

“La Autonomía como Finalidad de la Educación”

Implicaciones de la Teoría de Piaget
Constance Kamii
Universidad de Illinois, Círculo de Chicago

El Juicio Moral del Niño (Piaget, 1932) fue publicado hace casi medio siglo y desafortunadamente los educadores no han sido influidos por este importante libro. En él Piaget señala la diferencia entre dos tipos de moralidad: la moralidad autónoma y la heterónoma. También, manifiesta que los niños **desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual**, y que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía (Piaget, 1948, Capítulo 4).

El propósito de este documento es aclarar qué quiso decir Piaget con “autonomía” y demostrar que su teoría proporciona un fundamento científico, para examinar nuevamente lo que estamos tratando de alcanzar con la educación. Desde hace varios años se sabe que las escuelas de países tecnológicamente avanzados han fracasado, como lo demuestra el libro de *Crisis en el Aula* (Gilberman, 1970). Frente a este problema, los educadores y el público han estado dispuestos a probar únicamente soluciones superficiales, como lo son un regreso a la lectura, la escritura y la aritmética, una disciplina estricta y la introducción a programas de “test”. Creo que pronto llegaremos a la conclusión de que las medidas severas no produjeron el respeto por las reglas, ni el aprendizaje deseado. Cuando los educadores se dan cuenta de ello, quizás estén dispuestos a reconocer la apatía y la alienación de sus alumnos como una reacción a las instituciones autoritarias, que tratan de encasillarlos en un molde en lugar de desarrollar su autonomía. Discutiré la autonomía como finalidad de la educación y el tipo de educación que implica la teoría de Piaget.

Tengo la esperanza de que no sólo los educadores, sino también el público, y especialmente los padres de familia, consideren seriamente la importancia de la autonomía para las futuras generaciones. Casi todos nosotros hemos sufrido en escuelas autoritarias y esas instituciones no necesitan ser perpetuadas. Piaget nos proporcionó una teoría científica, con la cual podemos conceptualizar de nuevo nuestros objetivos, así como los medios que utilizaremos para alcanzarlos.

La Importancia de la Autonomía

Comenzaré con una discusión sobre la autonomía moral y la autonomía intelectual, demostrando que las materias académicas se enseñarán de una manera muy distinta si se conciben dentro del objetivo más amplio de la autonomía del niño. Por ejemplo, el maestro trata de transmitir la ciencia únicamente por la ciencia misma, el maestro trata de transmitir datos, teorías y conceptos de actualidad, sin preocuparse de que la instrucción tenga sentido para el alumno. Si, por otro lado, se enseña ciencia dentro del contexto del desarrollo de la autonomía, se hará hincapié en que el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista; y sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él.

El desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

Autonomía Moral

Autonomía significa gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. Se puede ver un ejemplo de la moralidad y la autonomía en Elliot Richardson, con respecto al encubrimiento del asunto Watergate. El fue el único funcionario del gobierno de Nixon que se negó a mentir y que renunció a su posición. Los demás ilustran la moralidad heterónoma. Cuando se les dijo que mintieran, obedecieron a su superior y colaboraron con lo que sabían que estaba mal hecho.

Piaget (1932) proporcionó ejemplos más simples de la moralidad autónoma. En su investigación, le preguntó a niños entre los seis y los catorce años de edad, si era peor mentir a un adulto que a un niño. Los niños pequeños respondieron firmemente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntó por qué, contestaron que los adultos saben cuando una afirmación no es cierta. Los niños mayores, en cambio, tendieron a contestar que a veces se hacía necesario mentir a los adultos, pero que era corrupto hacerlo con otros niños. Este es un ejemplo de moralidad autónoma. Para la gente autónoma, mentir es malo, independientemente de si se es atrapado o no.

Piaget inventó muchos pares de historias y preguntó a los niños cuál de los dos personajes era peor, por ejemplo:

Un niño (o niña) pequeña camina por la calle y se encuentra con un perro grande que lo(a) asusta mucho, entonces regresa a su casa y le cuenta a su mamá que ha visto un perro tan grande como una vaca.

Un niño regresa de la escuela y le cuenta a su mamá que el maestro le ha puesto una buena nota, lo cual no es cierto; el maestro no le puso nota alguna, ni buena ni mala, entonces su madre, muy satisfecha, lo premia. (P148).

Los niños pequeños manifestaron sistemáticamente su moralidad heterónoma afirmando que era peor decir “vi un perro tan grande como una vaca” porque no hay perros tan grandes como las vacas y los adultos no creen esas historias. Por el contrario, los niños mayores, más autónomos, contestaron que era peor decir “el maestro me dio buena nota”, **precisamente** porque dicha afirmación es más verosímil.

Y por cierto, ¿Qué es moralidad? La moralidad trata acerca del bien y del mal en la conducta humana, en la moralidad heterónoma, estos asuntos se solucionan de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad. En la moralidad autónoma, al contrario, el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista. Para citar a Piaget, 1932, p196:

“La autonomía..... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado;... la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás”.

