

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

RELACION ENTRE LA AUTORIDAD DEL MAESTRO Y LA AUTONOMÍA
INFANTIL

AMELIA MARÍA MORENO SUAREZ
ANGELA MARIA QUÍNTERO VELASQUEZ

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación: Orientación y Consejería.

MEDELLÍN, 1983

APARTADO AEREO: 1226 MEDELLÍN - COLOMBIA
MIEMBRO DE LA ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES
ASCUM
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
Noviembre 3, 1983

CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos Jurados y Presidente de la Tesis: "Papel de la autoridad en la formación de la autonomía Infantil" presentada por las estudiantes: Ángela Marra Quintero V. y Amelia Maria Morena S., como requisito para optar al Título de Magíster en Educación, Orientación y Consejería, nos permitimos certificar: Que después de estudiada y presentada la sustentación, consideramos que cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por tanto decidimos aprobarla.

OSCAR MESA MORENO
Presidente- -

RAFAEL FLOREZ OCHOA
Jurado

ENRIQUE BATISTA JIMENEZ
Jurado

FABIO GÓMEZ RAMÍREZ
Jurado

A

Augusto

A

Emiro y Alejandro

Un científico genial, es un niño a quien no se le ha sofocado su inteligencia.

Chomsky

TABLA DE CONTENGO

CAPITULO I- EL PROBLEMA: P OPOSITO Y JUSTIF!CAC!O	1
CAPÍTULO II-	
MARCO TEÓRICO	6
1 CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO INFANTIL A NIVEL AFECTIVO Y COGNITIVO	6
1.1 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL PENSAMIENTO INTUITIVO, DE LAS OPERACIONES LÓGICO-CONCRETAS Y DEL PERÍODO DE LATENCIA	7
1.1.1 Período de Latencia	7
1.1.2 Período Pre-operacional!	12
1.1.3 Fase inicial de operaciones concretas	16
IMPLICACIONES DE LA AUTORIDAD EN LA FORMACIÓN AFECTIVA Y COGNITIVA DEL NIÑO	18
FORMACIÓN DE LA AUTORIDAD A NIVEL PSICOLÓGICO Y SOCIO-CULTURAL	18
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA AUTORIDAD	24
2.2.1 La superioridad	25
La Legitimidad	26
La Obediencia	26
La Organización	27
TÍPOS DE AUTORIDAD	30
Forma autocrática o autoritaria	31
Forma paternalista o Laissez-faire	35
Forma democrática . .	37
3. INSERCIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO	39
3.1. ÍMPLÍCACIONES DE LA AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO AFECTIVO Y COGNITIVO INFANTIL .	49
FORMAS DE AUTONOMÍA	50
3.1.1 Autonomía Mora!	50

3.1.2 Autonomía intelectual	53
3.1.3 Autonomía Social	55
3.2 INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA	58
3.2.1 La cooperación	60
3.2.2 La Elección	61
3.2.3 Relación de respeto mutuo entre alumno- maestro	61
3.2.4 Criticidad	62
CAPÍTULO III-	
1. DISEÑO METODOLÓGICO	64
2. NÍVEL	64
3. POBLACION Y SELECCION DE LA MUESTRA	64
4. VARIABLES	66
4.1.1 Forma; autocráticas	67
4.1. 2 Forma; Lo Laissez-Faire	67
4.1.3 Formas democráticas	68
4.2 VARIABLE DEPENDIENTE	68
4.2.1 Autonomía mayor	68
4.2.2 Autonomía intelectual	69
4.2.3 Autonomía Moral	69
4.2 VARIABLE CONTEXTUAL	70
CAPITULO IV-	
RESULTADOS	71
CAPITULO V-	
DISCUSIÓN	
99 BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS.	

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Respuestas en porcentaje de las actitudes autocríticas en el ejercicio de la autoridad.

TABLA 2. Respuestas en porcentaje de las actitudes democrático en el ejercicio de la autoridad.

TABLA 3. Respuesta: en porcentaje de las actitudes de Laissez-faire frente al ejercicio de la autoridad,

TABLA 4. Respuestas en porcentaje de la autonomía infantil.

TABLA 5. Frecuencia; observada; y esperada; en la relación entre autoridad y autonomía,

CAPÍTULO I.

EL PROBLEMA: PROPÓSITO Y JUSTIFICACIÓN

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El ser humano desde su nacimiento está recibiendo la influencia que el contexto social le brinda, esto implica que poco a poco y de manera inconsciente vaya internalizando las normas y valores propios de su entorno y a la vez va creando y desarrollando formas particulares de asumir e implementarlos, que no dependen de su voluntad sino en primera instancia de la manera como los seres más próximos le brinden esto.

O sea que son los padres quienes en primer término posibilitan que el niño vaya configurándose más o menos independiente de su medio y de la relación afectiva, de fundamental importancia, establecida en el ámbito familiar. Proceso durante el cual se forman las instancias psíquicas propias del hombre, entre ellas el súper yo, que hacia los seis o siete años está estructurado en tal forma, que lo lleva a manifestar actitudes dependientes o independientes.

Lo que se evidencia en la inserción del niño a la escuela, donde se continúa ese proceso de estructuración que permite el reforzamiento de las normas y valores inculcados a través del súper yo en el medio familiar; el maestro representa la imagen parental que el niño introyecta durante el desarrollo de la identificación, ante la cual responde pasiva o activamente de acuerdo con el tipo de condicionamiento recibido desde sus primeros estadios.

La autoridad representa, por lo tanto, en el mundo infantil un papel fundamental como formador de un súper yo, que actuará en mayor o menor grado, culpabilizando o no al individuo, de acuerdo con la forma como dicha autoridad

se haya ejercido, y de ella depende la formación de una personalidad autónoma o heterónoma, cuyas manifestaciones iniciales se dan durante los primeros años escolares y en esa medida es que debe entenderse la estrecha relación establecida entre el maestro y el alumno.

Orientándonos por ese aspecto pretendemos con la presente investigación, determinar la relación QUE LA AUTORIDAD DEL MAESTRO TIENE CON LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO.

Para conocer con exactitud que aspectos fundamentales de las categorías autoridad y autonomía influyen en la formación del niño, consideramos importante partir de la teoría planteadas por:

1. El psicoanálisis: en cuanto a la formación del super yo, como instancia psíquica a través de la cual en el niño se forma la conciencia moral, el deber ser, el ideal del yo, por medio de la internalización de la norma, representada en primer lugar por la autoridad paterna y luego por la autoridad escolar.
2. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget la cual, contraponiéndose a las teorías clásicas señala que la autoridad desarrolla una moral, la cual parte de la heteronomía hasta el logro de la autonomía, influyendo a su vez en el proceso de formación del conocimiento.

JUSTIFICACIÓN

Tratando de conjugar el interés del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación con nuestras propias expectativas, consideramos importante trabajar algunos aspectos relativos al desarrollo del niño, dentro del ámbito escolar.

Una situación que aún no se ha investigado suficientemente y que apenas se ha formulado a nivel teórico es la relación entre la autoridad y la autonomía como elementos fundamentales en la formación integral del ser humano. Solo conociendo los primeros estadios de la vida infantil en lo relativo a su mundo escolar, es que podemos entender en nuestra dimensión de educadoras y

psicorientadoras, la incidencia que ya autoridad desempeña en la constitución de una personalidad heterónoma c autónoma en et individuo.

Consideramos importante la relación autoridad-autonomía, ya que ambos son elementos fundamentales en la formación, integral del ser humano: en sus primeros períodos de vida et niño establece relaciones de dependencia con el adulto, las que se van tornando menos dependientes de acuerdo con el grado y tipo de autoridad que sobre él se ejerza. Esta evolución es lo que Piaget ha considerado como el paso de la heteronomía a la autonomía proceso que no podemos considerar aislado del ejercicio de la autoridad.

En nuestro medio se han realizado investigaciones que centran su Cuestionamiento en la relación entre la personalidad del maestro y el rendimiento académico o entre percepción de la figura del profesor y las inhibiciones frente al aprendizaje, pero no se ha llegado aún a investigar la relación entre la actitud autoritaria que asume et maestro y et desarrollo ya no académico sino personal del alumno,, sobre todo en lo concerniente al desarrollo de su autonomía tanto moral como cognitiva.

Con el análisis que esperamos lograr de esta relación, se podrán deducir elementos teóricos y pautas prácticas que han de tener en cuenta tos educadores de preescolar y primaria en su acción pedagógica.

OBJETIVO GENERAL

Establecer si existe una relación entre et tipo de autoridad que se ejerce en la escuela y el grado de autonomía que alcanza el niño.

OBJETIVOS ESPECFÍCOS

A nivel específico nos proponemos:

- 1 .Verificar la relación teórica planteada por Piaget entre autoridad y autonomía.
2. Analizar el papel que la autoridad juega en el desarrollo de lo autonomía infantil.

3. Detectar el grado de cooperación, de socialización, de elección y de crítica manifiesta en el niño, como indicadores de la autonomía.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

1. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO INFANTIL A NÍVEL AFECTIVO Y COGNITIVO

Cualquier análisis interpretativo de un hecho, idea, concepto, etc., debe partir necesariamente de un conocimiento de las causas que lo generan. Tanto la sociedad como el individuo requieren descubrir su pasado, su génesis como medio de lograr una identidad propia y un desarrollo acorde con la realidad.

El psicoanálisis y la teoría piagetiana han estudiado la infancia a partir de la relación mundo interior-mundo exterior, es decir, fue esta relación del niño con su medio ambiente, la que les permitió a Freud y a Piaget plantear el desarrollo infantil por etapas y períodos teniendo en cuenta los cambios físico- psíquicos del niño y el papel que el adulto y la sociedad (medio ambiente) desempeña en la evolución infantil en dicho proceso, puede decirse que el niño parte de un estado autista, con predominio del principio de placer y del egocentrismo, hasta convertirse en sujeto social que interactúa y establece relaciones intersubjetivas.

Cada sociedad tiene sus propios valores, normas, leyes y formas de conducta establecidas, las cuales son reproducidas, transmitidas e inculcadas al individuo desde cuando nace a través de las diversas instituciones que la sociedad ha generado y establecido, amparadas por el propio Estado, cuya misión principal es la de "adaptar" al individuo al medio. Estas instituciones son fundamentalmente: la familia, la escuela, la iglesia. Cada una de ellas actúa conjunta y paralelamente, reforzando los valores y conductas adecuadas de todos y de cada uno de los individuos.

Consideramos en este primer capítulo de forma general), la etapa de la Latencia y los períodos pre-operacional y operacional concreto, mirando en ellos la incidencia de la autoridad en la formación de la autonomía infantil. Teniendo en cuenta los niños cuyas edades oscilan entre siete y nueve años, ya que en este período se supone que se ha iniciado la construcción de las operaciones concretas, la consolidación del Super-Yo y se ha comenzado a configurar una actitud cooperadora, efectiva y crítica, reveladora de una autonomía.

1.1 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL PENSAMIENTO INTUITIVO, DE LAS OPERACIONES LÓGICO-CONCRETAS Y DEL PERÍODO DE LATENCIA

1.1.1 Período de latencia

Luego del desarrollo y solución del conflicto edípico, que dio lugar a la formación del super-yo, el niño entra en una fase diferente de su sexualidad, caracterizada por la aparición de sentimientos de repugnancia, vergüenza, pudor y piedad. O sea que hay una inhibición, declinación de la actividad sexual como tal, en la medida en que el niño canaliza sus pulsiones hacia "actividades que son una expresión desexualizada de sus impulsos... Sus impulsos agresivos se caracterizan progresivamente hacia las actividades competitivas y su curiosidad, también desexualizada, pasa de los temas específicos de sí mismo y el sexo al aprendizaje en general. El niño está listo para ir a la escuela y participar en grupos"¹.

Esta etapa es la que Freud denominó período de latencia, que ubicado en términos del desarrollo sexual a través de dos fases, representa una inhibición y transformación de las pulsiones sexuales propias del autoerotismo, en el cual se presentan zonas erógenas diferentes a los órganos genitales y la relación

¹ JOSSELYN, Irene M. El desarrollo psicosocial del niño. Buenos Aires, Psique, 1977. p. 96.

objetal se establece con las personas más próximas, en especial con la madre que atiende y cuida al niño.

Posteriormente en la adolescencia, dichas pulsiones se subordinan a la genitalidad y a la función reproductiva propia de la especie humana, culminando en el aloerotismo (satisfacción en personas ajenas a la familia) el proceso iniciado con la solución del conflicto edípico. Esto último es lo que le permite al niño, a partir de los seis años y hasta los once o doce años aproximadamente, abandonar poco a poco su medio familiar, a sus padres, para introducirse en un medio social más amplio donde pueda expresar y canalizar adecuadamente su sexualidad, que se encuentra retraída como tal.

Fenómeno en general, que responde al proceso de socialización mediante el cual el niño dirige sus Intereses hacia el exterior, hacia los niños de su misma edad, con quienes podrá "desarrollar sus cualidades corporales, musculares y perceptivas, así como su creciente conocimiento del mundo, que tiene para él una importancia cada vez mayor"², actividades de tipo competitivo conducentes a la estabilización del yo, al afianzamiento de las relaciones tanto con los adultos como con los compañeros, lo que es la base para la posterior ubicación y desarrollo de la vida adulta.

Pero esta inclusión en la escuela, en el vecindario, en el grupo de compañeros está determinada por la manera como se resolvieron los conflictos emocionales propios de la fase edípica. Al constituirse la latencia en el período en el cual el Individuo realiza su adaptación al mundo social, el proceso de identificación con los padres y por ende con el rol sexual (resultado del conflicto edípico), determina el establecimiento adecuado o no de relaciones sociales con otros niños y adultos.

² MAIER, Henry W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget, Sears. Buenos Aires, Amorrourto, i.979. p. 6

En caso de haber sido positiva, la primigenia relación parental se convierte en una fuente de refugio, de sostén, de seguridad contra las continuas frustraciones que el yo infantil recibe en su proceso de maduración. Y si por el contrario, hay conflictos no resueltos, debido a falta de seguridad y de identificación impartida por los padres, es entonces en este período cuando se manifiestan, de manera más evidente, síntomas de trastornos emocionales más o menos profundos, que impiden un apropiado desarrollo psíquico y cognitivo. En el primer punto o sea cuando las relaciones padres-hijos no han sufrido perturbaciones y la identificación ha sido positiva se da una adecuada base para establecer relaciones de identidad con otros adultos y de aceptar sanamente la búsqueda de otros intereses y actividades fuera del núcleo familiar. En el segundo caso, al no haberse establecido sentimientos básicos de seguridad, se presentan dificultades para adaptarse socialmente, ya que el niño tiende a sentirse inseguro y a necesitar más tiempo la protección de los adultos, retrasándose por consiguiente su proceso de socialización.

Otro aspecto primordial y específico de la latencia es la importancia asignada al juego, que aún realizándose en forma sexual discriminada (o sea en un grupo los varones y en otro las mujeres, por lo general), tiende a afianzarse la sexualidad infantil y permite a la vez la interacción social y la incorporación de hechos de la cotidianidad; ya al declinar de este período, con la entrada en la adolescencia, desaparece el interés por este tipo de juegos y predomina el interés por el trabajo.

Remitiendo este análisis al área educativa encontramos cómo determinan las relaciones prelatentes el aprendizaje institucionalizado, en la medida en que la represión sexual ejercida en la primera infancia puede bloquear la capacidad de aprendizaje (independiente del nivel intelectual que tenga el niño). "Normalmente la curiosidad sexual se extiende hacia aspectos de la vida que se relacionan con el tema y se convierte en una ansia por aprender acerca de

muchas cosas. Si la curiosidad sexual es reprimida antes de que se produzca esta extensión, también es reprimido el deseo de aprender"³ .

O también existe la consideración de que "aprender es un acto agresivo... Los niños que han Negado a temer sus propias agresiones en el período de prelatencia temerán las agresiones inherentes al proceso de aprendizaje. Como no se puede aprender pasivamente, serán incapaces de aprender"⁴.

A otro nivel se establece una relación del período de latencia con la educación, en tanto que de un lado se atribuye el origen de la inhibición sexual propia de la fase en mención, a las formas coercitivas impuestas por la educación, pero en otro plano se atribuye ésta al desarrollo biológico normal. Obviándose la discusión, al considerar que la educación en nuestro medio accidental, sí coarta, pero también hay elementos del proceso fisiológico que aparecen entre los seis y los doce años más o menos, para inhibir las pulsiones sexuales del hombre y luego permitir que afloren, con primacía de la genitalidad y de la reproducción, en la adolescencia.

De esta manera vemos la extrema importancia del período de la latencia y la incidencia de sus principales características en el mundo escotar y social que se abre para el niño a alrededor de los seis años y que determina de manera fundamental su inserción en la madurez.

1.1.2 Período Preoperacional

A nivel del conocimiento se da un avance significativo entre los cuatro y los siete años, con la utilización de las palabras para expresar el pensamiento infantil, lo que implica la reducción del egocentrismo y la consideración en otros términos de la realidad que rodea al niño, empezando para este efecto una mayor asimilación. Pero el razonamiento se caracteriza por lo sincrético y lo transductivo, no hay una ubicación del todo, sino que priman las partes y en

³ JOSSELYN, IreneM. Op.cit. p. 11.

⁴ Idem.

este sentido no hay una comprensión total del lenguaje expresado, aún cuando se utilice cada vez más apropiadamente y se adquiera conciencia de otros preconceptos, como forma o velocidad, caracterizados por ser concretos y no esquemáticos.

En términos generales, este período en su fase inicial, se caracteriza por la incapacidad infantil de descentrar, es decir de considerar otros aspectos o rasgos del objeto de su razonamiento, aunque ya al final (hacia los 6 o 7 años) se dan las regulaciones o sea la capacidad de "hacer compensaciones parciales y momentáneas... estación intermedia en el camino que lleva de las centraciones irreversibles a las operaciones rigurosamente reversibles"⁵.

Poco a poco se va superando la percepción de que es "absoluta cada cualidad o atributo de un objeto o de una persona"⁶ y se presenta la posibilidad de relacionar hechos cercanos al niño, o sea de la familia, de la escuela, del vecindario, pero comprendiéndolos en un espacio temporal próximo y relativos a un solo objeto o hecho.

Conservando algunos elementos de la fase preconceptual inmediatamente anterior, se observa también la idea de que el pensamiento y el cuerpo infantil son una sola cosa; así mismo todavía hay egocentrismo subyacentes aun cuando actividades tales como el juego adquieren un nivel más social en tanto hay la posibilidad de relacionarse en el pensamiento y en el juego con otros niños; de ahí la introducción de juegos más estructurados como las adivinanzas y el escondite. O sea que "en (del niño) su juego y en su lenguaje puede reflejarse un sentido de cooperación y de responsabilidad social, pero ello no existe en su pauta de pensamiento. La responsabilidad mutua y la solidaridad grupal exceden aún sus posibilidades de comprensión."⁷

⁵ FLAVELL, Jhon H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Paidós, 1978. p. 181.

⁶ MAIER, Henry W. Op.cit., p. 138.

⁷ Idem.

El lenguaje preoperacional, a pesar de ser trascendental en el desarrollo intelectual del niño, contiene todavía elementos egocéntricos y en la fase inicial del período cumple tres funciones:

i. Se lo utiliza para reflexionar sobre un hecho y para proyectarlo hacia el futuro. La conversación con uno mismo es común a esta edad y popularmente se le denomina pensar en voz alta.

ii. El lenguaje continúa siendo esencialmente un vehículo de comunicación egocéntrica y la asimilación es su proceso adaptativo más poderoso. El lenguaje se limita a unas pocas expresiones de comunicación porque, en general, hasta los 7 u 8 años un niño supone que todos piensan como él... Las disputas verbales adquieren un carácter vehemente, por que se aceptan fácilmente las palabras como pensamientos y hechos.

iii. El lenguaje es un medio de comunicación social en el sentido acomodativo. Es un medio para comprender el ambiente exterior y adaptarse a él. La conversación representa una extensión del pensamiento en voz alta, proyecta los pensamientos individuales hacia el plano social y acienta las expresiones colectivas... sirve como excitación mutua para la acción, más que como medio de intercambio de mensajes e ideas"⁸ .

En este proceso de maduración, el pensamiento egocéntrico da paso al pensamiento interiorizado, alrededor de los siete años, época en la cual el niño es capaz de pensar para sí, sin necesidad de expresar verbalmente todo lo que a través de su mente pasa.

Su pensamiento es coordinado y adquiere un sentido lógico, sin embargo el pensamiento interiorizado no requiere de un lenguaje tan organizado como aquel que se requiere en la comunicación con las personas. El pensamiento

⁸ MAIER, Henry W. Op.cit., p. 140

requiere, o puede requerir de una sola palabra para abarcar un gran sentido, mientras que para expresar o explicar algo a los demás requiere de muchas palabras.

Esta fase es el comienzo de la jerarquización, el niño toma conciencia de su pensamiento, de su propio yo y del mundo exterior, pero solo a partir de los once o doce años puede hablarse de un pensamiento deductivo. Ya el objeto no es tomado espontáneamente ni asumido en forma personalista, sino que entra en juego otro elemento fundamental que es la reflexión y que permite adquirir un conocimiento cada vez mayor y real de los objetos que lo rodean.

La capacidad de evocar imágenes significantes, le permite al niño adquirir modelos diferentes de imitación y assimilar sus valores y pautas culturales, ampliándose en esta medida el conocimiento e inclusión en la realidad circundante. Esto conlleva necesariamente un cambio en la concepción de las leyes morales, que hasta esta fase se concebían como unidad, "como valores absolutos de las cosas reales"⁹, pues el niño advierte que las normas implementadas por los adultos no son tan dogmáticas y omnipotentes, sino que varían. Lo que trae aparejado sentimientos contradictorios y confusos, pues se cuestionan los valores vigentes hasta entonces.

No obstante esto, aún se conserva intacto el principio de obediencia, de acatamiento a la autoridad de los padres y la creencia absoluta en su justeza y bondad; la desobediencia se considera un irrespeto a la autoridad parental. Elementos que se conservan hasta los cinco años, gracias a la culpa subyacente a nivel inconsciente y que dentro del análisis freudiano aceptado tácitamente por Piaget, corresponde a la necesidad de expiar, de ser castigado al trasgredir las normas impuestas por el adulto, fenómeno denominado en la epistemología genética como justicia inmanente equivalente al super-yo represivo e inhibidor de la función sexual.

⁹ MAIER, Henry W. Op.cit., p. 142.

Más adelante esta visión de la autoridad única desaparece y da lugar a la cooperación con otras personas representantes de autoridad, aún cuando la noción de cooperación social como tal no esté implantada en su pensamiento, como lo expusimos anteriormente.

La adquisición de dicha cooperación se da plenamente en el período posterior: de las operaciones concretas, introduciéndose luego la formación de la autonomía.

1.1.3 Fase inicial de operaciones concretas

El punto central de esta etapa radica en que el niño ejecuta operaciones mentales pero percibiendo su lógica interna, está en posesión de un

"sistema cognitivo con el que organiza y manipula el mundo que lo rodea. . . da la clara impresión de poseer un sólido fundamento cognitivo, algo flexible y plástico y, a pesar de esto, consistente y duradero, con el cual puede estructurar el presente en términos del pasado sin una deformación y dislocación indebidas; es decir, sin la tendencia a caer en lo perplejidad y la contradicción que caracteriza al niño de edad preescolar . . . realiza una amplia variedad de tareas como si dispusiese de una organización asimilativa rica e integrada, que funcionase en equilibrio con un mecanismo acomodativo finamente afinado y discriminativo"¹⁰.

Al adquirir la reversibilidad, el niño puede retornar a su punto de partida, conocer de un modo más amplio, integral y lógico, lo que le permite generalizar y deducir a partir de experiencias simples; pero sin abandonar del todo su referencial egocéntrico, al cual regresa cuando se siente inseguro o

¹⁰ FLAVELL, John H, Op.cit., p. 186.

amenazado. En este proceso el lenguaje pasa de la expresión verbal al intercambio verbal: internalización de palabras, pensamientos y actos.

2. IMPLICACIONES DE LA AUTORIDAD EN LA FORMACIÓN AFECTIVA Y COGNITIVA DEL NIÑO

Teniendo como precedente teórico algunas etapas del desarrollo infantil a nivel afectivo y cognitivo, procedemos entonces a ubicar la AUTORIDAD como fenómeno que se presenta en el ámbito familiar y escolar, que son las dos instituciones fundamentales para la adaptación e integración del individuo a su medio cultural.

En nuestra disertación ubicamos algunos aspectos de la Autoridad en su formación, los diferentes tipos autoritarios que categorizamos para efectos de nuestra investigación, y finalmente tratamos de compendiar de manera general las concepciones analíticas y piagetianas del proceso educativo en relación a la Autoridad, recogiendo las más representativas.

2.1 FORMACIÓN DE LA AUTORIDAD A NIVEL PSICOLÓGICO Y SOCIO-CULTURAL

Si partimos del supuesto de que la autoridad tiene diversos componentes, que actúan tanto a nivel ontológico como filogenético, entonces podemos abordar un intento explicativo sobre las fuentes más importantes del fenómeno de la autoridad, o sea a nivel socio-cultural y a nivel psicológico (con predominio del aspecto afectivo e inconsciente).

Con base en un fenómeno normal de la etapa oral: el temor a la pérdida del objeto amado, se sientan las bases psíquicas e inconscientes de la autoridad. En efecto, el bebé experimenta miedo, angustia de perder el objeto hacia el cual ha canalizado sus iniciales pulsiones sexuales, por efectuar acciones que según su fantasía agreden a dicho objeto, entonces se culpabiliza y se somete incondicionalmente al adulto (la madre) para no perder su amor.

Lo cual crea un condicionamiento de por vida respecto a la autoridad, en tanto el niño introyectará en cada intento de auto-afirmación, de independencia, el abandono de la persona amada; "este temor anacrónico a ser abandonado (anacrónico puesto que no tiene nada que ver con la realidad actual, sino que

se refiere únicamente al pasado), es el fundamento psicoafectivo de la Autoridad en el adulto".¹¹

En este proceso el niño también le asigna a la madre la representación omnipotente de la autoridad arbitraria, absoluta y entonces el que "ejerza la Autoridad será temido como un personaje todopoderoso y el reflejo de la sumisión llevará al sujeto a una obediencia absoluta, so pena de desencadenar la reacción de culpabilidad y el temor de un abandono, de una exclusión. La congoja de un tal abandono, de una tal exclusión reproducirá, sin que el sujeto sea en absoluto consciente de ello, su congoja original cuando era un niño de muy corta edad, ciertamente un lactante, amenazado por una pérdida de amor".¹²

Y este temor, reproducido permanentemente por las instituciones culturales, impedirán la plena adquisición de la autonomía, de la independencia respecto a otros adultos, pues constantemente el sujeto evocará, a nivel inconsciente, esa primigenia sensación de abandono en las formas impuestas por la sociedad, por ejemplo, voz alta y fuerte, uniformes, títulos de nobleza o doctorado.

Al ser inhibidos o coartados los impulsos vitales de libertad y acción, propios de la edad Infantil (entre los cuales se destaca la rebelión contra una de las primeras representaciones de la autoridad, o sea el padre), entonces se elabora un mecanismo de represión a nivel inconsciente que más tarde se manifiesta en la agresividad orientada fundamentalmente hacia los otros seres considerados más débiles o inferiores.

Planteamiento que nos permite introducir un elemento fundamental en la formación y caracterización de la autoridad, cual es la DEPENDENCIA BIOLÓGICA Y AFECTIVA DEL NIÑO RESPECTO DEL ADULTO, la que

¹¹ MENDEL, Gerard. La desconolización del niño. Barcelona, Ariel, 1977, p.63.

¹² MENDEL, Gerard . Op. cit., p. 65.

posibilita el condicionamiento que desde la jactancia se le crea al individuo para que acepte e introyecte la autoridad como algo natural y normal, ya que sobre él estarán siempre ordenando otras personas "mayores"; situación que irá perpetuando por sí misma, la dependencia emocional del individuo hacia las formas autoritarias inscritas por la cultura: sacerdote, maestro, rey, leyes, etc., con la gran ventaja de no emplear medios violentos directos (como agresión física), sino de lograr una sumisión basada en fuerzas inconscientes por lo tanto internas en el individuo.

O sea que se posibilita este condicionamiento "gracias a una desigualdad de hecho biológica, a saber la desproporción existente entre los medios físicos del niño y los del adulto"¹³. A lo que contribuye también el carácter de omnipotencia mágica, mencionado anteriormente, que le atribuye el niño al adulto y que éste fomenta para no perder su imagen sobrenatural.

Los padres, producto a su vez del condicionamiento hacia la autoridad, no posibilitan la autonomía e independencia de sus hijos, sino que a través de expresiones y actitudes amenazadoras como "si haces eso no te quiero más", generan más culpabilidad en el niño, que siente su agresividad como destructora del objeto amado, pero para que no se manifieste ese sentimiento culpabilizador, el niño canaliza su agresión (ya sea pasiva o activa) en la sumisión o acatamiento respetuoso de los padres o adultos que de alguna manera representan figuras autoritarias, así en la escuela el niño identifica al padre con el maestro y le obedece. "Cuando el niño se rebela contra la autoridad está siendo agresivo, pero también manifiesta un impulso de independencia que es parte necesaria y valiosa del desarrollo"¹⁴.

En esta dimensión se entiende el papel preponderante que cumple la sociedad al conservar y fomentar la situación de dependencia biológica y afectiva del

¹³ MENDEL, Gerard. Op.cit., p. 74.

¹⁴ STOOOR, Anthone. La agresividad humana. Madrid, Aüanza editoria!, 1970. p, 11.

niño, pues en la misma medida en que somete al niño, el hombre es sometido por el principio de la autoridad y es papel de los padres reproducir inconscientemente la sumisión a la autoridad. Aún con las modificaciones inherentes al desarrollo tecnológico, la autoridad tal como se ha concebido tradicionalmente (o sea como detentadora de poder), conserva su carácter cohesionador de nuestra cultura, pues el respeto a las normas morales y socio-culturales que ella representa están muy arraigadas y cumplen un papel humanizador.

Sotamente puede hablarse de cambios en la forma de ejercerse dicha autoridad: ya no es prioritaria de los padres, sino que desde muy temprana edad (4-5 años) es reemplazada por otras figuras como el maestro en la escuela o el Estado (ya sea capitalista o socialista). "Las antiguas energías de la sumisión familiar actúan todavía, pero fomentan antes que los intereses de la familia y de sus miembros, un espíritu de adaptación y de agresividad autoritaria que lo penetra todo".¹⁵

Esta evolución de la autoridad implica un cambio de valores, de normas sociales; ya no predominan los conceptos tradicionales y austeros de antaño, sino que el principio de la eficacia se impone poco a poco en la cultura y "... produce la disgregación de las instituciones socio-culturales fundadas anteriormente sobre el principio de la Autoridad. Esta disgregación afecta tanto a la herencia socio-cultural, como aquel del cual se hereda (el adulto), al modo de transmisión de la herencia (ritos de iniciación o de entrada) y al heredero (el niño y el adolescente)".¹⁶

Pese a esto, en la etapa preescolar y escolar propia de nuestro medio aún hay una representación del profesor como imagen autoritaria, a la que no se concibe

¹⁵ HORKHEIMER, Max. Sobre el concepto del hombre y otros ensayos. Buenos Aires, Ed. Sur, 1970. p. 126.

¹⁶ MENDEL, Op.cit, p. 126.

en términos de igual a igual por parte del alumno. Solamente más adelante, al ir adquiriendo conciencia social, el adolescente va descubriendo que ya las figuras autoritarias no son algo omnipotente, grandioso, sino seres que han modificado sus valores tradicionales y la confianza en sí mismos, lo que redundará en un deterioro de la autoridad, tal como se ha entendido clásicamente.

En esta perspectiva cabe afirmar que la formación de la autoridad en los términos psicológico y socio-cultural que planteamos anteriormente conlleva una serie de determinaciones en el carácter del individuo, en tanto la manera como se forma la autoridad en cada sujeto determina una personalidad autónoma o heterónoma, que enfrenta activa o sumisamente cualquier imposición autoritaria respectivamente. Y en este contexto es que entendemos la validez de la escuela en la constitución de la autoridad, como instancia que reproduce los valores sociales y morales que rigen en el sistema.

2.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA AUTORIDAD

Retomando la historia de la humanidad, podemos darnos cuenta que existen ciertos tipos de relaciones que han prevalecido desde los comienzos mismos del ser social y que han desempeñado un papel significativo en su desarrollo, evolucionando y perpetuándose a través de los siglos; relaciones que podrían considerarse como inherentes al hombre social, Una de estas relaciones es la autoridad; en los grupos sociales, aún en los más anárquicos que se han opuesto a las normas sociales establecidas, existen ciertas jerarquías y ciertos individuos a los cuales el grupo acepta como "superiores" o con mejores capacidades para organizar y dirigir, es decir, para establecer relaciones de autoridad.

Esta posee un doble carácter: el interno que se forma en los primeros años y persiste en el individuo durante toda su vida de manera inconsciente, llevándolo a actuar en forma individual y determinada según la estructura del super-yo; y en segundo lugar, el carácter externo que es común a todos los individuos y que pertenece al campo de las obligaciones sociales, a un nivel interpersonal o

grupales en la cual una persona reconoce a otra cierta superioridad, bien sea por su papel social, cargo jerárquico o porque posee una serie de cualidades o aptitudes que producen admiración y que superan el marco de las apariencias. A su vez, la autoridad también posee una serie de características que las hemos clasificado así:

2.2.1 La superioridad

Es una de las condiciones propias y necesarias a la reacción de autoridad que permite al niño identificarse con un ser superior, un "mejor ser"; con alguien que posea unas capacidades o habilidades superiores a las suyas y por lo que el niño aspira a ser como él (el ideal del yo), asimilando e internalizando ese hombre ejemplar, ese "deber ser". Dicha superioridad, por tanto, transformadora en la medida en que impulsa al niño a crecer, actuar y luchar por un ideal.

Cuando la superioridad es producto solo de una jerarquía, de una posición más favorable en la escala social sin que existan méritos propios para la misma, se convierte en poder, en fuerza coactiva, en amenaza constante; en tal caso el niño actúa solo por temor a ser castigado o desamado. La superioridad, entonces pierde todo su ideal de "mejor ser", toda admiración para convertirse en temor; no es más que una relación de dominación, de sometimiento al orden superior.

Dicha jerarquización se da en tanto la autoridad se ejerce siempre de arriba a abajo, del superior al inferior, que para nuestro caso sería siempre del maestro o del padre de familia al niño, pues cualquier persona tiene autoridad sobre él, aún los otros niños mayores; de ahí la actitud sumisa y respetuosa que todavía poseen los escolares de nuestro medio, como producto de las rotaciones educativas desiguales (siempre alguien manda, otro obedece).

2.2.2 La Legitimidad

Carácter que adquiere o que le impone la misma cultura para justificar [a dominación psicoafectiva y social del hombre por el hombre. Por sí misma la autoridad no es legal, sino que ella crea las leyes, normas jurídicas legales que la sostienen y entronizan en las instituciones culturales. O sea que aparentemente se diferencia y rechaza a la fuerza, a la violencia y trata de no implantarlas cotidianamente, pero la defensa que tiene que hacer de su legitimidad se lo impiden y va introyectando ideológicamente en el hombre, desde la primera etapa infantil, otras formas más sutiles y económicas de sostener esa autoridad, que se manejan y reproducen inconscientemente a través de la escuela y la familia.

Tomada en esta perspectiva, la autoridad crea dependencia biológica y afectiva del niño respecto a los adultos, forja la exclusión de un yo crítico y reproduce individuos sumisos incondicionalmente, que reprimen su agresividad y por lo tanto carecen de un equilibrio emocional.

2.2.3 La Obediencia

Consideramos esta característica de gran importancia a nuestra investigación dado que esta está íntimamente relacionada con la formación autónoma infantil.

La obediencia es "el cumplimiento intencional de un mandato"¹⁷ aparece en los primeros estadios de la vida del hombre: desde el primer año de vida el niño va aprendiendo a "modificar" su conducta ante las órdenes de los adultos. Aún antes de entender el porqué debe modificar ciertas actitudes adquiere el hábito a obedecer, que en estos primeros años es irreflexivo.

Pero a medida que va estructurando su conciencia, descubriendo su yo, adquiriendo su identidad, logrará una obediencia reflexiva, si cuenta con una retación de autoridad positiva donde las partes se respeten y busquen el bien común. Y al adquirir esta obediencia reflexiva el niño actúa por convicción,

¹⁷ ESTEVEZ, J.M. Autoridad, obediencia y educación. Madrid, Norcea S.A. 1977. p. 70.

porque tiene claro que sus hechos lo llevan a un mejor ser, a una autodisciplina, a convertirse en lo que desea ser.

En la mayoría de los casos el niño obedece por temor al sentimiento de culpa que la desobediencia implica, producto de una autoridad represiva que impide todo brote de espontaneidad o de creatividad. El niño que no logra tomar iniciativas personales está presto a obedecer incondicionalmente como medio de evitar enfrentarse a sí mismo, a ciertas responsabilidades que puedan implicarle el cometer errores. El mandato los salva de dichos errores.

2.2.4 La Organización

El último aspecto considerado en la autoridad es el de la organización, necesaria en la formación de cualquier grupo humano. El hombre es un ser social que requiere de la comunidad para su propia supervivencia. La aceptación, la conciencia de pertenencia al grupo son fundamentados en todo individuo, subordinando, en la mayoría de los casos, sus propias ideas a las dominantes en el grupo o sociedad ante el temor a ser aislado, abandonado, rechazado socialmente; en otras palabras, ante el temor a la soledad, que no es otra cosa que el temor arcaico inconsciente de la pérdida del amor.

La organización es la fuerza integradora, cohesionadora, que permite al individuo crear y crecer en comunidad; sin dicha fuerza no podría vivirse en sociedad y el hombre no tendría oportunidad de desarrollar toda su potencialidad, de mirarse a si mismo a través del otro, de luchar por un mejor ser.

Esta última característica de la autoridad permite al niño sentirse útil, parte actuante en el mundo escolar y familiar ya que a través de la organización, de la coordinación en la escuela, el infante realiza actividades específicas, siente la necesidad de compartir y colaborar en la elaboración de tareas comunes.

La autoridad requiere pues de una organización que lleve al niño a actuar, a convivir socialmente, teniendo en cuenta otros puntos de vista, es decir una organización democrática que despierte el sentido de colaboración, solidaridad y respeto pero que le permita también ser autónomo exponiendo sus propias ideas de forma espontánea y creativa.

Desde otro ángulo, es necesario afirmar que la autoridad es un hecho indispensable para el equilibrio emocional del hombre, adecuadamente utilizada en la familia y en la escuela, que son las dos instituciones donde se forma el niño en el ámbito cognitivo, social y emocional. Este tipo de autoridad amplia, democrática debe propender por el respeto mutuo entre las dos partes actantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando a su vez mecanismos disciplinarios necesarios para que el niño desarrolle la capacidad de frustración, que como bien sabido es, indica la maduración psíquica y la adaptación social.

"Una disciplina inteligente le da al niño una sensación de seguridad y, al mismo tiempo, la libertad (subrayado nuestro). El niño conoce los límites impuestos a su comportamiento, los cuales le aseguran, si los acepta, una recompensa consistente en seguridad emocional. Dentro de estos límites el niño tiene libertad para expresarse a sí mismo, obtener ciertas satisfacciones y no exponer sus relaciones esenciales. Además, estas limitaciones le aseguran protección contra los impulsos que pueden destruir lo que el niño quiere preservar"¹⁸.

La aplicación de este tipo de disciplina conlleva una concepción diferente de la autoridad, que ya no es amenazante para el niño, sino que se convierte en el canal apropiado para lograr su salud mental. Esto implica que el educador ha de establecer un control, pero no en una dimensión autocrática o represora de los impulsos gratificantes del infante, sino proporcional a la acción incorrecta y con miras a un proceso de adaptación social.

¹⁸ JOSSELYN, Irene M. Op.cit., p. 115.

Si el niño se siente seguro, respetado en su integridad (que es uno de los supuestos básicos de la autoridad democrática), acepta razonablemente las restricciones necesarias impuestas en el hogar y en la escuela; estas cuajas deben ser acordes con la madurez del niño y no superiores a sus capacidades intelectuales y emocionales.

No se trata de propugnar por una liberatización absoluta del principio de autoridad, sino de que el educador descienda del pedestal autoritario y ubique si las acciones improcedentes de los niños lo son en su fin o en sus medios; por ejemplo, en el robo de dulces, lo criticable sería no el fin (comer dulces), sino que este hecho implica el no respeto a los bienes de la comunidad. Se trata de implementar una Autoridad moral que desmitifique una de las características básicas y tradicionales de la autoridad, cual es la jerarquización y cuto a la omnipotencia de los adultos representantes de la autoridad.

2.3 TIPOS DE AUTORIDAD

La autoridad solo puede entenderse en términos de su ejercicio y aplicabilidad en un medio y en unas condiciones concretas. En materia educativa existen diversas definiciones del concepto de autoridad que dan cuenta de la utilización de la misma en el proceso de aprendizaje. En el presente estudio clasificamos la autoridad en tres formas o tipos, teniendo en cuenta para ello los métodos de empleo de la misma a nivel escolar y familiar. Dichos métodos están íntimamente ligados con la formación de la personalidad autónoma o heterónoma en el niño y es por ello que los consideramos pertinentes en nuestra investigación.

2.3.1 Forma autocrática o autoritarismo

Generalmente se ha confundido la autoridad con la posesión o ejercicio del poder, es decir, el término ha sido equiparado con el de autoritarismo y desde este concepto se ha desarropado el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación maestro-educando, generando con ello una relación desigual entre un ser superior todopoderoso y un ser débil y temeroso.

Cuando el niño llega a la escuela no tiene aún una personalidad definida, requiere del afecto y ayuda del adulto. El maestro reemplaza la figura parental, el infante lo considera y ve como un ser superior y omnipotente al que debe obedecerle y al que imita como parte fundamental en su proceso de identificación. Por esta superioridad no es sólo sentida por el niño; el maestro también se percibe superior, se da cuenta de su favorable posición frente a la dependencia psico-afectiva del niño, se reviste de autoridad o en el caso que nos ocupa, de autoritarismo, donde la superioridad es usada no con fines comunitarios, sino para beneficios particulares subordinando a los educandos, aprovechándose de su debilidad y llevándolos a la obediencia sumisa.

El maestro autocrático considera que el alumno debe obedecer incondicionalmente como único medio de sentirse realizado y "aceptado" en su tarea educativa, no importa si el estudiante obedece por convicción o por coacción; el debe llevar al niño hacia el "bien", debe inculcarle los "valores" y las normas preestablecidas por la sociedad, olvidando la condición y limitación del niño. El autoritarismo pretende convertir al niño en un adulto, aún siendo niño, desconoce su mundo, sus necesidades, sus deseos, su proceso evolutivo, creando la dependencia de quien no actúa por sí mismo y requiere siempre del adulto, del maestro, para tomar sus decisiones.

"El maestro habla, los alumnos escuchan; el maestro manda, los alumnos obedecen; el maestro enseña, los alumnos aprenden. Esta concepción de la enseñanza se ha llamado "pedagogía de la saliva", que ignora en principio las necesidades e intereses de los niños, como ignora así mismo sus características mentales y afectivas y sus diferencias individuales"¹⁹

La forma autocrática de la autoridad desconoce la capacidad de elección, la crítica; se antepone el espíritu investigativo al deseo de observación, de descubrimiento tan característico en la etapa de latencia; condicionando al niño

¹⁹ MENDEL, Gerard. La rebelión contra el padre. Op.cit., p. 143

al seguidismo y a la aceptación pasiva del conocimiento. El niño debe escuchar sin poner a prueba el saber, ya que lo que el maestro dice se convierte en verdad absoluta. Son valores convencionales que van en detrimento de una personalidad autónoma.

La autoridad es la base, la fuerza que da forma a la organización escolar, ésta puede ser una autoridad democrática o por el contrario, una autoridad autocrática. En una sociedad dividida en clases, como la nuestra, la segunda de estas formas prima sobre la primera y "El método para lograrlo es el academicista, verbalista y escolástico que "dicta" sus clases dentro de un régimen de disciplina, y estimulando (de una manera improvisada), más o menos la actividad de unos estudiantes que son básicamente receptores"²⁰.

Los medios de que se vale el maestro para ser obedecido en el ejercicio de la autoridad son físicos o psíquicos, estos últimos son los que tienen mayor fuerza ya que ellos son internalizados por el individuo a través del condicionamiento y el consiguiente crecimiento del super-yo.

El mundo infantil es un mundo imaginario, fantaseado, espontáneo y creativo donde prima más el sentimiento que la razón y la lógica. Este estado es aprovechado por el maestro para inculcar y reforzar en el niño valores morales: el pudor, la pulcritud, la pureza sexual, el orden, etc. son conceptos que el niño asimila y acepta so pena de perder, en la mayoría de los casos, el amor y la aceptación social. Entre estos valores, el de la religión tiene gran fuerza en nuestro medio donde el maestro autocrático logra un mayor sometimiento de sus educandos valiéndose de los principios religiosos, de la omnipotencia de un ser superior a él, para ejercer una autoridad aún mayor a través de la amenaza del castigo divino, del Dios que todo lo ve, del que nos fiscaliza en cada lugar y momento juzgando nuestros actos de buenos o malos.

²⁰ BATISTA, Enrique y FLOREZ, Rafael. Et pensamiento pedagógico de los maestros . De educación primaria oficial de Medellín. Medellín, Universidad de Antioquia, 1982. p. 55

La comparación competitiva y discriminada, la ridiculización, los sentimientos de inferioridad y la amenaza a la exefusión del grupo son utilizados constantemente por los maestros autocráticos. El niño se ve obligado a adoptar ciertos valores producto de la fuerza y no de la propia convicción, tornándose en un ser incapaz e inseguro, amenazado constantemente por un super-yo castrador y castigador. De este tipo de autoridad surgirán los futuros individuos neurótico, dependientes, hombres culpabilizados y acosados por la angustia.

El maestro temeroso de perder la omnipotencia, requiere que sus alumnos dependan de él en todas las decisiones como único medio de sentirse persona segura, fuerte y poderosa. Tras su autoritarismo oculta su debilidad, su impotencia y su propia culpa producto de un super-yo rígido que lo acosa y censura constantemente; un super-yo que lo ha encajonado a un medio social falso y artificial, que le ha impedido encontrar las causas de los hechos y por tal motivo imposibilita al niño todo brote de inconformismo, toda actitud que pueda amenazar los esquemas tradicionales en los que siempre se ha movido.

"Únicamente los debates son los que requieren dominar mediante el temor a la vara".²¹

Para concluir podemos afirmar que la forma autocrática de la autoridad perpetúa la inferioridad y la desigualdad, formando seres pasivos y condicionados a través de la utilización y explotación del sentimiento de culpa o el temor al desamor:

"En nombre de la ternura y el amor, se puede reducir a un ser a una completa impotencia y paralizar todas las iniciativas con solo hacer ver en el momento preciso la pena que nos va a ocasionar"²² .

²¹ NEILL, A.S. Maestros problemas y los problemas del maestro. México, 3° ed, Editores Mexicanos Unidos, 1980. p. 26.

2.3.2 Forma paternalista o Laissez-faire

"El amor y la autoridad son las dos muletas sobre las que se apoya la personalidad vacilante del niño, el error consiste en oponerlas sobre todo al suprimir toda disciplina por terror a la carencia de afecto"²³

La autoridad para el niño significa seguridad, confianza en sí mismo. La carencia de ella implica angustia ya que el niño se siente abandonado, desamparado, generando con ello constante agresividad y resentimiento hacia su educador.

Cuando el maestro carece de autoridad, por falta de compromiso con valores propios o por incapacidad de demostrar firmeza y seguridad, el niño percibe esta falta de fortaleza como pérdida de amor, como desinterés por su mundo, convirtiéndose en un ser más débil aún, ya que no logra encontrar una figura omnipotente que lo proteja.

El niño necesita ser aprobado por el maestro, pero también requiere que sus actitudes sean a veces corregidas, cuestionadas, revaluadas como medio de distinguir lo más adecuado y de poder elegir cuando se enfrenta a situaciones diversas. Cuando todas las actuaciones son aceptadas incondicionalmente, el niño no logra establecer relaciones equitativas y adecuadas en comunidad.

Son niños generalmente egoístas y solitarios que temen ser desconocidos y olvidados por los demás ya que no han logrado encontrar un afecto seguro y verdadero, además no adquieren valores culturales con los cuales pueda identificarse y a los cuales pueda adaptarse para su convivencia social.

²² BERGE, André. La libertad en la educación. Buenos Aires, Kapetusz, 1959. p. 113.

²³ *Ibíd.* p. 193.

La forma *laissez-faire* crea también ambivalencia, ya que el maestro trata de mantener un orden externo cuando la situación se escapa de su control, utilizando su poder sólo de momento para volver luego a la condescendencia. El niño percibe esta ambivalencia y genera inseguridad y confusión frente a la indefinición de su maestro. Muchos niños reafirman actitudes inadecuadas como único medio de llamar la atención, de ser reconocidos y de exigir a su vez una posición definida, aunque sea para ser reprimidos.

La carencia de autoridad, el dejar hacer, impide el desarrollo del autocontrol y de la autodisciplina tan necesarias en la estructura de la personalidad; además el niño se queda fijado, en la mayoría de los casos, en la etapa egocéntrica sin lograr descentrarse de su propio mundo y establecer relaciones con los otros.

El maestro débil y carente de autoridad niega a sus alumnos la posibilidad de lograr la identificación. La falta de autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva a la negación del educando, ya que no le exige ningún esfuerzo personal o comunitario.

2.3.3 Forma democrática

El ser humano requiere de una organización y disciplina para el logro de sus fines y el desarrollo de su creatividad. Esto lo puede alcanzar a través de la autoridad democrática.

La autoridad democrática renuncia a todo tipo de poder, la superioridad del maestro es utilizada para ayudar al alumno a superar sus dificultades y limitaciones personales y sociales, sin coartar la espontaneidad ni la creatividad, fortaleciendo y motivando al niño hacia su propia identidad y libertad.

El maestro democrático busca siempre un fin común: el bienestar de sus educandos, está en constante lucha por superarse, por "ser mejor" como medio para que el estudiante adquiera, a través de la identificación, un ideal del yo, un deber ser.

La educación requiere de un método, pero no un método impositivo, externo a las necesidades e intereses de los educandos, sino un método que permita establecer una relación educador-educando basada en el respeto mutuo, en la aceptación y comprensión de ambos; una relación que contribuya al enriquecimiento y a la superación de las partes.

La forma democrática de la autoridad no se rige por verdades absolutas ni por valores convencionales, sino que parte del individuo, de sus necesidades, de sus deseos y limitaciones; para descubrir aptitudes, para construir nuevos valores y aceptar el genio creador del niño.

La moral autónoma basada en la autoridad democrática, parte del propio niño, al que se le brinda la oportunidad de comprender sus errores, al que se le escuchan los descargos sin imponerle castigos arbitrarios, es decir, empiezan a forjarse valores que nacen de las propias exigencias de la convivencia de las relaciones de cooperación. El niño aprende a elegir y tomar actitudes adecuadas internalizando en su conciencia el deber ser o el ideal moral:

"Para que una conducta pueda ser calificada de moral, es necesario algo más que un acuerdo exterior entre sus contenidos y el de las reglas comúnmente admitidas: es necesario además, que la conciencia tienda como un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le imponen"²⁴.

El amor, respeto y comprensión son las premisas bajo las cuales trabaja el maestro democrático, el cual guía al niño hacia la satisfacción de las necesidades más humanas, es decir, hacia su propia libertad y autonomía; permitiendo el desarrollo de dos aspectos fundamentales en el infante: la investigación y la coordinación de sus puntos de vista con los de otros niños y adultos. Así, el pequeño, madura naturalmente sin ser forzado y obligado a

²⁴ T. PIAGET Jean. El criterio moral en el niño. 2 ed. Barcelona, Fontanela, 1974. p. 331.

conducirse como adulto y a asimilar sus valores, evitando que choque con una realidad que le es totalmente ajena: "La autoridad no posee valor sino en la medida en que se ejerce en el sentido de la vida del niño."²⁵

2.4 INSERCIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

Tanto el psicoanálisis como la teoría piagetiana se han preocupado del mundo escolar y de las implicaciones de éste en la formación y estructuración de la personalidad del individuo. Ambas teorías sustentan su posición frente al papel que la autoridad juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posiciones que trataremos de retomar, por considerarlas necesarias en nuestro análisis de la Autonomía infantil.

Para relacionar los elementos señalados en apartes precedentes, es importante apropiarnos de la idea freudiana de que "la historia del individuo reproduce la historia de la humanidad. En ambos niveles aparecen los mismos conflictos, las mismas soluciones y los mismos atolladeros y antinomias. Las fuerzas que presidieron la evolución de la humanidad también se encuentran en el origen del desarrollo del individuo"²⁶.

Postulado básico para entender los componentes afectivos y socioculturales en la formación del hombre, pues la determinación e influencia de la cultura en el desarrollo infantil es indiscutible y fundamental, en tanto el niño establece sus primeras relaciones objetales con las imágenes parentales (con predominio de la madre), que a nivel consciente e inconsciente le van transmitiendo una serie de normas y valores, extraídos a su vez del medio social.

Lo que en otros términos se conoce más adelante como el proceso de socialización, que en esencia es adecuar al niño a las condiciones de vida impuestas por la especie a través de siglos y siglos de reproducción adaptación

²⁵ BERGE, André. Op.cit., p. 41.

²⁶ MlLOT, Catherine. Freud Antipedagogo. Barcelona, Ed. Paidós, 1982. p.114.

y perfeccionamiento. Para lo cual es indispensable también crear otras instituciones que le ayuden a la familia en este proceso, a más de que le vayan facilitando al niño los conocimientos necesarios para su adaptación e integración social; como sería la escuela: instancia educativa donde el maestro sustituye la imagen paterna y pasa a convertirse en alguien vital para la existencia del infante.

El maestro es el reproductor y transmisor de los valores, de la ideología predominante en la sociedad, a la que tanto él como el escolar pertenecen; la actitud que asuma, su papel activo o pasivo determinarán los resultados más o menos favorables en la adaptación de sus alumnos; al niño se le adapta socialmente, en la mayoría de los casos, imponiéndole una serie de leyes tan internalizadas que le generan culpa al querer salirse de ellas.

La frustración es algo inevitable en el ser humano, lo acompaña desde el comienzo de la vida, siendo necesaria en la medida en que permita al niño adoptarse a la realidad aceptando el puntaje de vista de otros, despojándose de su egocentrismo primario para entrar en el mundo de la comunidad.

Freud plantea en "El Malestar de la cultura"²⁷ la necesidad de cierta privación, de cierta inhibición como medio de expresión de la agresividad que no puede salir a flote cuando el niño se enfrenta a unos padres supremamente condescendientes, internalizándola y estructurando un superyo rígido.

O en el caso contrario se presentan, unos padres supremamente autoritarios en el cumplimiento de las normas establecidas socialmente, como el aseo personal, control de esfínteres, hábitos de alimentación, etc. lo cual influye en las estructuras de la personalidad del niño llevándolo posteriormente, en la edad escolar, a experimentar angustia cuando se le da la posibilidad de valerse por sí

²⁷ FREUD, Sigmund. Obras completas. Tomo III. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981. p. 3058.

mismo. "Cuando el control familiar ha sido muy estricto, el niño tiene que hacer más allá de lo que le ordenan. En el aula, es el niño que sufre porque se sale de la margen trazada en el cuaderno, que se angustia porque no logra trazar lo mismo que el maestro pintó en el tablero. Niños que son demasiado escrupulosos y ordenados reflejan este excesivo control, pues su comportamiento no es más que una formación reactiva a sus propios impulsos anales".²⁸

El término que consideramos mas adecuado es lo que para el psicoanálisis representa el desarrollo del yo o sea la conciliación adecuada y saludable entre las exigencias instintuales, placenteras y el principio de la realidad, que como señalamos anteriormente, se confunde en los primeros años de vida con la realidad social representada por los padres; período en el cual se empiezan a dar las primeras medidas educativas, que deben ser en intensidad gradual, de acuerdo a la capacidad infantil de aceptar frustraciones y sin permitir un enfrentamiento directo y brutal con esa realidad.

Es tan nociva una educación basada en la represión constante, como la carencia de todo control, de toda restricción; esta última dificulta al niño el paso del principio de placer al principio de realidad: "Para que el niño deje de ser animal y se convierta en un ser social debe aceptar la ley, la norma, de lo contrario tendríamos al sicópata en potencia"²⁹.

En este sentido es necesaria la disciplina escolar como medio de fortalecer el yo a través del autocontrol de las pulsiones del ello, de la satisfacción oportuna de las necesidades, de la renuncia al narcisismo primario para poder aceptar los otros. La libertad total genera por el contrario ansiedad y abandono. La actividad

²⁸ AMAYA, Graciela. Implicaciones de la escolaridad en el niño. En: Relaciones entre padres e hijos, Medellín, Universidad de Antioquia, s.f. p. 111.

²⁹ AMAYA, Graciela. Op.cit., p. 106.

intelectual escolar permite al niño sublimar su instinto sexual a través del conocimiento de una realidad totalmente nueva, de objetos novedosos que se convierten en simbolismos, permitiéndole asociar y desplazar el interés escotofílico por el interés de conocer la realidad. La escuela se constituye en el canal a través del cual el niño manifiesta los impulsos libidinales sublimados. La educación coadyuva en la transformación de las pulsiones sexuales parciales, hacia el predominio de la genitividad y reproducción, de acuerdo a una estructura social que exige la inhibición de aquellos impulsos no dirigidos adecuadamente a la gratificación heterosexual.

"Así como la civilización se construye sobre el refrenamiento de las pulsiones, la educación cuya tarea es poner al niño al servicio tanto de la especie como de la colectividad social, alcanzará sus fines mediante la coartación de la sexualidad"³⁰

Algunos psicoanalistas han presentado sus interpretaciones sobre los simbolismos más desarropados en la etapa escolar que nos permiten mirar la importancia de la catectización de objetos y su función en la dirección y orientación de muchas actividades y actitudes del niño en su mundo escolar. Dicha sublimación permite la fluidez parcial de los instintos a través de la lectura, la escritura, la matemática, etc. El rendimiento, por lo tanto, en determinadas áreas depende de múltiples asociaciones que hace el niño y por medio de las cuales puede generar resistencia en el aprendizaje, lo que trae como consecuencia un bajo rendimiento. Pero el niño no solo establece relaciones con los objetos; mas importante que eso es su relación con el maestro que se convierte en el sustituto de los padres a través de la transferencia y de la identificación.

Es aquí donde consideramos más importantes los aportes del psicoanálisis, pues si bien éste plantea la necesidad de la autoridad, es muy claro en

³⁰ MILLOT, Catherine. Op.cit., p. 54.

diferenciar la disciplina como formación de autocontrol, con las posiciones autocráticas y *laissez-faire* en el ejercicio de la autoridad: "La verdadera educación en definitiva parece ser la que armoniza las diversas motivaciones en sus exigencias y permite negar a un auténtico placer del funcionamiento de la libido, a pesar de las frustraciones impuestas por el mundo externo y sin negar las frustraciones externas" ³¹.

Cuando el maestro reprime e inhibe todo brote de autenticidad al alumno, cuando no da cabida a su agresividad y utiliza el chantaje afectivo como medio del ejercicio del poder sin comprender la relación transferencial, en el niño comienza a formarse la personalidad neurótica. Al respecto Maud Mannoni³² manifiesta como la represión producto de una autoridad rígida y violenta, genera alienación que se convierte en la principal causa del desequilibrio, ya que el individuo alienado no es dueño de sí mismo, no tiene capacidad de autonomía y es totalmente adaptado al mundo del ocultamiento.

La teoría analítica plantea la necesidad de una educación basada en:

1. La estimulación de la investigación a través de la observación que permite al niño satisfacer sus deseos de curiosidad y descubrimiento.
2. Autoridad que implica disciplina, exigencia, aceptación y respeto de los otros.
3. El juego, por medio del cual el niño desahoga su agresividad, y supera muchas de sus conductas egoístas.
4. La dirección de un maestro desconflictante, es decir, un educador que comprende y canalice los deseos, los impulsos del niño, que motive la creatividad y contribuya a la formación de su autonomía a través de su desculpabilización, para que el niño sea consciente de sus errores y actúe por convicción y no por

³¹DECOBERT y DIATKINE. Hygiène mentale à l'âge scolaire. In: SERGE, Lebovici y SAULE, Michel. El conocimiento del niño a través del psicoanálisis. México, Fondo de cultura económica, 1981, p. 370.

³² MANNONI, Maud. El psiquiatra, su "loco" y el psicoanálisis. Buenos Aires, Siglo XXI, 1970. p.17.

temor al desamor, formando en última instancia la autodisciplina, el autocontrol y la moral.

El maestro posee unas posibilidades y unas condiciones físicas y afectivas, como muy pocas, de desarrollar un adecuado trabajo educativo, entendiéndolo no solo como el de acumular en sus alumnos conocimientos académicos; sino de posibilitar en sus educandos el desenvolvimiento de todas sus potencialidades y de su creatividad: "De todas formas los métodos de enseñanza han de ser siempre activos, aprender un material significa ser capaz de controlarlo prácticamente, el paso de lo abstracto a lo práctico-concreto es tan importante como el paso anterior de lo concreto a la abstracción... el aprendizaje es "transformador" de la realidad"³³ .

Desde un punto de vista cognitivo, entendemos que el niño por naturaleza tiende a la autonomía, a la creatividad, a la investigación del mundo; es un ser en constante actividad; pero a la vez depende del adulto, es incapaz de valerse por sí mismo, requiere del cuidado, el apoyo, la guía de ese ser superior con el que establece un contacto directo, es decir, el padre y posteriormente el maestro.

Y en este proceso cognitivo la estructura mental infantil parte de la indiferenciación entre el sujeto y objeto al equilibrio, a la interacción del sujeto y el objeto, o sea de la heteronomía a la autonomía; para que este equilibrio se logre, es necesario que el niño aprenda a vivir en comunidad, a interactuar en el medio social como sujeto en relación con otros sujetos, que internalice las normas y que se apropie de una moral con la que actuará en el medio y establecerá rotaciones intersubjetivas.

Para Piaget, la educación no es otra cosa que la adaptación del niño al ambiente, de forma tal que contribuya con la creatividad a hacer un mundo

³³ BATfSTA, Enrique y Flórez, Rafael. Op.cit., p. 78

social cada vez mejor: "La adaptación intelectual, es por tanto, una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia"³⁴ .

En la escuela tradicional esta experiencia es generalmente impuesta desde el adulto, sin contar con las necesidades propias del mundo infantil; el niño es mirado como un adulto pequeño al que hay que moldear, obligándolo a actuar de acuerdo a las estructuras del pensamiento adulto. Esta adaptación solo se ha logrado a través de la autoridad autocrática.

La autoridad es necesaria, permite que el niño no solo se acomode a la realidad, sino que también aprenda a superar su egocentrismo, a descentrarse para asimilar la realidad al yo.

En esta perspectiva, Piaget plantea como método de la educación moral la Escuela Activa, la cual "reposa sobre la idea de que las materias que se han de enseñar al niño no deben ser impuestas desde fuera, sino que deben ser descubiertas de nuevo por él, mediante una verdadera investigación y una actividad espontánea... la misma actividad lleva a estimular el esfuerzo, canalizar los hábitos y formar el control personal y lleva también a una cooperación en el trabajo"³⁵ .

Expresado en otros términos significa que las actividades escolares no deben ser exigidas a los infantes mediante métodos autocráticos; debe permitirse que el niño construya su propio conocimiento basado en una metodología que le permita un enfoque crítico de los contenidos, proceso de raciocinio y no quedarse en lo verbal.

³⁴ PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Barcelona, Ariet, 1977. p. 177.

³⁵ RAMÍREZ, Cartas A. y SAAVEDRA, Carmen N. El sentido de la vida: una aproximación axiológica. Tesis. Orientación y Consejería. Medellín, Universidad de Antioquia, 1981. p. 74

Con este procedimiento se da primacía al proceso del desarrollo infantil y no al avance hacia otros estadios, evitando el crear ansiedades frente a esto, como es propio de regímenes escolares y familiares rígidos y esquematizados que propugnan por una maduración lineal del niño.

Asimismo, la Escuela activa propende porque los pequeños adquieran el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, como aspectos necesarios en la vida social, que deben ser impartidos por los educadores tanto a nivel teórico como práctico (vivencias al respecto).

La nueva escuela no excluye el ejercicio de la autoridad; por el contrario, lo considera indispensable al proceso de asimilación-acomodación al que se enfrenta el individuo desde su nacimiento en la búsqueda del equilibrio. Para Piaget³⁶ la autoridad debe ser siempre democrática, al niño se le deben imponer sanciones, pero por reciprocidad, o sea que permita al niño construir las reglas de conducta, las normas, la moralidad, a través de la coordinación de diferentes puntos de vista y no de la imposición arbitraria del adulto. El niño adquiere los valores por medio de la experiencia cotidiana, de su relación con el medio; por lo tanto, éste debe propiciar el poder de elección y el respeto mutuo. Única forma de lograr una adaptación social libre y autónoma.

"... En conclusión, la primera tarea de nuestras escuelas primarias debe ser, hoy, la de apuntalar los fundamentos del pensamiento sobre el que se basa todo aprendizaje particular. Para lograrlo, tanto los educadores como la sociedad en general deben llegar a poseer un mayor conocimiento del desarrollo natural de la mente infantil.³⁷

³⁶ PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. *Cp.cit.*, p. 73.

³⁷ FURTH, Hans. Las ideas de Piaget, s.e. Buenos Aires, Kapetuz, 1974. In: BATISTA, Enrique y FLOREZ, Rafael. *Op.cit.*, pp.64-65.

3. IMPLICACIONES DE LA AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO AFECTIVO Y COGNITIVO INFANTIL

Una vez desarrolladas las consideraciones básicas acerca de los tipos de autoridad y de sus características, procedemos entonces a plantear la formación y desarrollo de la autonomía infantil en sus aspectos más relevantes a saber: formas de autonomía en los ámbitos más importantes del mundo infantil (moral-social e intelectual); incidencia de la educación en la formación de la autonomía; principios fundamentales que el proceso educativo debe tener en cuenta para el logro de individuos autónomos, tales como la cooperación, la elección, el respeto mutuo maestro-alumno y la capacidad de crítica.

Todos estos elementos solo pueden considerarse, en estrecha relación con la autoridad, analizada en el capítulo precedente, en tanto el paso de una personalidad heterónoma a una personalidad autónoma depende del tipo de autoridad que sobre el individuo se ejerza en los primeros años de vida, en la escuela y en la familia.

En el análisis de la autonomía, retomamos dos elementos señalados anteriormente que nos permiten establecer una relación más precisa entre la autoridad y la autonomía, los cuales son: la herencia filio y ontogenética del individuo, que nos posibilita superar, en alguna medida, el mero aspecto psicológico de dicha relación para ubicarlo en el mundo social del individuo.

En el proceso del desarrollo humano, se presenta el paso gradual y significativo de la heteronomía a la autonomía, o sea de la dependencia afectiva, psíquica y física del niño a la independencia como adulto; tal autonomía no se entiende en términos absolutos y puros, sino inscrito en una determinación socio-cultural propia de la especie, que condiciona el actuar humano, y es por esta dimensión

por la que se caracteriza la autonomía como la facultad que tiene el individuo de gobernarse a sí mismo.

Trasladando este elemento al mundo infantil puede establecerse diferentes niveles de autonomía, que aún indisolubles y concatenados entre sí, se diferencian claramente en las primeras etapas infantiles. Y a esto es a lo que nos referiremos en los siguientes apartes.

3.1 FORMAS DE AUTONOMÍA

3.1.1 Autonomía Moral

En la situación heterónoma, el sujeto infantil "cree en la omniscencia del adulto, en el valor absoluto de los imperativos recibidos, 'lo que es importante', ya que constituye la conciencia elemental del deber y el primer control normativo"³⁸. Esta creencia en el adulto es necesaria para la inserción del niño en el medio, que conlleva relaciones tanto con los mayores como con compañeros de su misma edad.

Por otro lado se considera que autonomía moral es formada a partir de las relaciones humanas, basadas fundamentalmente en la cooperación, que se convierte así en el principal elemento constitutivo de la autonomía y, dicha cooperación lleva implícito el paso del egocentrismo (o sea el situar el mundo en torno suyo), hacia la descentración, hacia el pensamiento en perspectivas contrarias a las del sujeto.

Otro elemento clave en la autonomía moral es la reciprocidad, que es la capacidad de comprender los puntos de vista de la otra persona y tratar de coordinarlos con su propia perspectiva, posibilitándose así la construcción de

³⁸ PANSZA, Margarita. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget", Tomado de Perfiles educativos. No. 18, Universidad Nacional Autónoma de México, Diciembre de 1982, p. 12.

los valores o normas según los criterios de la propia voluntad. De acuerdo a los conceptos piagetianos esto implica el paso de una indiferenciación caótica entre sujeto-objeto, a un equilibrio con la realidad exterior y con las exigencias normativas del medio.

Dicha reciprocidad implica el respeto mutuo, en términos de tratar a las demás personas como queremos que se nos trate, sin mentiras que socaven la confianza mutua y las relaciones interpersonales, ya que si el niño desde sus primeras relaciones familiares y escolares cree en los demás (tanto adultos como otros infantes) y considera importante que crean en él, entonces formará a su interior un valor moral, como es la honestidad, por la cual considera "el mentir como malo" ya no porque socave la autoridad omnipotente del adulto, sino porque deteriora la capacidad de relacionarse con otros sujetos.

En la autonomía moral, el niño aprende a tomar sus propias decisiones, pero ya no en función egocéntrica, sino considerando las diferentes alternativas en relación con todas las personas involucradas en esa acción, tratando de obtener el mayor beneficio posible no sólo para sí, sino para los otros sujetos.

Esta dimensión da cuenta de la capacidad del niño de tomar sus propias decisiones de acuerdo a una adquisición y desarrollo paulatino de la autonomía moral, empezando con decisiones consideradas pequeñas, pero superadas a la evolución infantil, hasta ir logrando otras más avanzadas. Lo que implica que el adulto (en primer lugar padres y luego educadores) investidos de una autoridad por el niño, deben permitirle "la libertad de tomar decisiones en materias que son parte del mundo infantil"³⁹, que están a su alcance y de las cuales se sienten capaces y seguros. O sea que como algo vital y trascendental de la autonomía moral, se requiere ofrecerles a los niños algunas alternativas para que ellos optativamente escojan, siempre y cuando el adulto les conceda realmente esta opción y no les imponga otra alternativa premeditada lo que

³⁹ JOSSELYN, Irene. Op.cit., p. 117.

reforzaría de por sí la heteronomía y crearía confusión e incertidumbre frente a futuras elecciones y decisiones.

La aparición de la autonomía moral se concretiza con la formación de un ideal independiente de todo tipo de presión externa y con la aparición y consolidación de un elemento de las relaciones humanas, enunciado anteriormente cual es "La cooperación cuya esencia es hacer nacer al interior de la mente la conciencia de normas e ideales que controlan todas las reglas"⁴⁰. Siendo más precisos respecto a la autonomía moral se puede afirmar finalmente que "cuando se es capaz de gobernarse a sí mismos, será menos gobernado por los demás"⁴¹.

3.1.2 Autonomía intelectual

Paralelo al carácter egocéntrico del niño en sus primeros estadios, se da un respeto y dependencia de éste frente al adulto en la cual prima la heteronomía, que expresado en términos de la autonomía intelectual implica que "el pensamiento se adapta a la opinión que prima en el medio que lo rodea (...) o sea que el pensamiento del niño ya no va a afirmar libremente lo que le plazca, sino que se adapta a lo que es socialmente aceptado. En esta etapa de distracción entre lo verdadero y lo falso no hay autonomía del pensamiento infantil sino que éste está acorde con la palabra adulta"⁴².

Y para que esta fase se clarifique y permita la aparición y desarrollo de la autonomía intelectual se requieren algunos elementos propios del desarrollo cognitivo infantil, tales como:

⁴⁰ PIAGET, Jean. El juicio moral en el niño. En: Pansza, Margarita. Op.cit. p. 12.

⁴¹ KAMILI, Constance. La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois, Circuito de Chicago. p.4. Mimeografiado.

⁴² PANSZA, Margarita, Op.cit., p. 12.

3.1.2.1 Construir las relaciones entre la parte y el todo: para lo cual el niño debe efectuar operaciones reversibles, que sea capaz de partir el todo en partes y luego integrar éstas con el todo; o sea la capacidad para ejecutar dos acciones mentales que son opuestas (reversibilidad); para lo cual solo está preparado desde los siete u ocho años, no antes, como lo ha entendido y practicado la pedagogía tradicional.

Esta habilidad solamente se adquiere cuando el niño puede construir acciones interiorizadas opuestas a través de la interacción con el medio ambiente y no solo a través de la internalización; o sea que es necesario considerar tanto las estructuras internas del sujeto a nivel cognitivo, como la importancia e influencia del exterior, pues éste es el que va a posibilitar y beneficiar el adecuado desarrollo infantil; en este sentido es válida la afirmación piagetiana de que la secuencia de los estadios del desarrollo son iguales en todos los sectores sociales, culturales económicos, pero lo que difiere en cada país o cultura es el promedio de edad en las cuales éstos se cumplen.

3.1.2.2 La capacidad de coordinar las relaciones del todo con las partes: implica que también se está en condiciones de coordinar los diferentes puntos de vista, es decir, no se acepta de por sí los planteamientos del adulto⁴³ ni se considera egocéntricamente que solo las concepciones infantiles son las apropiadas, sino que se posibilita un intercambio con el pensamiento de otras personas.

Dicha coordinación de relaciones es la que permite la construcción y evolución del conocimiento por parte de los niños, que no es la acumulación de ideas ya existentes sino la modificación de éstas, lo que se logra gradualmente a partir de la construcción de relaciones egocéntricas pequeñas y locales, hasta ser capaces de coordinarlas dentro de un sistema más amplio. Esto exige que en toda relación pedagógica se le dé oportunidad al niño de corregir por sí mismo sus errores, de reorganizar sus ideas, de descubrir por sí mismo la realidad y de

⁴³ PANSZA, Margarita. Op.cit., p. 12.

construir nociones o conceptos sobre esa realidad y de que exprese sus opiniones e ideas, excluyendo la enseñanza de "verdades hechas", o sea la repetición textual de los conocimientos, lo que es atentatorio contra la autonomía intelectual.

3.1.3 Autonomía Social

Tal como lo planteamos anteriormente, el niño necesita interactuar con su medio para superar la etapa egocéntrica en la cual no hay asimilación de las normas y valores colectivos necesarios para vivir en sociedad. Y este proceso de intercambio es el que inhibe o estimula la adaptación al mundo y la adquisición paulatina de la "conciencia social... (que) se hace posible por el juego de procesos consistentes en una asimilación de la información recibida para acomodarla a las exigencias del medio"⁴⁴.

Este procedimiento está íntimamente relacionado con la formación del objeto en el niño y en cada sujeto se realizará de manera distinta, de acuerdo a las influencias y valores culturales transmitidos en primera instancia por los padres y luego, por los educadores, inscribiendo esta perspectiva individual en una perspectiva social, puede afirmarse que se requiere de la agrupación que es: "Una forma de equilibrio de las acciones interindividuales como de las acciones individuales, y así encuentra su autonomía en el seno mismo de la vida social"⁴⁵.

Pero en términos generales, puede afirmarse que alrededor de los cinco y siete años, el yo se consolida, al igual que "la actitud hacia el trabajo, el sentimiento de autoestima y la defensa contra las frustraciones", porque ya hay un real intercambio con el mundo y con los adultos que permita valorar la personalidad en función de los otros sujetos y de las normas introyectadas del grupo social y cultural al cual se pertenece.

⁴⁴ PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Buenos Aires, Psique, 1977. p. 175.

⁴⁵ PANSZA, Margarita. Op.cit., p. 14.

Otro de los elementos fundamentales en la adquisición de la autonomía social del niño es el juego que pasa de ser egocéntrico en los primeros años de vida a ser cooperativo en la etapa escolar, lo que implica la formación de un pensamiento organizativo; o sea que el juego no solamente pretende ahora representar personajes de la vida real sino también elaborar normas colectivas propias de la agrupación, con la característica peculiar de tener aún elementos egocéntricos mezclados a su vez con la función social lúdica. Por ello es frecuente encontrar varios niños jugando juntos pero no compartiendo la acción, sino cada uno absorto en su actividad y monologando; hecho que se aprecia hasta los seis años aproximadamente y que debe ser valorado en su justa dimensión por la educación nueva y dejar de ser considerado como algo secundario y accesorio en la pedagogía infantil.

En la adquisición y formación de la autonomía social, el niño debe pasar de un estado de indiferenciación de grupo a una relativa socialización, es decir una reversión hacia el mundo exterior que le permita "la mutua comprensión fundada en la palabra, y la disciplina común basada en normas de reciprocidad"⁴⁶. Donde ya la autoridad del adulto no represente un papel tan omnipresente y definitivo, sino donde se pueda realizar un intercambio en razón de las estructuras mentales del niño, que al ser diferentes del adulto no se les puede subestimar.

Esto representa una acción social diferente por parte del educador, en tanto que le corresponde inculcar en sus alumnos la cooperación como valor social que reemplaza la coacción ejercida tradicionalmente por el adulto hacia el niño y que conlleva algunos principios disciplinarios, pero no de tipo autocrático sino democrático, autónomos. Todo lo cual redundará en la adquisición de la autonomía social respecto a las personas y valores propios de la cultura a la cual se está adscrito.

⁴⁶ PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Barcelona, Ariel, 1980. p. 201.

3.2 INCIDENCIA DE LA EDUCACION EN LA FORMACION DE LA AUTONOMÍA

La pedagogía ha adquirido en los últimos años una gran fuerza e importancia apareciendo infinidad de textos que dan cuenta de las múltiples investigaciones y experiencias escolares y de la aplicación de nuevos métodos. Dentro de estos métodos existen diferentes concepciones acerca de la autoridad y de la autonomía que obedecen a diversas apreciaciones ideológicas de quienes los aplican.

Para tener una visión clara de la autonomía es necesario establecer el tipo de relación entre el adulto y el niño, la acción que ejerce un individuo sobre otro, pues de nada sirve un método si antes no se ha definido si él contribuye al logro de una mayor obediencia y sumisión del niño al adulto; o por el contrario, si pretende suprimir toda imposición y coerción individual y social en provecho del desarrollo integral del niño.

"La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos (los demás, a enseñar a todos los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes"⁴⁷. En el desarrollo de la autonomía entran en juego tres aspectos fundamentales: el egocentrismo, la imposición de la norma y la cooperación. Estos aspectos tienen una notable significación en la etapa escolar, influyendo en el campo intelectual, moral y social del niño.

Cuando el niño entra en el mundo escolar no ha logrado aún superar su egocentrismo, considera al grupo en función suya; no posee conciencia social ni logra establecer relaciones recíprocas; acepta las órdenes de los adultos sin comprender el por qué de dichas órdenes.

⁴⁷ PIAGET, Jean y HELLER, J. La Autonomía en la Escuela. 6° ed. Buenos Aires, Losada, 1980. p. 16.

Desde el punto de vista intelectual no posee elementos para la reflexión y la discusión, cree que todos piensan como él, prefiriendo la satisfacción a la objetividad, la fantasía a la realidad. El niño es un ser heterónomo. "El niño incapaz todavía de socializar realmente su conducta y su pensamiento... permanece dominado por su egocentrismo inconsciente y espontáneo, que es la actitud natural del espíritu en presencia de las realidades no asimiladas" ⁴⁸.

La escuela tradicional impone al niño una serie de conceptos y valores carentes de contenido vivencial, es decir, de valores que tengan aplicabilidad práctica e inmediata en el mundo del niño que imita, y que debe por el contrario internalizarlos en forma impositiva; desconoce además la interdisciplinariedad científica, autónoma que permita al niño observar, cooperar, descubrir, reflexionar, crear e internalizar las normas por convicción y no sólo memorizar para dar cuenta de una información o evaluación.

El objetivo último de la educación debe ser la autonomía, autonomía que requiere tener en cuenta algunos principios fundamentales, los cuales hemos clasificado de la siguiente manera:

3.2.1 La cooperación

Es considerada por gran número de pedagogos como el fin de la educación. La formación autónoma parte de la coordinación de diversos puntos de vista y del respeto y aceptación del otro, y esto sólo se logra a través de las relaciones de cooperación. En dichas relaciones la imposición desaparece y el respeto se hace mutuo, estableciéndose la solidaridad y la reciprocidad entre los individuos del grupo. La cooperación crea el sentimiento del bien común, las nociones de justicia, igualdad, ayuda etc., entre los niños como valores o reglas no impuestas desde fuera, sino estructuradas y conformadas en relación de colaboración entre ellos mismos. El intercambio de los puntos de vista permite

⁴⁸ PIAGET, Jean y HELLER, J. Op.cit., p. 11 .

superar el egocentrismo, salir de la receptividad y compartir con otros niños su visión del mundo.

En la concepción de la escuela activa se plantea la necesidad de la cooperación como único medio de lograr un desenvolvimiento intelectual que permita al niño la formación de la reflexión y de la crítica, contribuyendo con ello al desarrollo de ideas cada vez más objetivas.

"La agrupación consiste esencialmente en liberar desde el punto de vista egocéntrico las percepciones y las intuiciones espontáneas del individuo, con el objeto de construir un sistema de relaciones tales que pueda pasarse de un término o de una relación a otra, cualquiera que sea el punto de vista que se adopte. La agrupación es, pues, en su principio una coordinación de los puntos de vista, y ello significa, en realidad, una coordinación entre observadores, esto es, una cooperación de varios individuos"⁴⁹.

3.2.2 La Elección

Mientras más capacidad para tomar decisiones por sí mismo tenga el niño, más autónomo será. Desde el mismo hogar, con pequeñas cosas, puede inducirse al niño a decidir por sí mismo, sin embargo, siendo la escuela el lugar en el que el niño establece relaciones con otros niños y adultos, es donde se deben propiciar las condiciones necesarias que le permitan tomar sus propias determinaciones y elegir frente a las diversas opciones.

Es importante resaltar aquí el papel del maestro, pues cuando el adulto siempre decide lo "mejor" para los alumnos le está negando las posibilidades al niño, le está impidiendo afirmarse a través de sus propias decisiones; es decir, lo está convirtiendo en un ser heterónomo.

3.2.3 Relación de respeto mutuo entre alumno-maestro

⁴⁹ PIAGET, Jean y HELLER, J. Op.cit., p. 173.

En este aspecto hemos sido reiterativos porque lo consideramos de vital importancia en la formación de una personalidad autónoma. La imposición, la coerción, la represión son los parámetros bajo los cuales se rige la educación tradicional. En ella al niño se le trata como un ser inferior a merced de la superioridad y el poder del adulto.

La relación unilateral del maestro absolutista donde sólo prevalece el punto de vista del adulto impide al niño conformar sus propias ideas, convirtiéndolo en un ser totalmente heterónomo, es decir, dependiente. Es necesario que el maestro baje de su pedestal y establezca con el niño relaciones equitativas, donde se intercambien puntos de vista y se oriente al niño sin imponerle "verdades absolutas". La formación de la personalidad autónoma sólo podrá garantizarse en la medida en que el respeto mutuo, la fe y la aceptación del otro prime sobre cualquier aspecto.

3.2.4 Criticidad

Para la enseñanza de cualquier materia es necesario, además de los puntos anteriores, tener en cuenta las estructuras mentales infantiles. El conocimiento debe ser gradual; partir de lo simple a lo complejo, retomado desde el punto de vista del niño sin obligarlo a aprender conceptos que dentro de nuestras estructuras de adultos tienen una connotación diferente y que en la mayoría de los casos el infante no comprende. Es necesario que el niño observe, investigue, descubra, asimile y construya los conocimientos a partir de la experiencia y su relación con la realidad, es decir, que evolucione paulatinamente sin forzarlo ni exigirle más de lo que en cada etapa de su desarrollo intelectual y físico puede dar.

"Por tanto, para la escuela nueva tiene una importancia fundamental saber cuál es la estructura del pensamiento del niño y cuáles son las relaciones entre la mentalidad infantil y la del adulto"⁵⁰ .

⁵⁰ PIAGET, Jean.- Psicología y Pedagogía. Traducido por: Francisco Fernández, ed. Barcelona, Ariel, 1977. p. 184.

El maestro debe motivar la discusión en clase, para que el niño pueda conocer las diversas opiniones, desarrollar una actitud crítica, defender sus propios puntos de vista, plantear sus argumentos y demostrar sus propias verdades.

La criticidad forma en el niño la disposición a la investigación, a la actividad; estimula la capacidad de elección impidiéndote aceptar pasivamente los conceptos y las ideas de los demás.

De nada sirve establecer nuevos métodos educativos si antes no se revatúan los esquemas tradicionales en los que se ha movido siempre la relación maestro-alumno y el tipo de autoridad desarropada en esta relación. Antes de investigar sobre las técnicas más adecuadas para aprender rápidamente, memorizar, retener conceptos etc., la educación debe preocuparse por formar en el niño la capacidad de elección, la solidaridad, la cooperación y la actitud crítica, es decir, formar hombres dueños de sí mismos, que luchen por crear una sociedad más humana y justa. En una palabra hombres autónomos.

"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".⁵¹

⁵¹ KAMÍL, Constance. Op.cit., p. 2.

CAPÍTULO III.

DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez definido teóricamente el objeto de estudio, procedemos a consignar la guía metodológica que orienta la aplicación de campo, o sea la confrontación con la realidad nuestra. Por ello anotamos en el presente capítulo lo referente al nivel, muestra, instrumento y variables de la investigación, ubicando los procedimientos metodológicos que permitan el logro de los objetivos.

1. NÍVEL

Es este un diseño descriptivo-explicativo, en tanto que describe un fenómeno, relacionando sus variables y explicando los resultados en términos de posibles factores de causa-efecto.

2. POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Niños cuyas edades oscilan entre los siete y los nueve años, de diferentes escuelas, ya que en este período se supone que se ha iniciado la construcción de las operaciones concretas, la consolidación del super-yo, y se ha comenzado a configurar una actitud cooperadora, electiva y crítica, revaloradoras de la autonomía.

La población correspondiente con nuestro estudio, se ubica en las escuelas primarias del área urbana de Medellín, tanto a nivel oficial como privado, pero en la escogencia de la muestra se trató de establecer un número representativo de ambos sectores.

La selección de la muestra fue al azar, con base en el Estado de escuelas estatales y particulares suministrados por los organismos respectivos. Debido a las dificultades de tiempo presentadas en la aplicación individual de las entrevistas a los niños, consideramos que un número de 120 era

suficientemente alto para nuestro propósito, seleccionamos también 30 maestros de 15 escuelas, estableciendo una relación de un profesor por cada cuatro alumnos. Es de anotar que para las edades propias de la investigación los niños se ubican en los años iniciales de la escuela primaria: primer, segundo y tercer grado.

3. INSTRUMENTO

Como técnica de recolección de datos utilizamos entrevistas estructuradas y cuestionarios aplicables tanto a los educadores como a los niños.

El cuestionario de maestros se elaboró para que ellos respondieran individualmente y por escrito; tratando de detectar el tipo de autoridad de acuerdo con los tres niveles establecidos en el marco teórico (autocracia, democracia y *laissez-faire*), que ejerce el docente en su relación pedagógica con los alumnos, para ello se elaboraron ítems que recogían las actitudes más significativas asumidas por el profesor frente a las sanciones, estímulos e implantación de normas, tanto a nivel psíquico como físico. Como ilustración anotamos un ejemplo:

Le molesta que el alumno labore de manera diferente las tareas asignadas por usted:

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca

(Para mayor información ver Anexo I).

Con los niños se hicieron entrevistas estructuradas aplicadas por parte de los Investigadores, tendientes a determinar el grado de autonomía ó heteronomía que manifiestan a través del grado de cooperación, de independencia, de

investigación, de crítica, etc., frente a sus compañeros y maestros. Un ejemplo de dicha encuesta es:

Si el profesor dice algo en clase que no le gusta:

- a. No le dices nada ()
- b. Le dices que no te gusta ()

(Para mayor información, ver Anexo 2).

4. VARIABLES

Las variables consideradas en nuestro estudio fueron:

4.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

Ejercicio de la autoridad, en tanto es ella la que influye en la formación de la autonomía infantil. Manifestada en las siguientes categorías:

4.1.1 Formas autocráticas

Correspondiendo en el plano psíquico: Amenaza constante del adulto de negar el amor: cuando el niño no es sumiso u obediente, el adulto le dice "no te quiero", "dejaré de quererte".

Generar sentimientos de culpa y de remordimiento en el niño, estableciendo comparaciones con otros niños de comportamiento ejemplar.

Impedir en el niño expresiones de rebeldía y crítica: reprenderlo si cuestiona las órdenes impartidas, aún lógicas; recalcar constantemente la inferioridad del niño ante el maestro.

En el plano físico se expresa a través de:

Premios: como estímulo de las órdenes cumplidas, darles golosinas, paseos, buenas notas, regalos, etc., a los niños.

Castigos: privación de los descansos, realizar el aseo de los salones y acciones similares.

4.1 .2 Formas de Laissez-faire:

Actitud paternalista: niños consentidos y preferidos por los educadores, que se les excluye del cumplimiento de las órdenes y las normas.

Impartirles a los niños una serie de deberes y luego no se les exige su cumplimiento. El maestro que carece de disciplina, de control hacia sus alumnos: no es capaz de controlarlos en caso de desorden.

4.1.3 Formas democráticas

Explicarle al niño lógicamente y racionalmente las causas de las sanciones, al cometer una falta disciplinaria.

Exigirle al niño reparar el daño causado a otras personas u objetos: si le pega a otro niño injustamente, que le pida excusas; si destroza un juguete, que lo repare o lo reponga. Aplicar sanciones por el bienestar de la comunidad y no por intereses personales del educador: sacar al niño del salón de clase, porque su necesidad distrae la atención y no porque moleste al profesor.

VARIABLE DEPENDENTE

Manifestación de la autonomía. Cuyas categorías operacionales son:

4.2.1 Autonomía moral

Grado de independencia del niño, que se manifiesta a través de la capacidad de elección frente a las diferentes opciones que se le presenten, como escoger uno entre varios juegos.

Actuar de acuerdo con su propia convicción: estudiar en el tiempo que no esté vigilado por el profesor.

El niño autónomo no miente porque no quiere que otros le mientan: reconocer que utilizó un objeto de un compañero sin su consentimiento.

4.2.2 Autonomía intelectual

El ciclo de la crítica, manifestado en reconocer y expresar actuaciones ilógicas o injustas por parte del adulto.

Planteamiento de nuevas estrategias en la resolución de los problemas (movilidad de los esquemas cognitivos).

Creatividad e invención: al salirse de los esquemas establecidos por el profesor y apartar su propia idea.

Desarrollo de un conocimiento autónomo a través de una constante investigación por el mundo natural que lo rodea: interés por animales, hechos sociales, pequeños experimentos (siembra y germinación de semillas).

4.2.3 Autonomía social

Cooperación como manifestación del abandono del egocentrismo en actividades tales como: compartir con otros niños objeto de su propiedad, elaborar juegos colectivos.

Capacidad de exponer sus ideas y aceptar la de otros: permitir que los demás niños ; hablen, hacer lo que otros compañeros deseen.

Actitudes de solidaridad y reciprocidad ante algunas situaciones de los condiscípulos: explicar las tareas, desatrasarlos.

4.3 VARIABLE CONTEXTUAL

No se estableció diferencia de sexo, ni clase social, o sea de la muestra escogida se recogerán los datos entre hombres y mujeres independiente de su

posición social y de si se trata de instituciones privadas o públicas; lo cual es aplicable tanto a los niños como a los profesores.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En esta parte de la investigación procedemos a consignar lo referente al análisis de los datos recogidos a través de las encuestas, con el fin de verificar los objetivos planteados inicialmente, es decir, determinar la existencia de una relación entre el tipo de autoridad que se ejerce en la escuela y el grado de autonomía que el niño alcanza. Estableciendo, a la vez, la incidencia de la autoridad en la formación de la personalidad autónoma o heterónoma, a través de indicadores como la cooperación, la socialización, la elección y la crítica que el niño alcance. Determinamos, por tanto, los aspectos en que predominan actitudes democráticas, actitudes autocráticas y actitudes laissez-faire y su incidencia en el desarrollo de la autonomía infantil.

Posterior a la codificación de los datos, establecimos las tablas porcentuales; para ello, agrupamos los ítems de acuerdo con las actitudes democráticas, autocráticas y de laissez-faire de los profesores, con las manifestaciones heterónomas o autónomas expresadas por los niños.

Luego de este análisis por separado de las variables procedimos al cálculo de las medianas tanto de profesores como de estudiantes y al relacionarlas y verificarlas estadísticamente a través de la prueba χ^2 (Chi-cuadrada).

Abordamos ahora las Tablas pertinentes a los diferentes tipos de autoridad, partiendo de la forma autocrática por ser la más sobresaliente en los resultados obtenidos, y a continuación tomaremos la autoridad democrática, laissez-faire y las manifestaciones autónomas y heterónomas.

En dichas Tablas se toman las frecuencias para las distintas actitudes que connotan los tipos de autoridad en los maestros y la autonomía en los niños, y de ellas sacamos los porcentajes sobre la muestra.

Los indicadores que tomamos para la elaboración de la Tabla 1 son los siguientes: En el plano psíquico: chantaje afectivo, formación de sentimientos de culpa, represión de actitudes de rebeldía y crítica. Y a nivel físico: tipos de estímulos como premio o castigos y algunas formas de sanción.

A continuación haremos comentarios evaluativos de los datos pertinentes consignados en la tabla 1:

Actitudes	f	%
Pone de ejemplo al niño sobresaliente	30	100
Nunca modifica su comportamiento cuando lo cuestionan sus alumnos	11	36,7
Reprende al niño cuando lo cuestiona	19	63,3
Nunca comenta con el niño sus críticas	3	10
Estímulos dados al niño cuando acata las normas:		
Colocándole una buena nota	28	93,3
Dándole regalos	19	63,3
Nunca lo felicita verbalmente	1	3
Nunca es afectuoso con él	3	10
Reprende a los niños indisciplinados expulsándolos de clase	19	63,3
Cuando un niño hace un daño en la escuela:		
Le rebaja en disciplina	26	86,1
Lo priva de los descansos	20	66,7

Nunca le pide que lo repare	2	6
Nunca explica por qué aplica las sanciones	1	3
Nunca permite a los alumnos que construyan ellos mismos los conceptos	7	23,3
Siempre establece en el aula de clase normas disciplinarias	25	83.3
Cuando un niño no cumple las normas disciplinarias:		
Lo castiga privándolo de los descansos	6	20
Lo expulsa del aula de clase	7	23.3
Le dice que no lo querrá más	11	36.7
Establece relaciones de superior a inferior con sus alumnos	24	80
Exige a sus alumnos que estén en formación cuando entran al salón	27	90
Le molesta que el alumno elabore de manera diferente las tareas asignadas	15	50
Nunca discute con sus alumnos la forma de evaluación a seguir	1	3

De acuerdo con nuestro análisis teórico, en el cual consideramos como actitud autocrática del maestro el poner de ejemplo a los niños sobresalientes ante los más indisciplinados o poco estudiosos, encontramos que la muestra en su totalidad presenta manifestaciones en el sentido autocrático.

Un número bastante, significativo de maestros (63.7%) señalan reprender a sus alumnos cuando los cuestionan en su actuar pedagógico, lo que se caracteriza

como posición autocrática en el ejercicio de la autoridad que impiden la libre expresión de sus educandos.

TABLA 1. Respuestas en porcentaje de las actitudes autocráticas en el ejercicio de la autoridad.

Frente a los planteamientos establecidos teóricamente en relación con los tipos de estímulos que el maestro da a sus alumnos cuando responden de acuerdo con las normas, encontramos que la mayoría de los educadores de la muestra manifiestan actitudes autocráticas porque utilizan las notas (93.3%) y los regalos (63.3%) como el medio de estímulo más apropiado para adaptar el niño al medio; condicionándolo a actuar más por una nota u obsequio que por convicción propia.

En relación con la posición que el maestro asume al expulsar a sus alumnos de clase, también se generalizan las actitudes autocráticas, por cuanto la mayoría de los profesores (63.3%) dicen expulsar a sus alumnos del aula de clase porque quieren reprimenlos por su necesidad y no para evitar que todo el grupo se distraiga que sería ta actitud democrática de acuerdo con nuestro análisis teórico.

La posición que el maestro toma cuando un niño hace un daño físico en la escuela, indica que priman las características autocráticas, en tanto la mayoría de los maestros encuestados manifiestan rebajarles la disciplina (86.7%) y privados de los descansos (66.7%) como los medios más utilizados de sanción, dejando de un lado la exigencia de reparado, impidiendo con ello que el niño sea consciente de sus errores y poco responsable de sus actos.

Encontramos, además un 83.3% de maestros que en el ejercicio de la autoridad dentro del aula de clase suelen establecer una serie de normas que no permite la interacción con sus alumnos, ya que el solamente determina cual es el régimen disciplinario a seguir sin contar con el niño para ello.

En relación con el tipo de sanción aplicada por el maestro, aparece cierta tendencia a la autocracia, por cuanto un 36.7% de los educadores amenazan al niño con el desamor": "que no lo querrá más" cuando no cumple las normas establecidas; lo que da cuenta de que el maestro utiliza el chantaje afectivo como medio de ejercicio del poder sin comprender la relación transferencial que el niño establece con él como sustituto de los padres.

El 80% de los maestros utilizan la superioridad como medio de ejercer un poder autoritario, producto más de una jerarquización en la escala social que de méritos propios, en tal caso el niño actúa por temor a ser castigado o desamado.

La formación al entrar al salón de clase, como una característica propia de la autocracia, es utilizada por el 90% de los maestros, ello inhibe la espontaneidad y movilidad en el niño propias de las edades que nos ocupan, determinándole formas rígidas en ciertos tipos de comportamientos.

En su conjunto los datos anteriormente descritos, dan cuenta de características básicas y tradicionales de la forma autocrática en nuestro medio educativo, destacándose en ellas la jerarquización, el culto a la omnipotencia de los adultos representantes de la autoridad y el ejercicio de medidas disciplinarias rígidas. Estas actitudes del educador se inscriben en una dimensión autoritaria represora de los impulsos gratificantes del niño.

Para determinar las características de la forma democrática de la autoridad nos basamos en las siguientes categorías:

Explicación lógica y racional del porqué de la sanción. Exigir al niño que repare los daños causados. Aplicar sanciones por el bien de la comunidad.

Los ítemes pertinentes a estas categorías aparecen a continuación en la Tabla 2. Pasamos, ahora a analizar los datos consignados en la Tabla 2:

En su mayoría los maestros encuestados presentan una actitud democrática ante el cuestionamiento o crítica que sus alumnos puedan tener de sus métodos educativos, modificando su comportamiento a partir de ella.

Encontramos un porcentaje de maestros (46.7%) que indican comentar con el niño las críticas a sus métodos educativos, lo que nos permite considerar que existe en este aspecto, cierta tendencia al manejo democrático de la relación maestro alumno.

Con relación a la actitud del maestro cuando felicita verbalmente al niño o es afectuoso con él, como medio de estímulo por acatar la norma, la mayoría de los maestros presentan rasgos democráticos.

El 43.3% de los maestros piden al niño que repare cualquier daño físico que haga en la escuela, por lo que podemos señalar rasgos democráticos en el ejercicio de la autoridad.

TABLA 2. Respuestas en porcentaje de las actitudes democráticas en el ejercicio de la autoridad.

Actitud	f	%
Algunas veces modifica su comportamiento cuando lo critican	13	43.3
Nunca reprende al niño que lo cuestiona	11	36.7
Siempre comenta con el niño sus críticas	14	46.7

Estímulos dados al niño al acatar las normas:

Nunca te coloca una mala nota	2	6
Nunca le da regalos	11	36.7
Lo felicita verbalmente	29	96.7
Es afectuoso con él	27	90
Para evitar que el grupo se distraiga expulsa al niño indisciplinado de 7 clase		23.4
Cuando un niño hace un daño físico en la escuela		
Nunca le rebaja la disciplina	4	13.3
Nunca lo priva de los descansos	10	33.3
Siempre te pide que lo repare	13	43.3
Siempre le explica al niño el porqué de la sanción	24	80
Nunca amenaza con sancionar al niño y no lo hace	18	60

TABLA 2. Continuación

Ante la actitud asumida por el maestro al aplicarle sanciones a los niños, la mayoría manifiestan características democráticas, ya que indican dar una explicación al niño por la sanción, actitud considerada en nuestro estudio, como la más adecuada para que el niño adquiriera la capacidad de autocrítica, necesaria para el desarrollo de la autonomía.

En la exigencia de que sean los alumnos quienes construyan los conceptos fundamentaos encontramos posiciones democráticas mayoritarias, ya que el 56.7% de los profesores, señalan permitir en ocasiones que sus alumnos elaboren sus propios conceptos dando con ello campo a la creatividad y a la imaginación en los niños.

El 50% de los maestros encuestados dijeron no molestarse porque sus alumnos elaboren de manera diferente las tareas por él asignadas, lo que nos lleva a indicar que existe tendencia a la democracia, mas o menos significativa, al dar flexibilidad a sus alumnos en este aspecto.

Los maestros en su mayoría dicen sus equivocaciones ante sus alumnos, manifestándose, con ello, rasgos democráticos significativos.

Las actitudes de autoridad tipo taisez-faire se establecieron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Impartir a los niños una serie de deberes, para luego no exigirles su cumplimiento.

Carencia de control hacia sus alumnos.

Ausencia de normas definidas y ciaras en el aula de clase.

Todo ello lo consignamos en la Tab!a 3 presentada a continuación.

TABLA 3. Respuestas en porcentaje de las actitudes de laissez-faire frente al ejercicio de la autoridad.

Actitudes	f	%
Siempre modifica su comportamiento frente a las críticas	6	20
Algunas veces comenta con el niño sus críticas	17	56.7
Cuando le es difícil controlar a los niños indisciplinados los expulsa de clase	2	6
Algunas veces le pide al niño que repare el daño cometido en la escuela	15	50
Algunas veces expulsa por qué sanciona	5	16.7
Amenaza con sancionar pero no lo hace	18	60
Siempre exige que los alumnos construyan los conceptos fundamentales	6	20
Nunca establece en el auto de clase normas disciplinarias	1	3
Algunas veces discute con sus alumnos las formas de evaluación a seguir	21	70
Algunas veces reconoce ante sus alumnos que se equivoca	10	33.3

Apatizamos seguidamente las frecuencias y porcentajes de la tabla 3:

En relación con las actitudes *laissez-faire* en el ejercicio de la autoridad, se encontró en los maestros encuestados, las siguientes puntuaciones:

Un 56.7% dicen comentar con los niños algunas veces las críticas que estos manifiestan a sus métodos, lo que demuestra que el maestro no toma posiciones definidas ni constantes frente a los cuestionamientos de los educandos.

De otro lado un 70% de educadores algunas veces discuten con sus alumnos las formas de evaluación a seguir, manifestando actuaciones poco claras al respecto.

La mayoría de los maestros dicen a sus alumnos que los sancionarán y luego no lo hacen, posición que analizada con las anteriores configura características ambivalentes propias de la forma *laissez-faire*. El niño percibe esta ambivalencia generando inseguridad y confusión frente a la indefinición de su maestro. Para realizar un análisis general del ejercicio de la autoridad que lleva a cabo el maestro en su tarea docente, partimos de la clasificación establecida en el marco teórico de los tipos de la misma a saber: la autocracia, la democracia, el *laissez-faire* y de las tablas porcentuales realizadas con base en esta clasificación.

Integrando el análisis de estos aspectos encontramos en la muestra un mayor índice de actitudes autocráticas manifestadas a través de los siguientes aspectos:

i. Con relación a las sanciones los métodos más utilizados son la expulsión del aula, rebajas en la disciplina, y privación de los descansos, posiciones todas estas que evidencian el ejercicio del autoritarismo pues dichas sanciones no permiten al niño desarrollar un sentido autocrítico reconociendo sus errores, sino que lo lleva a actuar "correctamente" por temor a ser castigado; adoptando

ciertos valores como producto de la fuerza y no de la propia convicción, lo que de acuerdo a nuestro análisis teórico lo torna en un ser incapaz e inseguro amenazado constantemente por un super-yo castigador.

A nivel psíquico, la comparación competitiva y discriminada, la ridiculización, los sentimientos de inferioridad y la amenaza a la exclusión del grupo, son los medios de que se vale el maestro para hacerse obedecer, todos estos son internalizados por el niño a través del condicionamiento y el consiguiente crecimiento de un super-yo inadecuado.

En la utilización de estímulos tales como darte una buena nota o regalos, llevando al niño a obrar por interés y no por convicción propia, creando a la vez la dependencia del adulto, pues siempre actuará esperando que se le gratifique cuando se comporta de acuerdo a las normas.

En el establecimiento de una relación desigual donde el maestro se percibe como un ser superior frente al niño, se da cuenta de su favorable posición frente a la dependencia psico-afectiva del infante, usando su superioridad no con fines comunitarios, sino para beneficios particulares subordinando a los educandos, aprovechándose de su debilidad y llevándolos a la obediencia sumisa.

5. Manifiesta contradicciones entre su forma de pensar y su forma de actuar, ya que dice modificar sus actitudes ante las críticas de sus alumnos; pero a la vez los reprende cuando lo cuestionan, por lo que el niño debe escuchar sin poner a prueba el saber.

A pesar de que la mayoría de los maestros de la muestra aparecen autocráticos, no podemos dejar de lado las actitudes que reflejan tendencia a la democracia y que señalan que en ciertos aspectos de la docencia el maestro presenta manifestaciones enriquecedoras para el desarrollo de la autonomía infantil. Dichos aspectos son:

1 . Permite que el niño elabore sus propios conceptos, estimulando con ello la creatividad y la posibilidad de que el alumno se integre al proceso educativo en forma activa y no pasiva.

2. En la forma democrática de la autoridad aparecen las manifestaciones de afecto y la estimulación verbal como aspectos significativos y representativos en la muestra.

Las actitudes *taissez-faire* solo se manifiestan a través de dos aspectos a saber: el de las sanciones y el de comentar con los alumnos las críticas o tipos de evaluación a seguir, es decir, no existen unas pautas claras y definidas con relación a la forma y tipos de sanción aplicadas en el ejercicio de la autoridad. El maestro oscila entre sus propios criterios y los de la institución, sin tomar posiciones definidas, evitando al niño a perder la confianza en el adulto, no logrando adquirir interdisciplina y autocontrol.

Como podemos deducir de) anterior análisis, predominan las características autocráticas en el ejercicio de la autoridad escolar a la vez que se presentan tendencias democráticas y se excluye las actitudes *taissez-faire*, ya que en nuestro medio no son representativas.

Rara nuestro estudio, la autoridad por sí sola no tiene mucha validez, ya que la entendemos en la medida en que influye en el desarrollo de la autonomía infantil; es por ello que procedemos a consignar los datos referentes a las manifestaciones que configuran una personalidad autónoma o heterónoma. En las cuates utilizamos los siguientes indicadores, clasificados en tres niveles:

Autonomía moral): capacidad de elección, actuaciones de acuerdo con su propia convicción y tendencia a decir siempre la verdad.

Autonomía intelectual: ejercicio de la crítica, creatividad e invención.

Autonomía social: cooperación, capacidad de intercambiar ideas, solidaridad con sus compañeros.

Todas estas manifestaciones de ía autonomía-heteronomía, tas consigna en ta Tabta 4, que aparece a continuación.

E[siguiente anátisis corresponde a tos datos consignados en !a Tabta 4:
Las edades en tas cuates se ubicaron tos 120 niños entrevistados para et estudio, oscitó entre tos siete (7) y tos nueve (9) años, distribuidos de ta siguiente manera:

TABLA 4. Respuestas en porcentaje de la autonomía infantil

Características autonomía	Autonomía f	Autonomía %	Hetero- nomía f	Hetero- nomía %	Total	%
Dice que dañó un juguete	92	76.7	-	-	120	76.7
No dice que dañó un juguete	-	-	28	23.3	120	10
Le gusta decir la verdad cuando hace un daño	55	45.8	-	-	120	45.8
Dice que dañó un juguete por temor	-	-	37	30.8	120	30.8
Escoge sus juguetes sin preguntarte a nadie	51	42.5	-	-	120	42.5
Pregunta cuál juguete es el mejor	-	-	69	57.5	120	57.5
Si el maestro se da de cese sigue haciendo los ejercicios	81	67.5	-	-	120	67.5
Si el maestro se da de cese se pone a hacer otra cosa	-	-	39	32.5	120	32.5
Pinta sin preguntar a nadie	48	40	-	-	120	40
Le pregunta al maestro que debe pintar	-	-	72	60	120	60
Recoge la basura para estudiar en un salón	62	51.7	-	-	120	51.7
Recoge la basura para que el profesor no te regañe	-	-	58	48.3	120	48.3
Le ayuda a los compañeros a hacer las tareas	79	65.8	-	-	120	65.8

No te ayuda a tus compañeros a hacer las tareas	-		41	34.2	120	10
Ayuda a tus compañeros porque te gusta colaborar	45	37.5	-			

TABLA 4. Continuación

Características autonomía	Autonomía f%	Heteronomía	%	Total	
Le ayuda a tus compañeros porque el maestro se lo pide		33	27.5	78	
Cuando el profesor deja que otros hablen también	81	67.5			
Cuando el profesor [a mayor parte de su tiempo habla él	-	39	32.5	120	10
A) estudiar en grupo acepta también las ideas de los demás	68	56.7			
A) estudiar en grupo quiere que se haga lo que él dice		52	43.3	120	10
Presta sus juguetes nuevos	73	60.9			
No presta sus juguetes nuevos	-	47	39.2	120	10
Le gusta jugar más con sus compañeros	100	83.3			
Le gusta jugar más solo	-	20	16.7	120	10
Manifiesta al profesor lo que le disgusta de las clases	20	16.7			

No le dice a) profesor to que te disgusta de ta - ctase	-	100	83.3	120	1
Examina ios juguetes para saber como funciona	80	66.7			
No examina ios juguetes para saber como funcionan	-	-	40	33.3	120 1
Prefiere tas ctases en tas que et profesor tes pregunta	48	40	-	-	

87

TABLA 4. Continuación

Características autonomia	Autonomía f	%	Hetero- nomiaf	%	Totat
Prefiere fas cfases en fas que ef profesor so fomente expfica			72	60	120 1
Cuando fe ponen tareas hace éf mismo una redacción	56	46.7	-	-	
Cuando te ponen tareas copia de un fibro	-	-	64	53.3	120
Presta sus cuadernos votuntariamente	63	52.5	-	-	
Presta sus cuadernos porque et profesor se to pide	-	-	57	47.5	120 1]
Le gusta sembrar una ptanta y verfa crecer	68	56.7	-	-	

Le gusta conocer una planta mirándola en un -
libro

- 52 43.3]
120 t

88

]

años 23 niños

años 68 niños

años 29 niños.

O sea que un 56.7% de la muestra infantil se ubica en los ocho (8) años cumplidos, período correspondiente a la etapa preoperatoria concreta planteada por Piaget y a la infancia: según Freud.

Pero es pertinente aclarar que el dato de las edades, solamente es válido para corroborar nuestra ubicación teórica de acuerdo con los períodos piagetianos y freudianos y en ningún momento establecemos una correlación entre el grado de autonomía y la edad correspondiente, pues los indicadores seleccionados para nuestra investigación son generalizables a los tres niveles de edad.

En relación con las características de la autonomía planteadas en el capítulo teórico precedente, encontramos como datos más significativos presentados en la población infantil entrevistada, los siguientes:

La mayoría de los niños, 70.7%, autónomamente dicen cuando se dañan un juguete a un compañero, pero las razones para ello son diferentes, en tanto un 45.8% lo hace porque le gusta decir la verdad y el 30.8% restante por temor al maestro si este se da cuenta que es un mentiroso. Como contraparte a esta manifestación autónoma, tenemos que la minoría de 23.3% no dice nada al dañarse los juguetes de los compañeros.

Referente a la capacidad de elección, encontramos mayoría de actitudes heterónomas, pues los niños optan por preguntarle al maestro cuál juguete deben escoger y qué tema deben pintar, e igualmente prefieren copiar de un libro para cumplir su tarea de escritura, antes que elaborar ellos mismos una redacción.

Respecto a la convicción que guía las actuaciones de los niños, si hay indicadores autónomos representativos, manifestados en el hecho de que el 67%

de la maestra sigue haciendo sus ejercicios de matemáticas cuando el profesor sale del salón de clase; y el 51 % recoge la basura del aula para que todos los alumnos puedan estudiar en un salón limpio, aunque en este aspecto se encuentran datos tendientes a la heteronomía, ya que un 48% de los niños limpian para que el profesor no los regañe.

Donde más elementos de autonomía podemos encontrar, es en el ámbito social o sea en la interacción del niño con su medio, a través del intercambio verbal y de la función lúdica, representada en los ítems que hacen referencia a: Colaborar en la elaboración, de las tareas de los compañeros, la mayoría con una motivación autónoma en tanto lo hacen porque les gusta ayudar. A nivel de palabra, es representativo el hecho de que 81 niños hablan, pero también dejan hablar a sus interlocutores infantiles y en esa perspectiva estudian en grupo y tratan de hacer también lo que los compañeros plantean.

En esta dimensión se inscriben 73 niños que dicen prestar sus juguetes nuevos en la escuela y en otro aspecto 100 dicen que prefieren jugar acompañados, aunque esto no significa un intercambio real pues a esta edad todavía predomina el carácter egocéntrico en las actividades sociales.

Otra característica indicadora de la autonomía a nivel social es el prestar los cuadernos a los compañeros que se atrasen, de una manera desinteresada, es decir sin presión directa de un adulto, lo que anotó un 52.5% de los niños.

Como aspecto un tanto aislado que se puede ubicar en el campo de la autonomía infantil, es el relativo al gusto del 56.7% de los niños por conocer una planta sembrándola ellos mismos y viendo crecer, mientras que el 43% lo hace a través de libros.

A nivel de la capacidad de crítica, encontramos rasgos heterónomos marcados, pues 100 niños no indican decirle al profesor lo que les disgusta de él en clase, optando por callarse al respecto; igualmente 72 infantiles expresan su preferencia por las clases en las que el maestro solamente explica, mientras

que los 48 restantes prefieren que se les pregunte durante el desarrollo de la clase.

Todos estos datos nos dan una referencia general del tema de estudio y postibilita un análisis integral de la autonomía infantil en su relación con el ejercicio de la autoridad. Rara vez cuando podemos partir del hecho significativo de que la mayoría de los niños señalan un solo elemento autónomo: decir la verdad, pero a la vez expresan algunos rasgos heterónomos propios de este período, tales son el temor a que los cojan diciendo mentiras y la incapacidad de elección. Punto fundamental para nuestro estudio, pues este es uno de los pilares del ejercicio de la autoridad en su forma autocrática, en tanto permite que siempre sea el adulto, para nuestro caso el maestro, quien decida por el niño y le restrinja sus posibilidades de elección.

Lo que va acompañado del elevado índice de las manifestaciones en los niños que carecen de capacidad crítica, frente a las actitudes y comportamientos de sus maestros, expresado en la verbalización de su disgusto cuando el profesor hace o expresa algo en clase que el niño no comparte; aspecto que también facilita la implementación de formas autoritarias, por cuanto el niño no ha desarrollado elementos críticos que le permitan cuestionar y actuar de adulto.

Botamente a nivel de la convicción que debe regir el comportamiento moral), predominan rasgos autónomos que son más propicios para el ejercicio de una autoridad democrática, ya que desarrolla en los niños la posibilidad de que actúen bajo sus propios criterios y no bajo la amenaza de una sanción física o moral de quien representa la autoridad.

Dicha convicción propia implica en los niños de estas edades, acciones encaminadas a superar el egocentrismo típico de períodos anteriores, o sea que se busca el bienestar de los compañeros siempre y cuando esté acompañado de la satisfacción personal, pero ya en una dimensión social y

correspondiente, tguat anotación es aplicable a la comunicación verbal y a las actividades lúdicas, que para esta época van adquiriendo más elementos de cooperación tendiente a la descentración, o! pensamiento en perspectivas contrarias a las del sujeto, y de reciprocidad ya que los niños van adquiriendo capacidad para comprender los puntos de vista de sus compañeros y tratar de coordinarlos con sus propias perspectivas, lo que permite a mediano plazo la construcción de normas o valores según los criterios de la propia voluntad.

Y por el desarrollo de estos elementos, encontramos en la mayoría de los niños entrevistados respuestas positivas frente a la autonomía en su expresión social, o sea préstamo de juguetes a los compañeros, intercambio de ideas y de conversación, tendencias a jugar y a trabajar en grupo, indicadores de una conciencia social en proceso de consolidación que permita al sujeto tomar sus propias decisiones, considerando las diferentes alternativas en relación con todas las personas involucradas en la acción, tratando de obtener el mayor beneficio posible no solo para sí, sino para las otras personas.

No obstante este índice de autonomía social, es de afirmarse que es más representativo en los niños objeto de estudio, la heteronomía moral, es decir, la ausencia de autonomía moral en su pensamiento y en su comportamiento, lo que se manifiesta fundamentalmente en la incapacidad de elección, o sea la no escogencia de objetos o actividades realmente preferidos por los niños, y en la inhibición intelectual en cuanto a la preferencia general de no participar en clase y de no elaborar redacciones propias.

Abordando en términos generales la autonomía desde los tres (3) aspectos considerados en el marco teórico, interpretamos los datos consignados en la Tabla 4 de la siguiente manera:

Autonomía moral: hace referencia a las preguntas que miden el grado de independencia de los niños frente a los adultos y que se expresa a través de la capacidad de elección frente a diferentes opciones (juguetes, juegos, temas para dibujar, etc.), a actuar de acuerdo a su propia convicción (no presionado

por las exigencias del maestro) y la posibilidad de no mentir para que a su vez otras personas no te vayan a mentir.

En relación a la convicción propia existe un mayor grado de autonomía, pero es un dato aislado y sin representatividad en tanto la capacidad de elección señala actitudes heterónomas, lo que puede indicar si lo relacionamos con las tendencias autocráticas de los maestros entrevistados, que el adulto no concede realmente opciones para que el niño elija, sino que le impone alternativas premeditadas que le refuerzan de por sí la heteronomía y crean confusión e incertidumbre en el niño frente a futuras elecciones y decisiones.

Autonomía social: abarca los ítems relativos a la cooperación social (intercambio de objetos personales, colaboración, etc.), la capacidad de exponer las ideas y a la vez aceptar las de otros, y actitudes de solidaridad ante diferentes situaciones (por ejemplo prestar cuadernos para desatrasar a otros niños). Puntos en general, y como lo señalamos en la Tabla 4, que fueron contestados por la mayoría de niños con puntuación de autonomía social. Lo cual debe enmarcarse en los planteamientos teóricos que indican la consolidación del yo hacia los 7 años, porque ya hay un intercambio real con el mundo y con los adultos que permite valorar la personalidad en función de otros sujetos; pero aún subsisten elementos egocéntricos, que no permiten hablar de una cooperación e intercambio total, como lo podemos ilustrar en el ítem relativo al estudio en grupo o al gusto por el juego colectivo.

Autonomía intelectual: tiene como indicadores generales, la capacidad de crítica y de autocrítica, la capacidad de investigación y el planteamiento de nuevas estrategias y resolución de problemas, que se materializaron en los puntos de participar activa o pasivamente en clase, de copiar de un libro o crear sus propias redacciones, de criticar al maestro; puntos que predominaron en los niños a nivel heterónimo, lo que demuestra que no existe en la relación pedagógica establecida por los educadores de nuestro medio, la posibilidad de que el niño corrija por sí mismo sus errores, organice sus ideas, construya

nociones o conceptos sobre la realidad y exprese sus opiniones e ideas, independiente de la enseñanza de "verdades hechas" por parte del profesor.

O sea que si hablamos de acuerdo con los tres aspectos de la autonomía, es de considerar que en los niños de nuestro estudio se presentan actitudes de heteronomía moral e intelectual, mientras que las características de autonomía social priman. Análisis que debe enmarcarse en las formas de ejercer la autoridad por parte de los educadores de primaria y en su concepción frente al desarrollo de la autonomía infantil.

Para un manejo estadístico del tipo de datos recogidos, establecimos como medida de tendencia central la mediana, que nos permite obtener la catificación de las distribuciones de la autoridad y la autonomía, abajo y arriba de las cuales cae la mitad de las frecuencias. A la vez, utilizamos la prueba de χ^2 (chi-cuadrada), útil para relacionar variables categóricas. Teniendo las frecuencias observadas, determinamos las frecuencias esperadas y a partir de allí aplicamos la fórmula correspondiente obteniendo una X de 10.20, siendo significativa a nivel de .01. El coeficiente de contingencia fue de $C=.28$. (Véase Tabla 5).

TABLA 5. Frecuencias observadas y esperadas en la relación entre autoridad y autonomía.

Autonomía	Tipo de autoridad del maestro		Total
	Democrático	Autocrático	
	19	51	
Heteronomía	(27.49)	(42.58)	70
Autonomía	28	22	
	(19.58)	(30.42)	50
Total	47	73	120

Mediana de Profesores : 50.25 Mediana de niños: 24.50 $\chi^2 = 10.20$, $p > .01$

En la Tabla 5, consignamos los datos en términos de las medianas, especificando la relación entre profesores por encima de la mediana que puntúan autocráticamente y los niños correspondientes tanto heterónomos como autónomos, así mismo la relación entre maestros democráticos y su correspondencia con los niños autónomos y heterónomos.

En relación con la distribución de la autonomía entendemos que los niños por encima de la mediana, 24.5, presentan un puntaje más característico de la personalidad heterónoma, a la vez, podemos establecer que el puntaje autónomo se manifiesta en los niños situados debajo de la mediana.

Para la autoridad, la mediana fue de 50.25, por encima de la cual se ubican los profesores autocráticos; y por debajo de la mediana determinamos los maestros democráticos a los cuales corresponden 19 niños heterónomos y 28 niños

autónomos, es decir, 47 niños; a su vez el número de profesores autocráticos se asocian 51 niños heterónomos y 22 autónomos para un total de 73 niños. En el caso de estas medianas, el conteo efectivo de frecuencias no separa a los niños y a los maestros exactamente en N casos, ya que al ser las medianas valores fraccionados, decidimos tomar como punto de corte para el conteo el número entero inmediatamente siguiente.

En estos términos, podemos afirmar que los resultados de la aplicación estadística están en la dirección de los planteamientos teóricos ya que se esperaban 27.42 niños heterónomos para profesores democráticos, sin embargo solo 19 estudiantes lo fueron al mismo tiempo, se esperaban 19.58 niños autónomos resultando 9 más, o sea 28 niños. Con relación a los profesores autocráticos la frecuencia esperada para niños heterónomos fue de 42.58 y se observaban 51 niños con estas características, mientras que los niños autónomos de estos profesores fueron 22, cuando se esperaban 30.42. O sea, que existe mayor número de maestros de los primeros años de primaria que ejercen de manera autocrática la autoridad en esa proporción influyen en el desarrollo de la autonomía de sus alumnos, creando, podemos decir, niños heterónomos, dependientes. El valor de C (.28), nos previene, sin embargo, que la relación aquí destacada es, aunque significativa, baja.

Estos resultados nos permiten señalar que existe en nuestro medio educativo, predominio de una relación unilaterales del maestro absolutista donde solo prevalece el punto de vista del adulto, impidiendo al niño conformar sus propias ideas, convirtiéndolo en un ser heterónimo, es decir, dependiente. Dicha relación se define en términos del ejercicio autocrático de la autoridad por parte del profesor, quien considera que el alumno debe obedecer incondicionalmente como único medio de sentirse realizado y aceptado en su tarea educativa, no importa si el estudiante obedece por convicción o por coacción, de ahí la actitud sumisa y respetuosa que todavía poseen los escolares de nuestro medio como producto de las relaciones educativas desiguales: siempre alguien manda y otros obedecen; en esa medida el docente en nuestro medio pretende convertir

at niño en adutto, desconociendo sus [imitaciones, su proceso evotutivo, fomentando ta dependencia sicoafectiva.

Capítulo V

Discusión

Como parte final) presentamos las conclusiones emanadas del estudio a la luz de los objetivos planteados inicialmente.

De manera general) podemos concluir que la autoridad tal como se ejerce en nuestro medio educativo, en sus primeros años, inhibe el desarrollo de la autonomía infantil - tí) manifestada a través de los siguientes indicadores:

La mayoría de los maestros en el ejercicio de la autoridad asumen actitudes auto - críticas, tanto en el plano físico como síquico a saber:

Generan sentimientos de culpa y remordimiento en el niño al establecer comparaciones con otros niños de comportamiento ejemplar.

Emplean como estímulos al cumplimiento de las ordenes, los regatos y las buenas notas; a la vez que utilizan el chantaje afectivo con sus alumnos. Sancionan al niño privándolo de los descansos, expulsándolo del aula de clase y rebajándolo a disciplina; posiciones que impiden el ejercicio de la superioridad por parte del maestro.

A esta posición autoritaria corresponden niños de personalidad heterónoma con las siguientes manifestaciones:

Dependencia del adulto reflejada en la incapacidad de elegir por sí mismo y de criticar las actuaciones ilógicas o injustas de sus maestros.

Poco interés investigativo hacia el mundo natural que los rodea.

Temor frente a la imagen del maestro que le representa un ser superior omnipotente y que lo lleva a aceptar pasivamente el conocimiento.

De otro lado^A también encontramos correspondencia entre el ejercicio democrático de la autoridad y la formación autónoma de la personalidad infantil, en tanto una minoría de profesores democráticos connotan niños autónomos.

Considerando los elementos anteriormente descritos, podemos deducir que en nuestra educación primaria sí existe una relación entre el tipo de autoridad que se ejerce en la escuela y el grado de autonomía que alcanza el niño. Para la investigación que nos ocupa se estableció una correspondencia entre la forma autocrática de la autoridad y el desarrollo heróncmo infantil, pues las actitudes de los maestros excluyen un yo crítico en los niños y la posibilidad de que definan sus propios criterios y los utilicen para "gobernarse a sí mismos"; lo que implica que el alumno internalice una serie de valores en forma impositiva y memorice permanentemente los contenidos de los cursos para dar cuenta de una información o evaluación y no como medio de conocer y descubrir los fenómenos que lo rodean.

En esta relación autocracia-heteronomía se evidencia la representación del maestro como figura omnipotente que reemplaza la imagen parental a la cual el niño continúa obedeciendo e imitando como parte fundamental de su proceso de identificación.

Remitiéndonos a los objetivos específicos, también podemos considerar que sí se cumplieron en tanto el desarrollo del estudio permitió relacionar el ejercicio de la auto-ridad y el desarrollo de la autonomía (infantil), que fueron confrontados con la práctica escolar de nuestro medio, hallando que los planteamientos piagetianos y socio-analíticos también son aplicables en la realidad pedagógica propia de Colombia y en particular del área urbana de Medellín. Es decir, en nuestra escuela tradicional se conjugan el ejercicio de la autocracia con la formación de niños heterónomos, ya que en la educación, basada en el academicismo, en la memorización, en la imposición de normas carentes de sentido para la realidad del niño, no cuenta con las necesidades

propias del educando, sino que éste es mirado como un adulto pequeño al que hay que "motear" obligándolo a actuar de acuerdo con las estructuras del pensamiento adulto; adaptándolo y "enajenándolo" a través del autoritarismo. De ahí que en nuestro medio educativo, el conocimiento está íntimamente ligado con la autoridad autocrática; es decir, en el niño el conocimiento es obligatorio, que adquiere y asimila por temor, bajo la amenaza del castigo; a su vez, los conceptos representan verdades absolutas porque así el adulto, todo poderoso y omnipotente lo determina, perpetuándose, entonces, la inferioridad y la desigualdad, formando seres pasivos y condicionados a través de la utilización y explotación del sentimiento de culpa.

En el proceso del desarrollo humano, se presenta el paso gradual y significativo de la heteronomía a la autonomía (proceso que tiene sus raíces en los primeros años de vida), o sea de la dependencia afectiva, psíquica y física del niño a la independencia como adulto, inscrito en una determinación socio-cultural del hombre que le posibilita el logro o no de dicha autonomía . Y para nuestro caso se presentan indicadores de que el ejercicio escolar no permite alcanzar la autonomía, pues no se conjugan adecuadamente la condición del niño como ser en constante actividad, que tiende por naturaleza a la creatividad, a la investigación del mundo, con la necesidad del cuidado, apoyo y guía por parte del maestro* ya que éste lo sigue considerando un ser incapaz de valerse por sí mismo al que no se pueden facilitar opciones independientes.

Partiendo del tipo de autoridad que en nuestro medio se ejerce, consideramos válido plantear algunas anotaciones que permitan pensar en condiciones educativas diferentes a las actuales, ya que entre las motivaciones de nuestro estudio no está solamente el de cuestionar el medio educativo, sino aportar a su desarrollo en aras de implementar concepciones transformadoras que permitan una formación integral del individuo.

En esa medida propugnamos por una liberación de la autoridad escolar, no con el fin de caer en prácticas anárquicas o laissez-faire, sino de equilibrar sanamente las exigencias del medio socio-cultural con las exigencias instintivas y placenteras del ser humano; reconociendo al niño como persona con características y derechos propios, los que le han sido negados por la escuela tradicional.

Es así como concebimos que el objetivo último de la educación debe ser el de la autonomía, que para nuestra realidad socioeducativa no sería otra cosa que la de luchar por romper con las posiciones autoritarias, para que el niño salga de la inercia y dependencia total hacia el adulto. Es decir, luchar por el ejercicio de una autoridad democrática en el aula de clase, y de maestros que no se rijan por verdades absolutas, ni por valores convencionales, sino que partan del alumno, de sus necesidades, de sus deseos y limitaciones descubriendo aptitudes, construyendo nuevos valores y aceptando el genio creador del niño. Se requiere, por tanto, la dirección de un maestro relativamente libre de conflictos que comprenda y canalice sus propios deseos para así poder canalizar los deseos y los impulsos del niño; que motive la creatividad, la capacidad de análisis, de crítica a través de la desculpabilización; formando en última instancia un ser integral, con un yo seguro que actúe por convicción.

Plantear una educación, para nuestro medio, basada en la democracia, donde no primen los criterios de superioridad ni jerarquización, sino que se establezca con el alumno relaciones equitativas, en las que se compartan puntos de vista; se determine una disciplina que le brinde al niño la oportunidad de comprender sus errores y asimilados adecuadamente los valores sociales que le permitan vivir en comunidad, sin imponerle arbitrariamente el conocimiento.

"En una palabra la educación debe preocuparse por formar hombres dueños de si mismos, que luchen por una sociedad más humana y justa, es decir hombres autónomos"

BIBLIOGRAFÍA

- AMAYA DE O, Graciela. "Influencias de la escolaridad en el niño". In: Relaciones entre padres e hijos. Medellín, Universidad de Antioquia, s.f.
- Quintero Q, Marina. Fundamentos psicoanalíticos para una explicación de aprendizaje. Tesis. Educ. Medellín, Universidad de Antioquia, 1980.
- BATISTA, Enrique y Flores, Rafael. El pensamiento pedagógico de los maestros: De educación primaria de Medellín. Medellín, Universidad de Antioquia, 1982.
- BAENA, Esperanza et al. Educación preescolar en el Valle de Aburrá. Tesis, Educac. Medellín, Universidad de Antioquia, 1981.
- BEISGE, André. La Libertad en la educación. Buenos Aires. Kapelusz, 1959.
- CODERCH, Juan. Psiquiatría dinámica. Sarceiona, Herder, 1975.
- DEL FINO, Carlos. La Cutpa. Madrid, Añanza editorial, 1973
- DOLIO, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. México, Siglo veintiuno editores, 1980
- ESTEVE, J.M. Autoridad, obediencia y educación. Madrid, Narcea S.A. 1977.
- FEDIÑA, Pierre. Diccionario de Psicoanálisis. Madrid, Añanza editorial, 1979.
- FLAVELL, John H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Psidós, 1978.
- FURTH, Hans G. Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula. Buenos Aires, Kapetusz, 1974.
- FREINTE, Eise, Cuál es el papel del niño ? Cuál es el papel del maestro ? Barcelona, Laia, 1970.
- FREUD, Sigmund. Obras completas, Madrid, Biblioteca Nueva, 1981.
- GLASS, Gene V. y Stanley, Julián C. Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales. Madrid, Bentónce/Hall internacional, 1974.
- HORKHEIMER, Max, Sobre el concepto del hombre y otros ensayos, Buenos Aires, 1970.
- JUSSELYN, René M. Desarrollo psicológico del niño, Buenos Aires, