

# La autonomía dentro del aula como signo de madurez en los estudiantes

Desde hace muchos años se viene manejando en el ámbito escolar, que uno de los preceptos más importantes es el de propiciar que los estudiantes de todas las edades alcancen la autonomía. Se habla incluso, de manera explícita, de esta meta en los Planes y Programas de Estudio y se inserta como propósito central en el currículo de muchas escuelas progresistas. Eso incluye a nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades. No obstante, a lo largo de mi experiencia como docente, que se dilata un poco más allá de los 35 años, he observado muy poco consolidado este concepto en muchos docentes. Este aspecto tan importante en la formación de cualquier estudiante se ve insuficientemente fomentado, cuando no de manera nula, por parte de muchos docentes.

Recordemos que los principios rectores de nuestro Modelo Educativo implican, de forma abierta o implícita, el logro de la autonomía de nuestros educandos. ¿Qué, si no, significa eso de “aprender a aprender”? De igual manera, como verbo intransitivo, “aprender haciendo o a hacer” nadie más que el mismo estudiante se lo puede apropiar, ya que nadie puede hacer lo de otra persona y pretender que se aprende de esa manera.

Sin que signifique que pretendo pontificar en algún sentido, considero que para comprender a cabalidad lo que significa la autonomía, debemos darle un claro sentido práctico, pero también apoyarnos en las aproximaciones teóricas que nos ofrecen los investigadores dedicados a estos aspectos en el campo de la educación.

Siempre me ha gustado comenzar a definir conceptos, porque es el paso previo a su comprensión y, de manera recurrente recalco inicialmente en lo que nos ofrecen los diccionarios de nuestra lengua, para posteriormente contrastar dichas definiciones con lo que plantean diversas posturas teóricas, que casi siempre complementan y/o corrigen la definición de primera mano del diccionario. De esta forma, la Real Academia Española (RAE) nos define el término autonomía de la siguiente forma:

*Del gr. αὐτονομία autonomía.*

1. f. Potestad que dentro de un Estado tienen municipios, provincias, regiones u otras entidades, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios.

2. f. Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie.

3. f. En España, [comunidad autónoma](#).

4. f. Máximo recorrido que puede efectuar un vehículo sin repostar.

5. f. Tiempo máximo que puede funcionar un aparato sin repostar o recargarse.

**Autonomía de la voluntad**

1. f. Der. Capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala (Real Academia Española, 2017).

Como puede notarse, en España están muy permeados por sus autonomías regionales y le dan mucho peso a este aspecto en su definición, pero todo parece indicar que la única entrada que nos puede servir para los propósitos de esta reflexión es la número 2, que de manera general nos empuja a considerar que autonomía es gobernarse a sí mismo, pero deberíamos aderesarla con la entrada número 1 referente a la Autonomía de la voluntad, que es la que marca los límites de conducta impuestos por la convivencia social.

Sin embargo, todavía hay que hacer algunas consideraciones de orden general para poder hacer una definición que nos sitúe en el marco que pretendemos edificar. Estas consideraciones nos las ofrece de manera magistral Constance Kamii, quien pertenece al Círculo de Chicago de la Universidad de Illinois, y además es una exégeta muy importante de la teoría de Piaget.

### **Definición de autonomía según la teoría de Jean Piaget**

Si bien es cierto que la definición que nos ofrece Kamii es muy semejante a la que ya revisamos en la RAE, debemos entender que tiene implicaciones directas con la educación por cuanto involucra el antónimo de la autonomía, es decir, la heteronomía, pero, además, nos abre el abanico para considerar también dos vertientes fundamentales de este proceso de desarrollo que son: la autonomía moral y la autonomía intelectual.

De esta manera, la autora nos ofrece la siguiente definición de autonomía: “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” (Kamii, 1982).

Es por lo anterior que se hace imprescindible hablar de ambos tipos de autonomía. En el desarrollo humano se van produciendo cambios progresivos en el intelecto y en la forma de relacionarnos con los demás. Como en casi todos los procesos, cuando aparecen algunos atributos en los niños, que a todas luces ubicados en esa edad son normales, si se llegan a prolongar más allá de ciertas edades devienen en anomalías del desarrollo. En este caso, cuando nos referimos a la heteronomía estamos significando que el sujeto pequeño es dependiente de los demás, casi siempre adultos, para recibir orientación, cuidado, protección y, muy importantemente, apoyo y afecto. A esta edad es deseable que así suceda y vemos que es bueno para el desarrollo integral del infante. El niño demuestra su dependencia con la heteronomía, tanto intelectual como moral. Piaget realizó muchas investigaciones con los niños al respecto y fue planteando las edades sucesivas en las que se desarrolla su juicio moral y su progreso intelectual. En este sentido, es importante recalcar que las etapas marcadas por Piaget para el desarrollo de ambos aspectos no se pueden “saltar”, ya que son las primeras sobre las que se construyen siempre las siguientes.

