alumnos-adolescentes, de las instituciones que usted supervisa.

Pero queremos concluir recapitulando la tarea de contención pedagógica de la escuela media.

2. CONTENCIÓN PEDAGOGICA DE LA ESCUELA MEDIA

Nuestra reflexión acerca de la escuela como lugar de iniciación y prueba para el acceso del adolescente al mundo adulto, nos // llevó a concluir que:

La escuela ocupa una posición privilegiada en lo que respecta a ser un puente entre el adolescente y la realidad social, entre él y la cultura de su comunidad.

Es por eso que puede y debe ser el escenario que le permita al adolescente experiencias de maduración y expansión y que oriente su fuerza transformadora, ayudándole a poner límites a su desorganización.

El adolescente despliega en la escuela, en tanto organización / social, su búsqueda constante, sus intentos de diferenciación y oposición, sus conductas defensivas.

La institución escolar, como sistema formal, simboliza la autoridad impuesta (sistema jerárquico, normas disciplinarias, reglamentos, currículum, etc.); y muchas veces el adolescente la rechaza, en su intento de construir modelos propios.

Esto nos permite afirmar que:

- 2.1. La escuela debería constituirse en un ámbito de contención pedagógica de la crisis adolescente; es decir, de las necesidades, cuestionamientos, intereses y preocupaciones del adolescente en busca de sí mismo.
 - + brindándole la posibilidad de ser aceptado, escuchado, comprendido, que le permita una vivencia de protagonismo, pertenencia a la institución escolar, de comunicación y cooperación.
 - + delimitando roles y funciones, evitando mensajes ambivalentes y contradictorios, limitando actuaciones omnipotentes, a los fines de presentar una situación lo más / coherente posible, que le permita hallar seguridad en / un lugar diferenciado, y relaciones claras y estables / con los demás miembros de la institución.

Esto evitará tanto la anulación, la renuncia a ser el artífice / de su aprendizaje, el sometimiento y la sobreadaptación estériles ... como el desborde, el incremento de la confusión adolescente y le ayudarán a organizarse.

¿Cómo...? Es ahora la pregunta.

- + promoviendo su **orientación**.
- + permitiendo su **participación** en la institución como / **protagonista** de su aprendizaje, y en la elaboración / de normas individuales y grupales, que fomenten una / libertad comprometida y responsable, junto a educadores que no abdiquen de su tarea -también responsable- de **contener, limitar y enseñar**.

2.2. Asimismo la escuela debe aparecer como un ámbito reconocido socialmente, que permita, facilite y no obstaculice, los procesos/ de

- deseo de saber
- autoconocimiento
- aceptación de sí
- inserción sociocultural

Para ello la escuela planteará:

- + el **aprendizaje**, como una aventura, movilizado por la pasión / de saber; una aventura que ofrezca el atractivo del sentido, / que presente al conocimiento como un valor fundamental en sí/ mismo, y al mismo tiempo como apertura hacia el futuro, como/ vía de inserción social y cultural.

Un aprendizaje que sea deseo de aprender y deseo de saber, y que por ello mismo implique aceptación de la incompletud, de la incertidumbre y de la ignorancia, para emprender la búsqueda.

Un aprendizaje que no se identifique con "tragar", con "reproducir", sino que permita revalorizar la pregunta, el error, la novedad creativa y fecunda.

Porque la "domesticación" que a veces pretende la educación rígida y dogmática inhibirá el deseo de conocer y de conocerse, / probar y explorar, estudiar, intervenir activamente, criticar/ ideas y alcanzar así la madurez. Los criterios de evaluación, / como el éxito o la gratificación inmediata, no dan lugar ni a/ la experimentación ni al idealismo.

+ una concepción de la enseñanza-aprendizaje, que se funde en el protagonismo del educando y del educador; que le permita al adolescente el real crecimiento, la posibilidad de crear, investigar, evaluarse, tomar conciencia de sus errores, e/ insistir. Y que le permita al educador realmente educar: // enseñar al adolescente a instrumentar sus posibilidades, // sus deseos y sus necesidades de manera más fecunda y madura; enseñarle a ampliar el horizonte de la realidad e impulsar- lo a apropiarse de la cultura, sus valores y sentidos y a / enriquecerlos.

Una concepción de enseñanza-aprendizaje que promueve el autocnocimiento, la aceptación de las posibilidades del alumno, la/ valoración de sus opiniones, la fundamentación sólida de sus / juicios, la creatividad y la posibilidad de escuchar y aceptar a los otros.

Esta concepción de enseñanza-aprendizaje supone una especial / calidad de la relación supervisor-directivos-profesores-alum- / nos ...

la creación de un espacio de encuentro en
torno al sentido del saber.

ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACION

A lo largo de este capítulo, nos planteamos dos cuestiones fundamentales:

1. ¿Por qué no aprende el alumno?
2. ¿Qué debería hacer la escuela media para prevenir, en la medida de lo posible, estas dificultades del aprender adolescente, o para enfrentarlas con posibilidades de solución?.

Guiado por estos interrogantes, intente nuevamente una lectura analítica y reflexiva que le permita dar respuesta a ellos. En el primer caso, tal vez una breve sinopsis sea suficiente. Para responder al segundo, será necesario apelar no sólo al material de estudio sino a toda su capacidad creadora para imaginar nuevas alternativas de solución. Le sugerimos elaborar propuestas para ser analizadas y discutidas con sus colegas en las reuniones.

Actividad N° 2

Imagine una reunión con directivos y docentes en uno de los establecimientos que usted supervisa, y en la que se plantean una serie de dificultades percibidas en el aprendizaje escolar.

¿Cuáles serían para usted los aportes más significativos de este capítulo que le permitirían establecer un diálogo con todo el equipo docente y orientarlos en la búsqueda de soluciones.

PALABRAS FINALES

Usted esperará con nosotros que de esta manera nuestra escuela media encuentre el lugar que la sociedad le reclama, y recupere los sentidos perdidos.

Nosotros esperamos que esta reflexión sobre el adolescente como protagonista del aprendizaje en la escuela media haya satisfecho sus expectativas y le haya realmente problematizado.

Ya que de las respuestas que la escuela de a muchas de las // cuestiones aquí aludidas, dependerá en parte su futuro como institución social.

Esperamos también especialmente que esta reflexión, en diálogo con las propuestas por los otros módulos, enriquezcan su formación y le permitan profundizar sus criterios de acción como analizador, orientador, coordinador y promotor de vínculos educativos.

ACTIVIDAD FINAL

En una de las escuelas que usted supervisa

- 1) Interrogue a los alumnos acerca de cuáles son sus dificultades de aprendizaje más frecuentes.
- 2) Interrogue a los profesores y directivos, y obtenga sus opiniones sobre este aspecto.
- 3) compare las respuestas de alumnos, profesores y directivos.
- 4) deduzca las razones que provocan las perturbaciones del aprendizaje.
- 5) proponga los criterios pedagógico-didácticos que sugerirían alumnos, docentes y directivos para enfrentar estos problemas.

BIBLIOGRAFIA

- BLAIR, G.-JONES, R.: Cómo es el adolescente y cómo educarlo, Paidós, Bs. As., 1965.
- LUZURIAGA, I.: La inteligencia contra sí misma, Psiqué, Bs. As., 1972.
- MATA de CULLEN, M.: Documento base para la elaboración del Nro. 2 de los "Documentos para actualización reflexiva: aporte de la psicología evolutiva a la comprensión del aprendizaje en la adolescencia". Del Proyecto "Innovaciones en la Enseñanza Media", OEA-DINEM, Bs. As. 1987.-

ACTIVIDADES DE HETEROEVALUACION

Nro. 1

En actividades anteriores le hemos pedido que apelara a sus observaciones o juicios sobre las conductas adolescentes. En búsqueda de mayor objetividad le proponemos ahora / que realice una investigación en una de las escuelas que Ud. supervisa, en torno a la siguiente problemática:

1. *¿Con qué actitudes y juicios previos acoge a los adolescentes la escuela me- / dia?*

- para responder tenga en cuenta las siguientes variables:

- caracterización del adolescente: lo que los directivos y profesores piensan acerca del alumno.
- expectativas de los directivos y docentes respecto de los alumnos.
- normatividad institucional.
- roles y funciones de los alumnos, docentes y directivos.
- comunicación entre los mismos.
- encuadre pedagógico-didáctico.
- experiencias de aprendizaje propuestas.

2. *¿Con qué modalidades y recursos el alumno resuelve su crisis de desarrollo?*

¿De qué manera las actitudes y juicios previos de la escuela influyen en esas modalidades de resolución? .

Le proponemos analizar el proceso de construcción de la identidad vocacional, un aspecto de la identidad personal en el adolescente, en base al esquema trabajado en el tema II.

- 1) Parte de lo que señalamos como tarea básica para el logro de una identidad: la de integrar todas las identificaciones realizadas en la infancia, lo experienciado e internalizado, con las nuevas exigencias vitales y culturales, para poder finalmente, asumir una nueva posición como persona.
- 2) Elabore un esquema y analice los distintos vínculos de interacción en relación a:

- 2.1. **vínculos espaciales:** con el esquema corporal
identificaciones sexuales
objetos físicos y culturales
- 2.2. **vínculos temporales:** identificaciones infantiles
identificaciones fantaseadas
descubrimiento de sí mismo
proyectos
- 2.3. **vínculos sociales:** identificaciones con el grupo familiar
identificación con roles y modelos escolares y sociales
identificación con el grupo de pares.

ACTIVIDADES DE HETEROEVALUACION

Nro. 3

En la actividad final de este tema Ud. propuso distintas maneras a través de las / cuales un profesor puede favorecer el despliegue del pensamiento y el aprendizaje de sus alumnos.

Lo invitamos ahora a plantear una situación específica de aprendizaje, -curso, asignatura, tema-, y concretar según esa especificidad las experiencias, actividades y operaciones mentales que a su juicio, el profesor debería promover en sus alumnos.

Sería interesante que realizara esta actividad con los profesores y directivos de una de las escuelas que Ud. supervisa.

ACTIVIDADES DE HETEROEVALUACION

Nro. 4

Le proponemos ampliar la investigación realizada en la actividad final del tema I, en uno de los establecimientos que Ud. supervisa. Tema: modos de vinculación en la institución educativa.

1. Elabore instrumentos para obtener información sobre:
 - 1.1. ¿ cuál es la autoimagen que los docentes tienen sobre su rol? .
¿ cómo caracterizan los alumnos el rol docente?
¿ cuál es el estilo docente que desean los alumnos?
 - 1.2. ¿ cuál es la autoimagen que los alumnos tienen sobre su rol en la escuela?
¿ cómo caracterizan los docentes los comportamientos de sus alumnos?
¿ cuál es el comportamiento esperado por los docentes de sus alumnos?
 - 1.3. ¿ qué modalidades vinculares de comunicación consideran adecuadas alumnos y docentes?
¿ qué sugerirían para mejorar la comunicación desde sí mismos y desde el otro?
 2. Coteje las respuestas y elabore conclusiones.
 3. Devuelva la información a los participantes en la investigación (docentes, alumnos, directivos) para su discusión.
-

ACTIVIDADES DE HETEROEVALUACION

Nro. 5

Le proponemos continuar la actividad final del tema Nro. VI . . .

Después de obtener la información allí sugerida y de elaborar criterios de orientación, la nueva tarea es:

- discuta con los docentes y directivos sus criterios y sugerencias.
- ¿ a qué conclusiones y nuevas preguntas han arribado?