
**FORMAS DE ASUMIR LAS NORMAS EN
LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS
ADOLESCENTES**

**Ways to assume the rules in the conditions
of life of the adolescents**

Luis Armando Muñoz Joven
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

Angela María Arce Cabrera
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0001-8337-4072>

Resumen

En la línea de trabajo de comunicación y desarrollo de la conciencia moral, que tiene lugar en la vida cotidiana de las personas, aparecen las normas como esquemas de comportamiento a las que debe seguirse. Ellas surgen de la cultura, de los discursos familiares, del barrio, de los amigos y ciudadanos. De esto se trata este documento, de una reflexión que implica el proceso de socialización convencional en la formación de las personas. El contenido se basa en un avance del trabajo de La Formación Discursiva en Adolescentes de la Universidad Santiago de Cali. Importante temática para los docentes y psicólogos, quienes tienen una gran responsabilidad en las instituciones educativas.

Palabras clave

Conciencia moral, ética discursiva, adolescentes, esquemas de comportamiento.

Abstract

In the line of work of communication and development of moral conscience, which takes place in the daily life of people, rules appear as behavioral schemes to be followed. They arise from culture, from family discourses, from the neighborhood, from friends and citizens. This is what this document is about, a reflection that involves the process of conventional socialization in the formation of people. The content is based on an advance of the work of Discursive Training in Adolescents of the Santiago de Cali University. Important topic for teachers and psychologists, who have a great responsibility in educational institutions.

Keywords

Moral conscience, Discursive Ethics, Adolescents, Behavior Schemas.

Introducción

En el aula de clase se puede realizar un estudio que describiría algunas formas de comportamiento de los adolescentes en tres ámbitos: familiar, escolar y ciudadano. En sus condiciones de vida, los adolescentes van aprendiendo y desarrollando (a través de experiencias) el nivel social y el cultural; dentro de esas experiencias se eleva el aprendizaje individual de la conciencia moral.

El docente encontrará que los adolescentes destacan las normas y principios morales que la sociedad le ha enseñado y que ha ido aprendiendo mediante la información que les transmiten los padres, los profesores y compañeros, y otros agentes de socialización como los medios de información y el contexto en donde viven. Kohlberg (2000) había concebido que el proceso de socialización se da cuando un adolescente se integra a una comunidad del mundo adulto, siguiendo patrones de conducta. Sin embargo, el estudio en el aula permite que los adolescentes reflexionen, distinto al estar en otros ambientes; esta variable muestra que los adolescentes también aprenden siguiendo experiencias de sus compañeros y amigos, experiencias contextuales del barrio, y, en contraste, se descubren temores a las consecuencias de la norma que impone el mundo adulto.

Estas reflexiones en clase, o el modo de razonar de los adolescentes acerca de cuestiones morales, tiene otros elementos en el desarrollo de la conciencia moral que apuntan al nivel preconventional en cuanto a que hay situaciones en las que no están sujetos a patrones culturalmente dados, sino a posibilidades (alternas) que permiten alcanzar objetivos egocéntricos. Posibilidades que se dan en la “construcción de la identidad personal de los adolescentes, en el desarrollo de la conciencia moral” (Habermas, 2000, p. 113).

En la familia, en el colegio y el barrio se dan experiencias que permiten entender la formación en los niveles preconventional y convencional a través de algunas preguntas: ¿cómo se entiende uno a sí mismo? ¿Cómo se ve uno a sí mismo y cómo quiere verse? ¿Cómo lo ven otros y con qué ideales se proyecta a sí mismo? (Muñoz, 2016).

La identidad tiene esa relación que se establece entre las vivencias y la reflexión que hace el adolescente de ellas. Las preguntas de la identidad se dirigen a buscar aspectos biográficos del yo, de los pares y adultos, con la intención de identificar valoraciones acerca de las normas, la conciencia, la vida, los derechos, el amor, la información, la comunicación y los aspectos que van surgiendo desde su tradición cultural.

Esta dinámica de la clase entre vivencia y reflexión es la forma que permite comprender la vida social de los adolescentes. Como Gadamer (2003) lo hace notar, ella [la expresión de la vivencia] es una comprensión de la propia biografía y de las tradiciones, que son contextos vitales que han determinado el propio proceso de formación (p. 462).

En clase, los casos que relatan cada uno de los adolescentes, o respuestas que trae la dinámica de las conversaciones, muestran que las normas morales surgen de actos imperativos que expresan validez en los ámbitos de la experiencia vivida. Los adolescentes les dan sentido poderoso a las normas, como un deber (y obediencia) hacia la familia, hacia el colegio y a la ciudadanía (Muñoz, 2016). Los adolescentes, al seguir las normas que han aprendido, muestran –como lo han aprendido del mundo adulto- la correcta orientación en los contextos de la vida, que aclaran conflictos interpersonales (según deberes y derechos).

De esto se trata este texto, de una temática que apunta a la dinámica de la enseñanza y aprendizaje, de aspectos cruciales en la formación discursiva de los adolescentes en tres ambientes forjadores de la socialización.

1.1 El Proceso de Socialización Convencional

En situaciones problemáticas, las preguntas que se hacen los adolescentes son individuales y buscan ellos responderlas con un discurso ético-existencial. De manera independiente, porque ninguno puede representar la identidad de otro, sino la de sí mismo, con la que ha aprendido a comportarse en la vida. Sin embargo, entre las respuestas y relatos se pueden encontrar coincidencias y diferencias en el aprendizaje del comportamiento social.

Lo social, es decir, la inclusión del otro (sus pares) en una discusión acerca del tema que involucra al colectivo de adolescentes, permite describir el problema de manera distinta, al no ser individual el lenguaje es incluyente, puesto que permite los términos de “ayudar” o “ser solidario con otro ser humano”. Las respuestas compartidas, no obstante, enuncian cada uno su punto de vista.

Los profesores deben permitir la situación de discusión, porque produce la acción comunicativa, una actividad de diálogo, y poco a poco emerge el contraste de lo que puede ser bueno o malo y la forma de resolución que recurre a la norma que han aprendido en el hogar o en la ciudadanía.

La reflexión acerca de las formas de resolver sus desavenencias no proviene de una misma revisión minuciosa, detenida, del procedimiento moral para declarar lo correcto en la vida cotidiana que involucre a toda la comunidad (ciudadanía), sino que tiende a distanciarse de la norma si ella no le conviene (por decisión egocéntrica). Hay que aclarar que la revisión de los adolescentes es contraria a la versión que considera a la ética como un acuerdo entre adultos más o menos iguales, seres racionales en intercambio mutuo. Los adolescentes muestran que son diferentes en sus respuestas, como en su formación al interior de cada familia. No puede considerarse que con los mismos acuerdos cada uno tendría procesos de formación iguales. Más bien, lo que se encuentra en el diálogo es una formación abierta a las posibilidades contextuales, tal como los adolescentes pueden acceder al mundo social.

Ellos responden al cómo deben comportarse a través de “algo que proyectan al mundo”, que son sus actitudes y sentimientos, y luego ello les permite decir si algo es bueno o malo, es decir, si eso les gusta o no les gusta. En contra de la teoría habermasiana, los adolescentes muestran que sus deliberaciones son acerca de la vida buena y a través de ellas es que determinan la corrección o evasión de normas.

Si los adolescentes obedecen las normas que comparten en su experiencia con la familia y el colegio, esto será distinto en otros contextos. Por ejemplo, el contexto violento del barrio pone en pugna el aprendizaje moral obtenido, dadas las posibilidades de circulación en el territorio y la adaptación a las situaciones violentas que se presenten en su cotidianidad. En tal contexto, los adolescentes seguirían de manera condicionada las normas y patrones de conducta del mundo adulto; cuestionarían las formas en que deben seguirlas cuando se asumen dentro de la comunidad del barrio, el cual no les daría las garantías para el desarrollo de su vida; que incluye el temor a la muerte o a quedar involucrado en situaciones de violencia.

La tensión que existe a través del negocio de las drogas, las invitaciones a pertenecer a pandillas, las formas de involucrarse en situaciones que conducen a la muerte, son aspectos que constituyen un ambiente en el que los adolescentes temen, pero en su desarrollo de la conciencia moral pueden asimilar y adaptar como cotidianidad sin perder los roles que deben a su familia y al colegio.

El recurso que han aprendido, según el nivel preconventional de Kohlberg, es la toma de decisiones egocéntricas. La posición egocéntrica le permite a cada

uno interpretar las normas teniendo en cuenta las consecuencias futuras que pudieran afectar las situaciones-problema. En esto tienen mucho que ver las presiones de los padres y acudientes, quienes forjan aspectos de temor frente a las consecuencias que trae no ser obediente.

Las instituciones, familia, colegio, iglesia, en las cuales los adolescentes están involucrados, tienen patrones o esquemas comportamentales que condicionan las experiencias al cumplir los roles; pueden ser las órdenes de los padres, el manual de convivencia del colegio, las reglas de credo religioso y las normas de ciudadanía. La experiencia está mediada por esquemas de comportamiento, los adolescentes las revisan en el espacio o territorio institucional, y logran ellos mismos involucrarse en decisiones colectivas; sin embargo, los adolescentes al final, en las situaciones de desavenencia, tienen que resolverlas individualmente según su contexto de posibilidades. Así que la relación, sí mismo y sociedad (self and society), está determinada por las correcciones del comportamiento individual, ya que en las normas no se están contemplando las diversas circunstancias que surgen en las situaciones de los adolescentes.

El lenguaje, como instrumento de socialización convencional, también permite que en la vida íntima de decisiones de los adolescentes existan formas significativas alternas a las normas, es decir, se debe tener en cuenta la producción significativa que resulta en la experiencia individual, porque los adolescentes reflexionan acerca de la relación frente a la autoridad, las instituciones, y se dan cuenta de que sus intereses particulares no coinciden totalmente con los esquemas comportamentales del mundo adulto.

Así, ellos tratan de solucionar sus problemas acomodando sus decisiones, omitiendo información y buscando alternativas que no afecten su futuro. No obstante, saben que al seguir los esquemas de comportamiento convencional no están defraudando a los padres, docentes, su credo... pero se arriesgan “al qué dirán” que se produce en la comunidad al tomar rumbos que en el mundo adulto son incorrectos. Esto incluye las normas o esquemas que pudieran aprender de las bandas delincuenciales.

El ambiente violento en el que se pudieran encontrar los adolescentes pone en duda que la integración social se propicie en el sentido de “lo correcto”, de seguir las normas tal como lo expresa la ciudadanía. En este ambiente no se da una total integración social, y es este mismo ambiente el que también forma (moralmente) a los adolescentes. De ahí que hayan aprendido que existen estructuras alternas para no seguir los patrones de conducta ciudadana.

Hay que entender las formas de simulación del actuar correctamente ante los padres y docentes; ellos hacen creer que se siguen las normas, como una estrategia encubierta de comunicación.

El aprendizaje de los adolescentes, no sólo se queda en aquello que identifica la violencia como forma de afectar la integridad física o psíquica del oponente, sino en aquellas formas en las que se logra la convivencia entre los vecinos sin que ello incluya la violencia. Las formas tradicionales en las que se organizan los sectores, que involucran límites barriales, dan cuenta de que culturalmente hay diferencias en las que los grupos de personas tienen maneras de expresión colectiva, que son correspondientes a procesos de poblamiento, mestizaje, conformación de una identidad ciudadana. Este aprendizaje incluye que hay factores coyunturales referidos a la economía, vivienda, alimentación, trabajo, maneras como los actores sociales definen su lugar en el contexto como forma de reconocimiento.

Estos aspectos también deben estar incluidos en el desarrollo de la conciencia moral. Todo aquello que es aprendible, puede ser parte de identidad de los adolescentes. En el contexto de violencia, el comportamiento es también aprendible y llevado a la conciencia de manera colectiva para responder al ¿cómo debemos comportarnos?

Este aprendizaje tiene gran incidencia en la formación cognitivo-estructural y no puede obviarse o dejarse por fuera de las etapas de formación de las personas. Hay que aclarar que, al ubicar el pensamiento moral en contexto, aprendido de las tradiciones e instituciones culturales (de esta como otras culturas dentro y fuera del país), tienen implicancia en el desafío de la ética, y por tanto deben incluirse en el modelo procedimental. En este sentido, el modelo por etapas del desarrollo moral carece de la sustancia que lo hace vital en la formación de las personas, puesto que es lo cultural lo que es significativo en la comprensión de las etapas que una persona lleva en su formación moral.

Un estudio en el aula de clase, describiría aspectos de la vida normativa de los adolescentes, y llevaría consigo la pregunta: ¿qué es lo que debemos hacer? Las respuestas que los estudiantes revisan en sus contextos de vida conducen a pensar en “obedecer la voluntad de Dios”, “que la vida moral consiste en cumplir con el deber de cada uno”, “que debemos hacer felices a la mayoría de personas” o “que la vida moral se rige por virtudes” como la generosidad, honestidad, coraje y otras. Estas posiciones se encuentran en la formación moral de cada uno, pero no se presentan de manera colectiva. Hay que pensar

aquí que los adolescentes tienen al menos orientaciones acerca de la búsqueda de la virtud, del buen hijo, del estudiante, de quien sigue el mandato divino, de la posibilidad utilitarista, o de buscar el deber; cuestiones que la teoría no pretende contemplar, porque la ética discursiva se considera alejada del contenido y más cercana al procedimiento de corrección.

1.1.1 Los roles sociales

Los adolescentes que el profesor ve en clase no cumplen un solo rol en el mundo, sino que logran actuar en variadas situaciones y formas de entendimiento en el contexto en el que se encuentren. Pero cuando tienen una situación de desavenencia, los roles –que son apropiaciones cognitivo-sociales y morales– se entrecruzan y los adolescentes se dan cuenta de que pueden contradecirse (entre roles).

En tal posición contradictoria, incomprensiva (de la etapa transitoria, según Kohlberg), las decisiones que toma un (o una) adolescente provienen de la revisión de cada rol frente al problema que debería enfrentar.

Pero el adolescente se cuestiona ¿cómo debe comportarse? y ¿qué debe hacer? teniendo en cuenta cada posibilidad de cada rol (estudiante, hijo, padre, madre, delincuente, ciudadano, ciudadana). Cada revisión de su rol (yo en relación a) el adolescente también contempla los roles de las demás personas a las que está conectado comunicativamente (o con las que comparte un contexto).

Reflexiona acerca de la norma aprendida culturalmente, se pone en el lugar de cada rol y mira la relación entre participantes de la situación. Por ejemplo, como “padres” y lo que le pasaría si ellos se enteraran del problema en el que estén implicados sus hijos; igualmente como “profesores”, “vecinos”, “compañeros”, “amigos” o conocidos del barrio.

Contrario a lo que Habermas dice de satisfacer los intereses que deben darse entre los participantes, la interpretación puede ser diferente, por ejemplo, el padre reclama seguir la norma de la familia y el hijo a desobedecerla si no le conviene. Aunque el hijo reconozca que ha faltado al cumplimiento del imperativo del padre, recurre inicialmente a omitir la información del problema, esperando que pueda resolver la situación de manera independiente (por fuera del hogar). El padre reclama el cumplimiento del imperativo, como también el cumplimiento de la satisfacción de los intereses acerca del futuro, el bienestar de la familia y del adolescente.

El esquema cognitivo, en el nivel convencional, en el que el adolescente aprende a través de imperativos de autoridad, se rompe, porque éste no ha seguido los intereses del padre, ni ha tomado la actitud del padre, sino que ha modificado los patrones de comportamiento de manera independiente; es decir, se aleja (como opción contextual) de los patrones que lo ligaban o conectaban comunicativamente.

La crítica que se le hace a la filosofía moral, de la ética discursiva, es que se dedica a asuntos abstractos, demasiado concentradas en hipótesis y no en la vida diaria de las personas comunes. De ahí que surja la ética aplicada, porque la filosofía enfrenta de manera directa los dilemas y decisiones que tiene el tejido de “nuestra” propia existencia.

Habermas (1994; 1996) espera que simplemente los patrones de comportamiento que plantean normas deberían asumirlas las personas, a través de los roles que representan siendo hijos o padres. Esto es cuestionable en la formación libre de ataduras como él mismo solicita en su ética discursiva. El adolescente asume ser hijo cuando asume los patrones en la relación con el padre, pero tiene oportunidad también de diferir de los patrones de conducta, así los sepa de memoria. Cada uno, padre e hijo, han adquirido su respectivo rol social. Y aun así, si un adolescente asume un comportamiento ligado a la obediencia de manera generalizada, de tal forma que adopta su rol en actitud frente al otro (asume al padre como autoridad, en un rol de hijo obediente), el esquema cognitivo que se modifica al asumir una situación problema se abre a las posibilidades en cada uno de los roles: el padre, que mantiene su rol de autoridad, tiene la pretensión de conservar su estatus frente al hijo; y el hijo, corre el riesgo de perder las condiciones que la vida familiar le ha entregado. Las consecuencias de las acciones en cada rol se someten a una revisión y son expectables dentro del grupo familiar.

El proceso de aprendizaje, como dice Habermas, “aprender a seguir normas de acción y a adoptar roles” (1994, p. 161), se da en el adolescente, puesto que así logra la capacidad de participar en interacciones normativamente reguladas con los padres, los docentes, sus compañeros y amigos. Pero hay que adicionar que aprende, además, a través de las situaciones de desavenencias.

En suma, se puede decir que los padres son personas que han enseñado lo que significa el valor de la vida, la protección, la seguridad, el bienestar y el comportamiento en comunidad (respeto y responsabilidad); es decir, orientan la formación de sus hijos a través de significados y normas que deben

ser consideradas válidas. Los padres educan a sus hijos, como adultos socializados que entienden la formación como “regulación colectiva”. Igualmente, los docentes tienen estas características. Padres y docentes entienden que la regulación colectiva constituye un esquema indispensable para la formación de los adolescentes.

1.1.2 La competencia de interacción

Los conceptos que pueden incluirse en un estudio de la formación discursiva en el aula de clase se relacionan con el desarrollo moral. Estos conceptos contemplan la base de la competencia de interacción: a) que es simbólica y regulada por normas, b) que está en el entendimiento de la construcción de un mundo social, c) que permite el proceso de socialización, y d) que está en la apropiación cognitiva de los contextos de relaciones interpersonales legítima o ilegítimamente reguladas por normas.

Las situaciones de aprendizajes, experiencias vividas, sistema de creencias, sentimientos morales, llevan a los adolescentes a la condición de amenaza y de sometimiento a seguir la norma, no por ‘voluntad general’, sino porque no hay otra opción. En esto se resume la competencia interactiva si sólo se contempla el seguir normas.

La información que tiene un estudio tal, cuenta con las condiciones en las que viven los adolescentes, implica que hay que escucharlos, y comprende la dinámica de comunicación que subyace en sus contextos de vida. Las autoridades, familiar, escolar y ciudadana, tienen pretensiones normativas frente a las situaciones en las que pudieran estar involucrados los adolescentes. La amenaza a no seguir la norma los vuelve a la sumisión, porque la norma traza unos límites de la protección del sistema: en la familia, el padre o la madre; en la institución educativa, el docente; y en el barrio, el dominio de la calle.

Pero la razón sin emoción es impotente. El ‘mundo externo’ del adolescente, en sus condiciones de vida, en la vecindad y la calle, se enfrenta a un ‘mundo interno’ de las vivencias aprendidas o que lo han formado:

- a) Se enfrentan, porque hay un temor constante a cometer errores, a la amenaza, a defraudar a los seres queridos, a no asumir la responsabilidad y compromisos.
- b) Se enfrentan, porque se cuestionan lo que están obligados a hacer o lo que se les prohíbe hacer.

Estas cuestiones de enfrentamiento no recurren directamente como dice la teoría kantiana que enfoca la moralidad como el cumplimiento del deber. No es por el 'deber' que sienten los adolescentes, sino por temor.

Las acciones de los adolescentes (hijos, estudiantes) no siempre están conforme a las normas. Es cierto, aprenden de la norma en el nivel convencional, la etapa de pactos sociales, y entran en una etapa discursiva, posconvencional, que involucra el mundo interno, es decir, los sentimientos son importantes. Cada uno toma una postura frente a la norma, a través de la auto-representación comunicativa (Habermas, 2001, p. 64), muestran que enfrentan vivencias que entran en pugna en los contextos de familia, de colegio y ciudadanía.

Estos conceptos pueden servir para la interpretación, la cual es conducida en lo concerniente a la ética discursiva. Si un profesor pone a sus estudiantes a discutir aspectos de la vida cotidiana, pero los escucha sin imponerles valores y principios, sino que ellos mismos muestren su conocimiento o su formación discursiva, esto será el mejor método para el desarrollo del juicio moral. Es un ejercicio argumentativo que muestra que las normas que surgen en las condiciones de los adolescentes se dan en la interacción comunicativamente mediada.

En esta interacción participan los adultos con la intención de formarlos en valores familiares y derechos de ciudadanía. En cada situación-problema que se le presente, involucra sus creencias, sus afiliaciones y normas religiosas, para enfrentar los hechos y las normas ciudadanas con los demás actores del contexto familiar, escolar y barrial. Igual a lo que Habermas dice de la "individuación y la autonomía" (Habermas, 2001, p. 130).

En el nivel convencional, los adolescentes pueden mostrar que en los casos o situaciones-problema, en los que estarían involucrados, no pueden suponer un mundo ideal, sino un mundo en el que deben resolver cuestiones de la vida real teniendo en cuenta los contextos particulares, puesto que es de donde surge la información con la que se rigen los roles. Este aspecto subyace en la identidad que se forma en los adolescentes.

Pero en los conceptos, hay una contradicción importante que el docente puede resolver en la práctica: dice la ética comunicativa de Habermas que no defiende ningún ideal particular sobre la vida buena, que ninguna moral particular tendría el carácter de universalidad. Pero la teoría del desarrollo moral de Kohlberg exige que se tenga en cuenta justamente los aspectos que forjan el desarrollo, cognitivo-estructural que está cargado de contenido cultural. Esto

ilustra un límite en la correspondencia que tiene una teoría con la otra, de tal forma que no puede darse una relación de complementariedad cuando existen aspectos empíricos que no lo permiten.

Frente a esta contradicción, puede entenderse que el juicio moral de los adolescentes implica que no se correspondan algunos juicios éticos compartidos por la comunidad. Si la validez de la norma depende de la aceptación de todos los afectados, pues habría razones que no son del deber común que entran a participar en la práctica discursiva. En esta situación, la palabra “deber” no tiene la validez universal, porque los adolescentes –en su forma discursiva- formulan también juicios inmorales. Este aspecto ya lo contemplaba G. H. Mead (1953) al criticar el imperativo kantiano, en cuanto que no sólo se puede universalizar la forma, sino que se universaliza la meta, y esa meta les trae problemas a los adolescentes. Si hay formas alternativas de actuar, en las condiciones de vida de los adolescentes, al considerar la felicidad no puede pensarse que hay una sola forma correcta de actuar para alcanzar el bienestar futuro (Muñoz, 2016).

La formación discursiva de la voluntad es una construcción que responde a las circunstancias e implicaciones de madurez que son aspectos de la autonomía que la persona se siente dueña de sus decisiones, de sus propios juicios morales. Y lo valioso de este aspecto que contrasta el seguir “ciegamente” la norma está en el asumir la situación ética, pero para reflexionar “cómo debemos vivir y actuar”. Quien asume salirse de los estereotipos del “portarse bien” busca y se ocupa de los principios básicos para la organización de su propia vida.

1.2 Sentimientos morales

Aunque Habermas piense que se puede seguir usando el imperativo categórico kantiano, hay asuntos en los que los adolescentes no pueden dirimir racionalmente sino sentimental o emocionalmente. Según Kohlberg, el desarrollo de la consciencia moral de los adolescentes queda en un tránsito (etapa 4,5) en el que se identifican momentos de madurez (e inmadurez) que se dan potencialmente a través de la experiencia y que configuran un momento en el que, la práctica discursiva, puede ser racionalmente motivada a través de los principios como el respeto a la vida, ser justo y solidario.

Sin embargo, la práctica discursiva de los adolescentes, que toman decisiones y formulan juicios, se da para revisar la validez de las normas frente a los

problemas que se les presentan (Muñoz, 2015). Este procedimiento surgiría de una mirada del mundo adulto (muy calculado), por ejemplo, como tradicionalmente sucede en clase. Pero el mundo de los adolescentes (intersubjetivo) que se pudiera estudiar implica aspectos más emocionales en hombres y mujeres.

Hay aspectos que se deben contemplar, según el punto de vista moral, y entre las experiencias que se cuenten en los grupos de estudiantes, se van a plantear juicios que relativizan la validez de los derechos humanos. Esta relativización es importante en la revisión de los principios “dignos de reconocimiento” cultural y de los sentimientos morales que surgen en el desarrollo moral.

La revisión de la norma, como procedimiento personal, lleva a la corrección de la misma en forma egocéntrica, pero no alcanza a ser una pretensión de rectitud generalizable, como se ha dado en la formación familiar, escolar y ciudadana. Los adolescentes no desean fundamentar los enunciados normativos, sino enunciar la importancia de la conveniencia individual frente a la situación problema que se discuta. El procedimiento de la argumentación moral (de ética discursiva) se da inicialmente, pero tiende a cambiar cuando el adolescente valora con sus sentimientos y emociones otros aspectos particulares que se vuelven más importantes que los colectivos (universales).

En la práctica discursiva de los grupos de adolescentes hombres y mujeres logra darse en el procedimiento de la argumentación moral. Los participantes en el aula de clase tienden a hablar o relatar en primera persona del plural, a involucrarse en un narrador generalizado y a discutir en grupo. Revisan la situación, la validez, las órdenes y normas que han recibido en su formación familiar y escolar, y alcanzan a imaginarse si pudiesen tener la aquiescencia como afectados.

Pero la situación comunicativa entre los participantes hombres y mujeres no es igual. El comportamiento frente a los juicios que deberían tomarse frente a la situación-problema se asume inicialmente desde lo que han aprendido en la comunidad. Por un lado, han aprendido que no deben involucrarse en problemas. Por otro, están aquellas órdenes que asumen desde la familia, que asigna el comportamiento que debe llevar el adolescente para alejarse de quedar involucrado como cómplice y no ayudar a personas que no conoce. Sin embargo, las mujeres, más que los hombres, tienden a valorar la importancia de ayudar, ser solidarias. Hay que tener en cuenta que enjuician según el estado emocional, lo que puedan sentir en la situación problema, y desde allí

logran poner en discusión qué normas son válidas, es decir, son sensibles, como lo nombra Carol Gilligan en la crítica a Kohlberg, al emitir juicios (con sentimiento y emoción) frente al acontecer. Esto puede indicar que llegan a las etapas posconvencionales de una manera distinta a la de los hombres.

En algunas culturas, a los hombres no se les permite que puedan expresar afectos o sus sentimientos y emociones fácilmente. No obstante, desean una mayor comunicación para atender las preguntas éticas del deber, de la utilidad o la norma.

1.3 La ética comunicativa es la base de las competencias ciudadanas

Las necesidades y expectativas de los adolescentes frente al aprendizaje escolarizado son muchas. Sin embargo, la socialización no sólo se da en el ambiente escolar, sino en otros espacios como los que producen los medios de comunicación. Estos tienen gran incidencia en la formación de los adolescentes, tanto para la discusión que debe darse en los contextos familiares y escolares, como del aprendizaje que pueda darse en campañas acerca del comportamiento ciudadano. Los medios lograrían mayor incidencia social positiva en el desarrollo de la consciencia moral de los adolescentes si emitieran menos violencia y enseñaran más formas de participación ciudadana.

La enseñanza de la búsqueda de consenso puede ser parte del desarrollo en su forma de participación de la comunidad escolar. Esto permite entender que es necesario el desarrollo del diálogo en los adolescentes como ciudadanos en las etapas convencionales y de tránsito hacia el logro de la comunicación social.

La expresión de las problemáticas de los adolescentes también puede darse a través de los medios de comunicación. El uso de recursos comunicativos para la educación con programas de televisión (fragmentos de películas) que muestran los aspectos socio-culturales en el contexto donde los adolescentes habitan. Para el docente un recurso comunicativo es una herramienta, que permite la conversación acerca de los programas con contenido ético y moral, hacia el desarrollo de un discurso que refleje el ethos de su cultura, el alcance de su participación como adolescentes, las posibilidades de sentirse representados en el medio de comunicación, y de responder no sólo a ¿cómo deben comportarse? sino a ¿qué deberían hacer?

Un estudio de la ética discursiva o comunicativa en el ambiente educativo permitiría una abundante descripción de los participantes en la comunicación. La familia y contexto escolar tienen mucho que ver con las formas de expresión o de comunicación de los adolescentes.

Sin embargo, el papel que cumplen no queda reflejado en las quejas que los adolescentes tratarían de mostrar en sus respuestas. Hay condiciones de opresión comportamentales, sexuales, de convivencia dentro del hogar y dentro de la institución educativa. Los esquemas del mundo adulto que son dirigidos a los adolescentes detienen y reprimen las expresiones que son válidas en la ética discursiva. Esas condiciones opresivas vuelven a los adolescentes a un silencio, ensimismamiento que raya con el autismo (Poulain, 2003, p. 177). Los adolescentes retienen su comunicación, porque temen a los condicionamientos del mundo adulto. Entonces, no puede hablarse de comunicación libre cuando los adolescentes no tienen opción más que guardar sus propios juicios, y mucho más cuando lo que en términos del mundo adulto ya existe el dominio del consenso normativo que no puede objetarse.

La solicitud de los adolescentes ante esta situación sería la posibilidad del desarrollo del juicio moral, libre de opresión, como un intento de participar en una argumentación, en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Cuando pueda darse, el procedimiento del discurso práctico surge como modo de formación argumentativa de la voluntad, de la que se espera que garantice con base únicamente en los presupuestos de la comunicación, la corrección de toda avenencia normativa posible en esas condiciones.

Las competencias ciudadanas implican que los adolescentes logren un actuar reflexivo, como lo indica la ética discursiva, pero que incluye sentimientos, emociones, temores, principios de formación familiar y escolar. Ellos mismos pueden revisar la validez de las normas, entrar en la discusión con sus compañeros y compañeras en clase, con argumentos que llevan al contenido normativo que logra entendimiento mutuo. No obstante, tal entendimiento no tiene una posición egocéntrica, sino que trata de involucrar lo que puede a su edad llevarlos a problemáticas propias que se dan en el nivel convencional.

Las y los adolescentes asumen las obligaciones normativas (familiares y escolares), pero no van más allá de los límites de su comunidad, porque en otros contextos corren el riesgo de faltar a reglas que frustran la formación del desarrollo moral y sus versiones particulares del futuro como adultos.

Los adolescentes en la situación de diálogo con sus compañeros lograrían enunciados evaluativos acerca de problemas en el contexto de barrio (la muerte constante de menores de edad, el reclutamiento de grupos de delincuencia, el ‘microtráfico’ de sustancias psicoactivas...) y los contrastan con enunciados de lo que prefieren como ‘vida buena’ dentro de su contexto cultural. Estos comentarios sobre la ‘vida buena’ no pueden constituirse como enunciados normativos, porque no se tratan de acciones que presumen ‘lo justo’ o que respondan a las preguntas éticas. Pero estos enunciados contienen el propósito del ¿qué deberían ser?

En lo único que puede chocar el procedimiento del discurso práctico es con la comunidad violenta. La concepción de convivencia es propia de las competencias ciudadanas, cuestión que el docente debe encargarse de poner como soporte del desarrollo de las competencias, como desarrollo discursivo. Los adolescentes lograrán una actitud positiva frente a la vida en medio del desarrollo de la formación discursiva. Esta actitud contiene un punto de vista moral universal, es decir, este punto de vista contiene los enunciados de ‘vida buena’.

Por ejemplo, si la comunidad violenta está en contra del bienestar, la ‘vida buena’ que quieren los adolescentes, los intereses existentes no pueden ser compatibles y no hay “fuerza vinculante” que logre que las diferentes versiones particulares participen en el discurso práctico, como propone Habermas. La aplicación de las normas ciudadanas es tema indispensable en la discusión de la convivencia; igual que el tema de las restricciones por el dominio de una “cultura del miedo”, de asesinatos y delincuencia, que enfrenta a la autoridad ciudadana.

El discurso práctico en clase debe elevarse en el nivel posconvencional del desarrollo moral de los adolescentes. Habermas dice que es una especie de prudencia de los participantes de la comunicación, que tendrán en cuenta –llegado el momento- la capacidad de juzgar los casos y la pretensión universalista (Muñoz, 2013b). Y esto también es tema de discusión en clase, porque tienen mucho que ver la familia y la escuela, como instituciones tienen prácticas de socialización y educación, que deben conducir a los adolescentes al desarrollo de la conciencia moral, y a fomentar en ellos su posición política (ciudadana, jurídica) y social (cultural, moral).

Conclusiones

Esta invitación a los docentes que desarrollan competencias de discusión en sus estudiantes tiene base en la formación del juicio moral. Implica que se comprenda que este desarrollo o formación va pasando por la adolescencia, al estilo Kohlberg, en los dos primeros niveles preconvencional y convencional, y se queda en un tránsito de la etapa 4,5 hasta la entrada al nivel posconvencional.

Según Kohlberg (2000), el desarrollo es un proceso largo que va desde la niñez hasta la edad adulta. Pero no se puede considerar que es un desarrollo en el que cada nivel queda superado, sino que todo aprendizaje moral sirve como base para las decisiones cotidianas presentes y futuras.

La comunicación está en el desarrollo de los adolescentes, cada vez que van logrando experiencias ellos van teniendo una memoria de los esquemas y situaciones discursivas en las que su comportamiento puede darse en el barrio, el colegio y en el hogar.

Las etapas anteriores sirven de paso para que se asuman responsablemente nuevas situaciones. Y esto corresponde a la interpretación de Habermas respecto de que “el punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada está constituida por una moral orientada en función de los principios” (Habermas, 1996, p. 138). Pero en esto hay que tener en cuenta que los adolescentes no dan certeza de que suceda en ese orden, según la teoría (Muñoz, 2013a).

Hay que revisar que la etapa de castigo y obediencia no tiene límites, puesto que se sigue aprendiendo de situaciones de obediencia ciega y a la autoridad familiar, con la intención de evitar el castigo, de no defraudar a los padres y no causar daño material. Evitar es el verbo clave, evitar problemas con los adultos; huir, salir corriendo de los problemas en la calle (sin cuestionar). El punto de vista es egocéntrico, no cuestiona, evita contradecir, no toma en cuenta los intereses de los demás.

La etapa de atender las necesidades propias o de otros la deben discutir, pero teniendo en cuenta las emociones y sentimientos más que siendo racionales. Es de tener cuidado que, pensando en seguir las normas, o actuar para bien, los adolescentes corresponderían al interés inmediato de alguien. Es decir, un adolescente actúa con intereses propios pensando en que los demás hagan lo mismo; en un intercambio, un trato, un acuerdo de iguales (que sea equi-

tativo), y que es conveniente. En este punto es recomendable una actividad educativa que permita a los adolescentes tocar el tema de la utilidad o conveniencia.

Finalmente, esta utilidad contrasta con el “cómo debemos vivir y actuar”. El mundo adulto les ha mostrado en la formación preconventional a sus adolescentes que hay un mismo camino para todos (Muñoz, 2015). Por tanto, es válido preguntar ¿si son las ideas del bien y del mal valores eternos y universales independientes de la voluntad de los adolescentes? Quizá deba pensarse que en los contextos hay más de formación que en la mera disciplina de seguir reglas, porque en la práctica cotidiana se da el resultado o el aprendizaje de convenciones humanas basadas en circunstancias históricas y sociales en constante cambio. Se encuentra un problema bastante claro frente a la formación cuando sólo se ha delegado una sola manera tradicionalista de crianza moral.

Bibliografía

- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método I*. (Décima edición) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Barcelona: Ed. Cátedra.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.
- Habermas, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa, I y II*, España: Ed. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. España: Ed. Trotta.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, Publishers, San Francisco, p.p. 302-305.
- Kohlberg, L. (1989). *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Colombia: Editorial Gaceta.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Kohlberg, L. (2002). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mead, G. (1953). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Muñoz, L. (2013a). La ética comunicativa de Jürgen Habermas. [Con]textos, 2 (7), 33-50. Santiago de Cali, Colombia. Editorial USC. <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/333/294#.V3bpgPnhDIU>
- Muñoz, L. (2013b). La comunidad justa de Lawrence Kohlberg. [Con]textos, 2 (8), 61-70 Santiago de Cali, Colombia. Editorial USC. <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/359/318#.V3boovnhDIU>
- Muñoz, L. (2015). El desarrollo de la conciencia del juicio moral de Lawrence Kohlberg. Revista Criterio Libre Jurídico, 12(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2015.v12n1.22103>
- Muñoz, L. (2016). La Formación de la Conciencia moral Adolescentes. Caso: Colegio Eustaquio Palacios. Santiago de Cali. Editorial USC.
- Poulain, J. (2003). La apuesta por la verdad. Crítica de la razón pragmática. Santiago de Cali. Fundación Filosofía y Ciudad. Ediciones Extremo Occidente.