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 (Kamii, 1982).

Si ya queda claro qué significa la heteronomía, podemos suponer entonces que es una etapa normal y hasta deseable en el desarrollo de los niños. Sin embargo, cuando observamos que muchos adolescentes y adultos siguen presentando rasgos de heteronomía es cuando debemos preocuparnos por algunas deficiencias en el desarrollo, porque lo que debemos suponer es que a medida que el sujeto va creciendo, madurando y desarrollándose, debería, al mismo tiempo, tornarse más autónomo, tanto moral como intelectualmente. Si lo anterior no sucede, es cuando debemos preguntarnos, además, qué está propiciando este retraso o este estancamiento, como vemos en muchos adultos.

Según Piaget, citado nuevamente por Kamii, la autonomía en ambos sentidos aparece y se define de la siguiente manera:

"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" (Kamii, 1982).

## **Premios y castigos, amenazas y promesas.**

### **Su relación con la merma en la autonomía de los estudiantes**

Tanto dentro de casa, en la crianza de los padres hacia sus hijos, como en la escuela, en la relación entre maestros y estudiantes, podemos observar muy fácilmente que se siguen empleando los métodos que los conductistas han llevado a la experimentación con sujetos animales. Podemos resumir este trato a través del empleo del premio y el castigo, la amenaza y la promesa.

Cuando el infante y el alumno realizan lo que el padre y el maestro deciden que es bueno y deseable, entonces se le brinda un premio (un juguete o un regalo que el padre da a su hijo o una buena nota, una mejor calificación en el examen, etc. que el maestro otorga al educando). Cuando el padre y el maestro deciden que el hijo o el alumno no están cumpliendo con los criterios de conducta o de desempeño deseables, entonces amenazan o castigan. Y no es que el padre o el maestro hayan estudiado necesariamente cómo hacerlo desde la perspectiva del conductismo, ni tienen la necesidad de llamar a este procedimiento "reforzamiento" o con cualquier otro tecnicismo. Lo llevan a cabo de manera espontánea, por sentido común la mayoría de las veces, porque así fueron educados en casa y en la

escuela y consideran que es la mejor o la única forma de conducir la educación de los niños y los jóvenes.

¿Acaso es la única forma de educar a los hijos o a los adolescentes? Por supuesto que no. Reflexionemos un poco acerca de este hecho. Para lo anterior debemos remitirnos a los preceptos más importantes del condicionamiento operante desarrollado y divulgado ampliamente por B. F. Skinner durante una buena parte del siglo XX. Skinner entendía que el aprendizaje se daba solamente por factores externos al sujeto manejados correctamente, es decir, la conducta de un sujeto puede ser modificada si se aplican correctamente las consecuencias, que pueden ser, en general, refuerzos y castigos (también existen refuerzos positivos y negativos y castigos positivos y negativos, según esta teoría). Para esta postura dentro de la Psicología,

...el condicionamiento operante es una forma de aprender por medio de recompensas y castigos. Este tipo de condicionamiento sostiene que una determinada conducta y una consecuencia, ya sea un premio o castigo, tienen una conexión que nos lleva al aprendizaje (...) El condicionamiento operante trata de negar la creencia de que los pensamientos y motivaciones internas son los responsables del aprendizaje de un comportamiento. Como conductista, Skinner creía que sólo las causas externas de comportamiento debían ser consideradas. (Sincero, 2011)

En este modelo teórico y en la vida cotidiana, tanto en la casa como en la escuela, lo que menos importa, parece ser, es lo que piensa, siente, cree, desea, interesa, etc. al sujeto. Su conducta siempre es manejada por agentes externos y son estos los que dan rumbo a lo que debe aprender y a hacer el sujeto. El padre y el maestro son los artífices de los logros del hijo y del estudiante porque siempre lo están conduciendo y constantemente le trazan los caminos que debe seguir. Esto se conecta claramente con la definición que ya adelantamos sobre la heteronomía. En esta forma de actuar, el niño encuentra el apoyo, el cuidado, la protección y la fuerza para alcanzar niveles más altos de desarrollo. Pero (y este pero es muy importante), en llegando a la pubertad y la adolescencia, cuando el desarrollo moral e intelectual han alcanzado nuevos y superiores niveles gracias a la maduración del sistema nervioso, lo que se ha sembrado en etapas anteriores, progresiva y gradualmente, para que el sujeto despliegue poco a poco su autonomía, debería eclosionar definitivamente (Y no lo hace. Casi nunca lo hace).

Pero lo que vemos, en cambio, es que generalmente ocurre lo contrario, que los jóvenes, y luego los adultos, siguen siendo heterónomos, que siempre están esperando que les digan qué hacer, cómo comportarse, qué comprar, en dónde, cuándo, por quién votar, que se comportan de maneras infantiloides, que intentan sobornar para no hacerse responsables de sus actos, que mienten sistemáticamente para alcanzar sus fines, que tienen que ser regulados desde afuera, por leyes y reglamentos que los tratan como niños. La mayoría de estos adultos siguen siendo crédulos de las falsas noticias, desarrollan la fe hasta el fanatismo, se sienten desesperados por no encontrar sus identidades, son profundamente religiosos y casi siempre reaccionan con agresividad y violencia cuando ellos mismos comenten una falta. En la escuela, estos jóvenes heterónomos intentan sobornar al profesor, se justifican de maneras fantasiosas por sus malos desempeños escolares, cometen fraudes en los exámenes, se dejan llevar por líderes sin escrúpulos, se involucran

en conductas de alto riesgo, manipulan, celan, chantajea y agreden a sus parejas y se enredan con el alcohol o las drogas con mucha facilidad ¿Qué está fallando?

Sospecho que es poco lo que los profesores podemos hacer por la crianza y la educación que nuestros estudiantes reciben en casa. Pero, si somos consecuentes con nuestra labor, debemos entender que en realidad estamos, más que adiestrando, educando (que, dicho sea de paso, educar quiere decir permitir y fomentar que el aprendiz despliegue sus mejores potencialidades) y sembrando para el futuro, para que nuestros educandos, una vez que lleguen a la edad adulta y, como casi siempre sucede, sean a su vez padres, críen y eduquen a sus hijos con una nueva visión y nueva perspectiva, con nuevos valores para que nuestra sociedad y nuestra cultura se humanicen y sean cada vez mejores.

¿Qué pasa cuando el profesor premia (refuerza, dirían los conductistas) a sus alumnos? ¿Qué pasa en el comportamiento de nuestros educandos, qué aprenden cuando los castigamos o amenazamos? ¿Qué asumen nuestros estudiantes cuando los calificamos, cuando les asignamos un número a cualquiera de sus desempeños?

Todas son preguntas que suelen inquietar mucho al docente que se las plantea (si es que se las plantea). No es fácil la respuesta. Y menos cuando ésta rompe con los esquemas o paradigmas con los que siempre nos hemos movido dentro del aula. Creemos que nuestra seguridad y autoridad como profesores se ve cuestionada, o reaccionamos con racionalizaciones que nos hacen sentir más tranquilos si consideramos que no debemos cambiar nuestra forma de interacción con nuestros alumnos en el interior del aula o del laboratorio.

Regresemos a Kamii para que nos diga cómo concibe Piaget la educación escolar si se toma en cuenta la autonomía como eje rector de la docencia.

...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 (Kamii, 1982).

Cuando el profesor premia, promete, amenaza o castiga, indefectiblemente está propiciando la heteronomía de sus estudiantes. Está reproduciendo un esquema de control fundado en el conductismo, tal vez sin saberlo. Debemos tener presente que, desde el conductismo, el control sobre el sujeto fomenta la heteronomía con premios y castigos. La administración de los premios y castigos la hace el profesor, quien se erige como juez supremo del desempeño de sus alumnos

En la mayoría de las aulas se siguen empleando premios y castigos para controlar y ejercer el poder. La autonomía casi nunca se promueve porque se desconfía de la capacidad de autorregulación de los estudiantes y se teme la pérdida del poder de parte del docente.

No se enseña para que aprendan los estudiantes, se “enseña” para cubrir un programa y para que los alumnos aprueben un examen y el curso. No se fomenta la crítica ni el intercambio de puntos de vista.

Los juicios sobre el desempeño del alumno los ejerce el profesor, no participa casi nunca el estudiante. Esto devalúa la autoestima y la seguridad del educando y lo vuelve dependiente y heterónimo.

¿Entonces, qué hacer?

Piaget decía que cuando un maestro enseña algo a su alumno, le está quitando la maravillosa oportunidad de descubrirlo por sí mismo. Piaget era un sólido defensor del método de enseñanza *heurístico*. Por *heurístico* nos referimos al método de enseñanza por descubrimiento. Por definición, esta forma de enseñar rompe con el molde tradicional en el que el profesor se erige como la luz que va a iluminar la mente de sus estudiantes <sup>1</sup> y debe crear el ambiente para que, ya en el laboratorio, ya en la aula, el aprendiz alcance por sí mismo el conocimiento, reuniendo autónomamente los elementos que el docente le procure en el entorno de la enseñanza y del aprendizaje. El profesor debería llevar al aprendiz a alcanzar su propio conocimiento a través de preguntas que lo hagan reflexionar y permitiendo que exprese libremente sus puntos de vista. Esto se llama *mayéutica* y es una forma muy antigua de propiciar el aprendizaje, ya que, si las preguntas están bien formuladas, el estudiante podrá alcanzar sus propias conclusiones, sin la necesidad de que el docente se las proporcione. Lo mismo ocurre con las actividades prácticas, ya que, si el profesor se asegura de que sus pupilos tengan todos los elementos para realizar un trabajo experimental, luego de discutir las implicaciones teóricas de este proceso, podrá *guiar* a sus estudiantes hasta que consigan por sí mismos el resultado.

Como puede verse, esta forma de intervenir en el proceso educativo se sale del molde en el cual el profesor es el administrador de recompensas y castigos, basados en promesas y amenazas.

---

<sup>1</sup> Casi siempre trato de **no** emplear la palabra *alumno* y prefiero la de estudiante o cualesquiera de sus sinónimos ya que, según el diccionario de la RAE, la palabra de marras se deriva del latín y significa literalmente “el que es alimentado”. Como vemos, si pretendemos impartir o dirigir una educación que propicie la autonomía de los educandos, no se ajusta muy bien que digamos el que un sujeto sea “alimentado”, como denotando que depende, para sobrevivir académicamente, de que alguien le procure su sustento intelectual, en este caso, el maestro. De vez en cuando, y para evitar las cacofonías al escribir, sí la empleo, pero es únicamente con este fin, no para significar lo que en este artículo pretendo, que es exaltar la autonomía como finalidad de la educación. “Vamos a empezar aproximándonos a lo que significa la palabra “alumno”. Esta palabra viene del latín *alumnus*, derivada de la palabra *alère* que significa “alimentar”. Aunque la RAE señala que *el alumno es aquella persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de escuela, colegio o universidad donde estudia*, esta explicación puede carecer de cierto sentido si lo observamos desde la **pedagogía crítica**, ya que da por sentado que el alumno es un sujeto pasivo y no activo del hecho educativo y es precisamente lo que se quiere combatir: la persona estática que recibe un cúmulo de información sin procesarla, ni analizarla, con lo cual, por aquí ya tenemos un problema en cuanto a **concepción educativa**.” (Lara, 2016)

Para más información al respecto, se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.ui1.es/blog-ui1/universidad-isabel-i-alumno-estudiante-termino-correcto>

A manera de conclusión, considero que falta mucho por discutir respecto a estos temas fundamentales que dan significado a nuestra tarea dentro del proceso educativo. Nos faltaría saber si, por ejemplo, la aplicación de exámenes es deseable y cómo, si nuestros estudiantes deben participar de su propio proceso de evaluación, si el profesor debe involucrarse en las problemáticas emocionales de sus educandos o no. En fin, considero que estos temas forman parte también de la edificación de la autonomía de los estudiantes, pero serán objeto de tratamiento para una ocasión subsecuente.

Por lo pronto, baste decir que ojalá que este texto sirva de base para que los lectores, que supongo son, en su mayoría, docentes del Área de Ciencias Experimentales, comiencen a reflexionar sobre nuestro papel y nuestra manera de fomentar o inhibir la formación de la autonomía de nuestros estudiantes.

**Psic. Felipe de Jesús Gutiérrez Barajas**

Profesor Titular "C" de Tiempo Completo

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Plantel Naucalpan  
Universidad Nacional Autónoma de México

Diciembre de 2018

### Trabajos citados

- Lara, G. T. (2016). *Universidad Isabel I*. Recuperado el diciembre de 2018, de Campus Virtual: <https://www.ui1.es/blog-ui1/universidad-isabel-i-alumno-estudiante-termino-correcto>
- Kamii, C. (1982). *FUNDACIES*. Recuperado el Noviembre de 2018, de La autonomía como finalidad de la educación: [http://fundacies.org/site/?page\\_id=462](http://fundacies.org/site/?page_id=462)
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=4TsdBo>
- Sincero, S. M. (10 de mayo de 2011). *Explorable*. Recuperado el Noviembre de 2018, de <https://explorable.com/es/condicionamiento-operante>