En la moral heterónoma, la mentira se considera incorrecta porque está en contra de ciertas reglas y la voluntad de personas con autoridad. En la moral autónoma, por el contrario, la mentira es considerada mala porque socava la confianza mutua y las relaciones humanas. Si no queremos que otros nos mientan, sentimos la necesidad de ser honestos nosotros también.

La moral heterónoma no es deseable, porque implica la obediencia sin crítica a reglas y a personas con poder: La mayoría de los adultos que rodearon a Nixon eran gente obediente. Pero había otras personas afectadas fuera de Nixon y sus subordinados, y Elliot Richardson tuvo en cuenta el punto de vista del público. La moral autónoma está, por lo tanto, basada en la coordinación de los puntos de vista de los demás. Una persona moralmente autónoma no sólo toma en cuenta el punto de vista suyo y el de su jefe, sino el de las otras personas afectadas por su conducta. La lealtad a un superior se convierte entonces en la pequeña parte de una perspectiva más amplia.

El desarrollo de la Autonomía en Relación a la Heteronomía:

Todos los niños nacen indefensos y heterónomos, y desde un punto de vista ideal, el niño se hace autónomo mientras crece. Idealmente, a medida que crece, el niño debe ser cada vez más autónomo y por consiguiente menos heterónimo. En otras palabras, cuando es capaz de gobernarse a sí mismo, será menos gobernado por los demás.

En realidad, la mayoría de los adultos no se desarrollan de una forma ideal. Gran parte de ellos detuvieron su desarrollo en un nivel muy bajo. Piaget dijo (1948) que rara vez un adulto logra alcanzar un alto nivel de desarrollo de autonomía moral. Esta observación puede confirmarse fácilmente en nuestra vida diaria. Los diarios están llenos de historias sobre corrupción en el gobierno y sobre desfalcos, robos, asaltos, incendios premeditados y asesinatos.

¿Qué hace que algunos adultos sean autónomos moralmente?

La pregunta más importante para educadores y padres de familia es: ¿Qué hace que algunos niños lleguen a ser adultos autónomos? La respuesta de Piaget es que los adultos refuerzan la heteronomía natural de los niños al utilizar el castigo y la recompensa, y estimulan el desarrollo de la autonomía cuando intercambian sus puntos de vista con los niños al tomar decisiones. Las sanciones pueden ser positivas o negativas y se asemejan a lo que se conoce como premio y castigo. Cuando un niño miente, por ejemplo, el adulto lo puede privar de su postre o hacerle escribir 50 veces “No mentiré”. El adulto también puede abstenerse de castigar al niño y, en su lugar mirarlo directamente a los ojos con gran escepticismo y afecto, y decirle: “realmente no puedo creer lo que dices porque..... “. Este es un ejemplo de un intercambio de puntos de vista que contribuyen al desarrollo de la autonomía en los niños. El niño que percibe que el adulto no puede creerle, se sentirá motivado a pensar qué debe hacer para ser creído. El niño que es educado con muchas oportunidades similares podrá, a lo largo del tiempo, construir la convicción de que es mejor para las personas tratarse con honestidad.

El castigo tiene tres consecuencias. La más común de todas es el cálculo de los riesgos. El niño que es castigado repetirá el mismo acto, pero tratará de no ser sorprendido la próxima vez. Aún a veces se puede oír a los adultos decir “no dejes que te vuelva a sorprender otra vez haciendo eso”. A menudo el niño decide de antemano, estoicamente, que aún si es sorprendido, vale la pena pagar el precio del castigo a cambio del placer que obtendrá. La segunda consecuencia posible es la conformidad. Algunos niños sumisos se convierten en perfectos conformistas, porque el conformismo les asegura seguridad y respetabilidad. Cuando llegan a ser totalmente conformistas, los niños no tienen que tomar decisiones; todo lo que tienen que hacer es obedecer. La tercera consecuencia posible es la rebelión. Algunos niños son perfectamente “buenos” durante años, pero en determinado momento deciden que están cansados de agradar todo el tiempo a sus padres y maestros, y que ha llegado la hora de empezar a vivir una vida propia. Hasta pueden empezar a involucrarse en diversos comportamientos que caracterizan la delincuencia. Estos comportamientos puede parecer actos autónomos pero hay gran diferencia entre autonomía y rebelión. En la rebelión, la persona está en contra del conformismo, pero el no conformismo no convierte necesariamente a una persona en un ser autónomo.

Por lo tanto, el castigo refuerza la heteronomía de los niños y obstaculiza el desarrollo de la autonomía. Mientras que las recompensas son más agradables que los castigos, éstas también refuerzan la heteronomía de los niños.

Aquellos niños que ayudan a sus padres con el único propósito de recibir dinero o dulces, y los que estudian y obedecen reglas únicamente para obtener buenas calificaciones, estarán gobernados por los demás, como aquellos que son “buenos” sólo para evitar ser castigados. Los adultos ejercen poder sobre los niños utilizando la recompensa y el castigo, y son dichas sanciones las que los mantienen obedientes y heterónomos.

Si queremos que los niños desarrollen una moralidad autónoma, debemos reducir nuestro poder como adultos, abstenernos de recurrir a premios y castigos y animarlos a que construyan sus propios valores morales. Por ejemplo, el niño tiene la posibilidad de pensar sobre la importancia

de la honestidad, sólo si no es castigado por decir mentiras, y más bien, es confrontado con el hecho de que los demás no le creen o no confían en él.

La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir. No puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los puntos de vista propios. Si se consideran los puntos de vista de los demás, no se es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderado.

La habilidad para tomar decisiones, debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, porque cuanto más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a ser aún más autónomo. Por ejemplo, cuando un niño de tres años llega a su casa con deseos de descansar, el adulto podría preguntarle, “¿dónde te gustaría sentarte a descansar?”, para que el niño pueda tomar en cuenta las actividades de los demás al decir dónde se sentirá mejor bajo dichas circunstancias. Este es un ejemplo de la pequeñas decisiones que un niño puede ser instado a tomar con la ayuda de un adulto. Durante la comida, se le puede preguntar al niño cuánto desea del puré de papas, o si desea más leche o cuánto. Antes de ir a hacer una visita, para citar otro ejemplo, los padres pueden preguntar al niño si sería una buena idea llevar un libro o un juguete para que no se aburra.

Más tarde en la infancia, los niños pueden animarse a tomar decisiones más importantes. Algunos ejemplos son qué ropa es la más adecuada para usar durante el día, si sería mejor hacer el mandado antes o después de salir a jugar, y qué hacer con el dinero de bolsillo que recibe cada semana. El contenido específico de estas decisiones, varía de país a país y de un grupo socioeconómico al otro. El principio general, sin embargo, es el mismo. Los niños deben empezar con decisiones pequeñas, antes de ser capaces de manejar otras más importantes.

Cuando los adultos ofrecen una opción a los niños, ésta debe ser real. No debemos ofrecer opciones, si terminamos imponiendo nuestra decisión. Por ejemplo, si preguntamos al niño si desea usar tal o cual vestido, debemos estar preparados para la posibilidad de que éste escoja lo contrario a nuestro propio criterio. Si el niño escoge lo que a nosotros nos parece inadecuado (si escoge por ejemplo un vestido liviano de algodón en un día frío) podemos ofrecer nuestro punto de vista como una simple opinión más, y abstenernos de usar nuestro poder de adultos para imponer nuestro criterio. Si no podemos ofrecer una verdadera opción al niño, es mejor decirle desde un principio lo que deseamos que haga.

Piaget fue suficientemente realista para decir que en la realidad de la vida de un niño es imposible evitar los castigos. Las calles están llenas de automóviles y, obviamente, no podemos permitir que los niños toquen equipos de sonido ni tomas eléctricas. Sin embargo, Piaget hizo una diferenciación importante entre sanciones por reciprocidad y por castigo, ya que la relación entre una mentira y un postre es absolutamente arbitraria. Decirle que no podemos creer lo que ha dicho, es un ejemplo de sanción de reciprocidad. Las sanciones por reciprocidad están directamente relacionadas con la acción que queremos sancionar y con el punto de vista del adulto, y tienen el efecto de motivar al niño a construir reglas de conducta a través de la coordinación de puntos de vista.

Piaget (1932, Capítulo 3) discutió seis tipos de sanciones por reciprocidad. La primera es la exclusión temporal o permanente del grupo. Cuando un niño molesta a los adultos durante la cena, los padres frecuentemente dicen, “puedes quedarte sin molestarnos o irte a hacer ruido a tu habitación”. Esta sanción está relacionada con la acción cometida y con la necesidad de lo adultos, y le ofrece al niño la posibilidad de construir por sí mismo la regla de ser considerado con los demás. Es seguro que la opción que se le ofrece es coercitiva y está dentro de las alternativas que al niño no le gustan, pero el elemento importante es la oportunidad de tomar una decisión. La implicación es que si el niño decide estar quieto, tiene la posibilidad de regresar al grupo. Esta opción le da la oportunidad de llegar a comprender que otras personas tienen necesidades que pueden entrar en conflicto con las suyas. También le ofrece el incentivo de escoger comportarse mejor.

La opción anterior es diferente de la que se otorga bajo amenaza de un castigo. Cuando el adulto dice “estáte quieto o te pego”, la opción está entre estarse quieto o ser castigado. Una coerción así arrincona al niño y no le da lugar para que negocie una solución aceptable para todos. Además, para que el niño construya una regla por sí mismo, debe tener suficiente tiempo y libertad para pensar y manejar la restricción de una manera adecuada.

Los maestros también usan a menudo esta sanción de exclusión del grupo. Cuando un grupo está escuchando una historia y un niño altera el orden, el maestro dice, por ejemplo, “te puedes quedar aquí sin molestar al resto de la clase”, o “deberé pedirte que te vayas a leer solo al rincón de los libros”. Cuando sea posible, se le debe dar al niño la oportunidad de decidir cuándo comportarse lo suficientemente bien para regresar al grupo. Los límites mecánicos de tiempo sirven únicamente como castigo, y los niños que han expiado el tiempo fijado a menudo se sienten libres de cometer el mismo error otra vez.

La **exclusión del grupo** es una sanción muy poderosa, y los niños a menudo usan esta técnica entre ellos mismos. En un juego de grupo, por ejemplo, se les puede oír decir, “no quiero jugar contigo porque haces trampas”. La negociación que sigue en busca de una solución aceptable para todos es importante para el desarrollo de la autonomía moral. Únicamente al comprender los puntos de vista de la otra persona y al tratar de coordinarlos en su propia perspectiva, puede el niño construirse la regla de jugar sin hacer trampa.

El **segundo tipo de sanción** por reciprocidad analizado por Piaget es dirigirse a la consecuencia directa y material de la acción. Ya se ofreció un ejemplo de lo anterior, en relación con los niños que mienten.

El **tercer tipo de sanción** por reciprocidad es privar al niño del objeto del que ha abusado. Hace algún tiempo, estuve durante 3 días consecutivos en un aula de niños de cuatro a cinco años de edad. La habitación era bastante pequeña para una clase de 25 niños y casi la tercera parte del área estaba reservada para construcciones de cubos que permanecieron allí durante todo el tiempo de mi visita. Me sorprendió que las elaboradas construcciones no sufrieran accidentes durante tres días, y que los niños fueran extremadamente cuidadosos de no perturbar la labor de los otros cuando iban ocasionalmente a sus cubos a modificar su propia construcción. Cuando pregunté a la maestra cómo logró que los niños fueran tan cuidadosos, me explicó que fue muy estricta al principio del año y no permitió que los niños entraran al área de los cubos y derrumbaran algo. Más tarde, negoció con cada niño el derecho de ingresar al área, cuando éstos habían aprendido que debían ganarlo.

La maestra, en la situación anterior, admitió que usó su poder. Pero no lo usó para su propia conveniencia, sino para fomentar la autonomía y reforzar la regla; y para proteger los sentimientos de los niños. La sanción fue particularmente eficaz porque los niños podían ver el punto de vista de sus compañeros y aceptar la necesidad de respetar su trabajo. Cuando una sanción alienta a los niños para que coordinen su punto de vista con el de los demás, los anima a construir una regla por su propia voluntad.

El **cuarto tipo de sanción** por reciprocidad, Piaget lo presenta con muchas dudas: hacer al niño lo que el niño ha hecho a los demás. Piaget expresó sus reservas alrededor de esta sanción porque puede degenerar rápidamente en una guerra de venganza y agravación. Sin embargo, ésta puede ser a veces una intervención útil cuando, por ejemplo, un niño de dos años muerde a alguien sin la menor idea de que morder duele. El principio importante que se debe recordar es que si la sanción no permite que el niño vea el punto de vista de los demás, se puede estar usando la peor de todas las técnicas.

El **quinto tipo de sanción** por reciprocidad es la indemnización. Por ejemplo, si un niño pequeño derrama pintura en el piso, la reacción apropiada puede ser decirle “te gustaría ayudarme a limpiarlo?”. Más adelante puede bastar decirle “¿qué tienes que hacer?”.

Cierto día, en un aula de kinder, un niño llegó llorando donde su maestra porque su proyecto de arte había sido dañado. La maestra le dijo a sus alumnos que quería que la persona que había roto el objeto se quedara con ella durante el recreo para ayudarlo a repararlo. El niño responsable del daño pudo ver el punto de vista de la víctima, y fue estimulado a construir la

regla de la indemnización bajo circunstancias similares. Cuando los niños no temen ser castigados, están perfectamente dispuestos a presentarse para hacer una indemnización. La maestra ayudó al niño a reparar el objeto y le dijo que la próxima vez que le sucediera algo así, le gustaría que se lo dijese para ayudarlo de nuevo.

El **sexto tipo de sanción** por reciprocidad es una simple expresión de desagrado o desaprobación. A menudo los adultos castigan innecesariamente a los niños, reforzando así su heteronomía, cuando una simple expresión de desagrado es más efectiva para fomentar la construcción autónoma de una regla. Si un niño quiebra un plato, por ejemplo, generalmente se siente mal, y una simple expresión de dolor en dicha situación lo conducirá a ser más cuidadoso en el futuro que cualquier castigo.

Piaget indicó que todas las sanciones precedentes pueden degenerar rápidamente en castigos, si no existe una relación de afecto y de respeto mutuo entre el niño y el adulto. El respeto mutuo es, por cierto, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. Es probable que el niño que se siente respetado por su forma de pensar y sentir, respeta la forma en que piensa y siente el adulto.

Constructivismo

La teoría de Piaget sobre cómo los niños aprenden los valores morales es fundamentalmente diferente de otras teorías tradicionales y del sentido común. Desde el punto de vista tradicional, se cree que el niño adquiere valores morales internalizándolos del ambiente. De acuerdo con Piaget, los niños no adquieren sus valores, internalizándolos o absorbiéndolos del ambiente, sino construyéndolos desde adentro a través de la interacción con el ambiente. Por ejemplo, a ningún niño se le enseña que es peor mentir a un adulto que a otro niño; pero los niños construyen esta creencia a partir de lo que se les ha enseñado. De la misma forma, a ningún niño se le enseña que es peor decir “vi un perro tan grande como una vaca”, que “el maestro me puso una buena calificación”, pero los niños pequeños aprenden a hacer dichos juicios relacionando todo lo que se les ha enseñado. Afortunadamente, continúan construyendo nuevas relaciones y muchos de ellos terminan considerando que es peor decir “el maestro me puso una buena calificación”.

Los adultos tienden a asumir, con base en el sentido común, que se hicieron “buenos adultos porque de niños, fueron castigados cuando anduvieron por mal camino”. Pero hay una diferencia entre el “buen” comportamiento y el juicio autónomo. El comportamiento es observable, pero el juicio no. Por ejemplo, podemos decidir decir la verdad por miedo de ser descubiertos, o por estar convencidos de que la confianza mutua es la única forma en que queremos relacionarnos con los demás. El primero es un ejemplo de moralidad heterónoma. El segundo puede parecer lo mismo superficialmente, pero es un ejemplo de moral autónoma.

Pocos adultos pueden afirmar que son autónomos; y si hemos desarrollado alguna autonomía moral, lo hicimos porque tuvimos la oportunidad de coordinar puntos de vista con los demás. Si creemos en la honestidad ahora, no hemos construido esa creencia porque fuimos castigados, sino porque tuvimos la oportunidad de considerarla necesaria y deseable para las relaciones humanas. La moral autónoma, en otras palabras, es elaborada por cada persona a partir de sus relaciones humanas. Si los niños pueden ver la importancia de poder creer en los demás y de ser creídos ellos también, probablemente construirán dentro de sí mismos el valor de la honestidad. De igual forma, si desean poder confiar en otros y ser considerados como personas confiables, probablemente construirán la importancia o el valor de mantener su palabra. Si desean jugar en grupo sin discutir constantemente, construirán dentro de sí la regla de un juego justo.

Si perciben la conveniencia de tener paz y justicia en una clase, también elaborarán la regla de no ser responsables de una agresión.

En resumen, la moral autónoma es la Regla Dorada de tratar a los demás como queremos ser tratados.

Todos los niños nacen egocéntricos. Egocentrismo significa poder ver únicamente el punto de vista propio. Cuando un niño miente, lo hace en parte porque es demasiado egocéntrico, para saber que la verdad se sabrá tarde o temprano y que será considerado como una persona que no es de fiar. En todo lo que piensa cuando miente, es en la conveniencia de ocultar una verdad embarazosa, al intercambiar puntos de vista con los demás y coordinarlos con los suyos, empieza a salirse de su egocentrismo y a construir el valor de la honestidad. Las negociaciones bilaterales son absolutamente necesarias para que el niño se descentre y para que piense en perspectivas ajenas a la suya. Cuando un adulto dice “no puedo creerte eso porque...”, es a menudo el inicio de un intercambio bilateral. El niño puede admitir que mintió para evitar ser castigado, ante lo cual el adulto puede sugerir una indemnización y la promesa de no castigar.

Los niños a los que se les permite hacer lo que quieran están tan privados de las oportunidades de desarrollar autonomía como aquéllos que son educados por padres autoritarios que nunca les permiten decidir nada por sí mismos. Un niño que puede hacer todo lo que desee sin considerar el punto de vista de los demás, permanece atrapado dentro de su egocentricidad. Un niño no puede descentrarse lo suficiente como para desarrollar autonomía, si nunca tiene que considerar los sentimientos de las otras personas. Si todos los demás se pueden doblegar a sus caprichos, el niño nunca tendrá que negociar soluciones justas.

La moralidad heterónoma está, por lo tanto, caracterizada por la egocentricidad y la obediencia a las personas con poder. La obediencia también puede existir hacia reglas absolutas que han llegado a ser sagradas dentro de la mente de un individuo, a través de un ejercicio que nada tiene que ver con las relaciones humanas. Por ejemplo, Piaget presentó el siguiente par de historias a niños entre las edades de seis y doce años y les preguntó qué era peor. En la primera historia, un niño fue llamado a cenar y empujó la puerta sin saber que detrás de ella había 15 tazas en un azafate. Por lo tanto, el primer niño quebró las 15 tazas. En la segunda historia, un niño quebró únicamente una taza mientras robaba jalea en un estante. Los niños pequeños heterónomos, contestaron sistemáticamente que era peor romper 15 tazas. Los niños mayores y más autónomos contestaron que era peor quebrar una taza, porque el criterio que importaba aquí era la intención de la persona.

Nuevamente, a ningún niño se le enseña que es peor quebrar 15 tazas bajo las circunstancias descritas. Pero los niños que son criados para obedecer reglas fuera de alguna consideración humana, construyen reglas absolutas que incluyen únicamente lo que es observable. Para ellos es malo quebrar cosas y cuanto más extenso sea el daño, peor es, independientemente de las intenciones o de circunstancias atenuantes. Afortunadamente, la mayoría de los niños tienen la oportunidad de considerar otros puntos de vista y de continuar descentrándose y construyendo otros criterios para hacer juicios morales.

Lo que es importante para el desarrollo de la autonomía moral, es la proporción general de las situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de coordinar sus puntos de vista con los demás. La mayoría de nosotros hemos sido castigados. Sin embargo, en la medida en que tuvimos la posibilidad de coordinar punto de vista con otros, tuvimos la posibilidad de construir una moral autónoma. Elliot Richardson probablemente fue criado para tomar decisiones considerando a los demás en lugar de estimar únicamente el sistema de premio y castigo. Para él, fue más importante tratar a los demás como él quisiera ser tratado, que ser premiado por su jefe.

Se puede notar un fuerte aumento en el desarrollo de la autonomía durante la adolescencia. La razón para esto es que la adolescencia a menudo permite nuevos tipos de relaciones humanas. Muchos adolescentes pasan horas y días discutiendo nuevas ideas con sus amigos e intercambiando opiniones sobre los puntos de vista de sus padres. Aún cuando los niños son criados coercitivamente, si más tarde tienen la oportunidad fuera de la casa de considerar otros puntos de vista, pueden ser capaces de desarrollar autonomía. Casi ningún niño es criado sin coerción, y todos los niños han debido obedecer por lo menos algunas reglas que no tuvieron sentido para ellos. Sin embargo, en la medida en que tiene la oportunidad de construir reglas por sí mismos, los niños podrán desarrollar su autonomía.

El asunto Watergare ilustra el concepto de Piaget de que la autonomía no es únicamente moral sino también intelectual. Se puede decir que los hombres que terminaron encerrados en una prisión son inmorales, pero también se puede decir que han sido increíblemente tontos, como niños pequeños demasiado egocéntricos para saber que la verdad saldrá a relucir tarde o temprano. Para Piaget, el desarrollo intelectual también tiene lugar a través de la construcción interior y de la coordinación de los puntos de vista con los demás.

Autonomía Intelectual

Al igual que en el campo de lo moral, la autonomía intelectual también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo”, lo intelectual trata con lo “falso” o lo “veradero”. La heteronomía en el campo intelectual significa seguir los puntos de vista de otras personas. Un ejemplo extremo de esto, es el caso de Copérnico, a quien se le atribuye la teoría de la heliocentricidad. Copérnico publicó su teoría en un momento histórico cuando la mayoría de la gente creía que el sol giraba alrededor de la tierra. Esto fue causa de burlas y críticas, sin embargo su posición autónoma logró que se mantuviera convencido de la validez de su idea. Si el hubiese sido intelectualmente heterónimo, tal vez hubiera cedido ante la presión de los demás. Más aún, la persona intelectualmente heterónoma cree, sin cuestionamiento alguno, lo que se le diga, incluyendo conclusiones ilógicas, propagandas y hasta eslogans.

Un ejemplo aún más común de heteronomía intelectual es la creencia del niño en Papá Noel. Cuando el niño tenía seis años, sorprendió a su madre preguntándole: ¿Por qué es que Papá Noel utiliza el mismo papel de regalo que nosotros? La explicación que le dio la madre lo mantuvo tranquilo durante unos minutos, pero la siguiente pregunta fue: ¿Por qué Papá Noel tiene la misma letra de papá? Este niño tenía sus propias ideas, que diferían a las que le habían enseñado.

Los niños pueden aceptar las explicaciones de los adultos durante un tiempo. Sin embargo, ellos continúan pensando en esas explicaciones y terminan por construir relaciones teniendo en cuenta algunos conocimientos que han recibido y otras cosas que ellos saben. Por consiguiente, la adquisición de conocimiento no se puede describir simplemente como la internalización directa de información recibida. Cuando el niño, del ejemplo anterior, pone al Papá Noel en relación con otras cosas que él sabe, empieza a darse cuenta que algo no funciona muy bien.

Con frecuencia, en la escuela, al alumno se le desalienta el pensar en forma autónoma. Déjenme explicar lo que esto significa. Los maestros de primaria gastan mucho tiempo desarrollando hojas de trabajo para sus alumnos. Por ejemplo, desde el punto de vista de los alumnos, las matemáticas se convierten en “responderle las preguntas al maestro, para las cuales él ya tiene respuestas”, ya que es el adulto quien hace las preguntas y, a su vez, es él quien las corrige. En matemáticas de 1º elemental, si un niño dice que $8+5=12$, la mayoría de los profesores lo corregirían como un error. Así, la matemática se convierte en un área más, donde la verdad y la razón se confunde con la autoridad del adulto. Esto muestra cómo las inferencias acerca de la verdad que deben ser hechas por los alumnos, provienen, ya hechas, de la mente de los profesores. De igual manera, juicios morales que deberían llegar a hacerse a través de deliberaciones, se hacen directamente por la autoridad de los maestros.

Si un alumno que dice que $8+5=12$, en lugar de corregirlo de inmediato, se le da la oportunidad de explicarle a otra persona (ya sea al compañero o al maestro) cómo llegó a su respuesta, es muy posible que él mismo se de cuenta del error, ya que su explicación debe tener sentido para la otra persona. Muchas veces al tratar de exponer el punto de vista propio y de contrastarlo con el del otro, el alumno se da cuenta de su propio error.

Los intercambios de puntos de vista con los otros y las “negociaciones” son importante no sólo para el desarrollo moral, sino también para el desarrollo intelectual. Por ejemplo, cuando uno le dice a un niño que otra persona no puede creer en una mentira, lo motiva a reconsiderar la

situación desde la perspectiva adulta. Este tipo de coordinación de diferentes puntos de vista es esencial para el desarrollo de la lógica infantil.

Frecuentemente, los adultos solicitan a los niños que permanezcan quietos en una sala de espera, en la mesa de una confitería, etc. Dicha orden no favorece el desarrollo moral ni el intelectual. Resulta más fructífero “negociar” con ellos una solución, preguntándoles, por ejemplo, qué creen que pueden hacer para entretenerse. Dicha “negociación” requiere inventiva, ya que implica relaciones y coordinaciones de diferentes puntos de vista. Los niños que así “negocian” mutuamente soluciones aceptables van desarrollando la habilidad de pensar lógicamente porque tienen que convencer a los otros de lo que ellos están convencidos. Dicha habilidad para pensar lógicamente constituirá una base importante para los futuros aprendizajes de lectura, de la matemática, como así también contribuirá a organizar toda clase de conocimientos.

Las ideas discutidas pueden requerir una cuota mayor de paciencia de la que consideramos poseer. Pero si queremos que los niños sean capaces de actuar con convicción personal independiente de un sistema de recompensas, debemos reducir nuestro poder adulto, evitando al máximo el uso de premios y castigos. Debemos intercambiar puntos de vista con ellos, “negociar” soluciones, dejando que tomen decisiones por ellos mismos. Sólo así podrán construir sus propios sentimientos personales acerca de lo que es correcto y bueno para cada uno.

Un Tipo de Constructivismo

Tomado de: La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Ediciones Paidós. Febrero de 1999. Pg. 89.

La visión del aprendizaje para la comprensión aquí descrita sencillamente tiene un giro constructivista, que desafía la idea de que el aprendizaje sea información concentrada, replantea el rol del docente, al cual se lo entiende más como un entrenador, y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir la comprensión. Pero virtualmente los enfoques contemporáneos de la enseñanza y del aprendizaje tienen una tendencia constructivista. ¿Qué distingue a esta?

Una respuesta es que no debe ser *demasiado* diferente. Hay considerables reflexiones valiosas en diversos enfoques contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje, incluidos aquellos anteriormente citados. Más que eso, el trabajo que se discute en este libro ha revelado una y otra vez la sabiduría de la práctica de los docentes. Muchos profesionales que nunca oyeron hablar de desempeños de comprensión día tras día enseñan de formas ingeniosas que equivalen a un enfoque que valora el desempeño. Por cierto, desde el comienzo, una ambición cara a esta iniciativa ha sido no crear algo totalmente nuevo, sino cristalizar la práctica reflexiva en una forma reconocible que otros puedan aprender y adaptar a su propio idioma con su propia reflexión.

Concedido eso, también puede decirse que el constructivismo implícito en una visión de la comprensión vinculada con el desempeño tiene su propio carácter. La noción de comprensión aquí planteada conduce a una visión del constructivismo en cierta manera diferente del habitual, por lo menos en dos sentidos:

Qué se construye: representaciones versus capacidad de desempeño. En cualquier versión del constructivismo, una pregunta fundamental es qué se construye. La respuesta más común, implícita o explícita, es una representación de algún tipo: un esquema de acción o modelo mental. El estudiante ensambla y revisa una representación mental que se adecue al tópico.

Como ya se señaló, la visión de la comprensión vinculada con el desempeño desafía la centralidad de las representaciones. Lo que el estudiante adquiere no es sólo una representación sino una capacidad de desempeño. Aprender un tópico comprensivamente no es tanto construir una representación que se adecue al tópico como desarrollar una capacidad de desempeño flexible alrededor de él. Por cierto, la misma metáfora de la construcción se vuelve

menos apta; podría decirse que los estudiantes construyen desempeños, pero es más natural decir que los estudiantes los desarrollan o elaboran.

Como procede la construcción: descubrimiento versus diferentes desempeños de comprensión. A menudo el enfoque constructivista de la enseñanza destaca un tipo de proceso de descubrimiento. Imaginen a un hombre hábil empezando a colocar estantes en un rincón sin plan alguno, que le pide consejos a un vecino, intenta esto, intenta lo otro y por fin lo logra. Otra metáfora adecuada se refiere a la investigación científica: un científico formulando una hipótesis, probándola, modificándola o descartándola y por fin encontrando la hipótesis que funciona. En otras palabras, el descubrimiento es el desempeño modelo al que ambas tienden y que demuestra comprensión. Lo que uno luego puede hacer –almacenar libros en el estante, aplicar la teoría- es un giro secundario posibilitado por el descubrimiento.

Sin embargo, la visión vinculada con el desempeño no le da especial prioridad al descubrimiento. Más bien, el descubrimiento es simplemente un tipo de desempeño de comprensión entre otros muchos; puede no figurar como desempeño central en un episodio particular del aprendizaje para la comprensión. El hombre hábil puede volverse muy hábil no ya instalado su primer estante por sí mismo, sino siguiendo un plan y luego adaptando su experiencia inicial a diversas circunstancias. Un alumno puede llegar a una buena comprensión de las leyes de Newton no ya por algún tipo de proceso de descubrimiento sino por una presentación frontal seguida por una gama cada vez más compleja de aplicaciones y extrapolaciones.

¿Por qué el constructivismo tiende a darle una prioridad tan alta al descubrimiento? Tal vez, en parte por su énfasis en las representaciones. Como supuestamente la comprensión es la representación mental, alcanzar esa representación es clave. Pero el solo hecho de decirle a la gente qué pensar, por lo general no le inculca buenas representaciones mentales; si uno simplemente explica las leyes de Newton, la gente no las “capta”. De manera que para llegar a una buena representación mental los estudiantes tienen que descubrirla por sí mismos con alguna ayuda. El descubrimiento se convierte en el desempeño clave de la comprensión.

Por contraste, la visión vinculada con el desempeño no tiene ningún compromiso especial con las representaciones. No tiene que haber ningún episodio clave de descubrimiento de la representación correcta. La visión vinculada con el desempeño evoca más la metáfora de desarrollar una capacidad de desempeño flexible que con el tiempo tiende a convertirse en el dominio. De manera que el hecho de que uno les pida a los estudiantes que descubran ideas centrales por sí mismos o les dé instrucciones directas para que las obtengan durante un período determinado, se vuelve una cuestión mucho más táctica, se trata de elegir un enfoque que se adecue a los alumnos, el tópico, el momento, un ejercicio de juicio sensible y maduro.

No habiendo ninguna política generalizada respecto de optar por el descubrimiento *versus* la enseñanza directa y abierta, ¿cómo configurar la práctica de la enseñanza a la visión vinculada con el desempeño? Motivando a docentes y alumnos por igual a tratar el aprendizaje para la comprensión como un tipo de aprendizaje de desempeños. Esté el aprendizaje orientado hacia el descubrimiento o no, los alumnos se beneficiarán del punto de vista ligado a los desempeños. Saldrán ganando al tener una visión inicial de las metas de comprensión que se persiguen y de los tipos de desempeños de comprensión que cumplen con esas metas. Aprenderán del compromiso reflexivo con aquellos desempeños que los desafían sin abrumarlos. Avanzarán a través de la experiencia de aprendizaje sensibles a las concepciones previas que ellos aportan a la ocasión; por cierto de la atención a todos los puntos destacados en la sección anterior y cristalizados en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión de próximo capítulo.

Para resumir, la visión de la comprensión vinculada con el desempeño da como resultado un tipo de constructivismo que podría llamarse *constructivismo al desempeño* porque pone el énfasis en construir un repertorio de desempeños de comprensión para los estudiantes, más que en cultivar la construcción de representaciones. Esto no quiere decir que el constructivismo del desempeño dé como resultado una prescripción de la práctica radicalmente diferente de otras variedades. Cualquier versión del constructivismo permite una amplitud considerable; los contrastes residen en los matices de la práctica, no en la totalidad. En cualquier caso, el constructivismo con este carácter de desempeño ha ofrecido la imagen guía de nuestras exploraciones en el aula a lo

largo de los últimos años. Sus ramificaciones y sus aplicaciones se exploran en el resto de este libro.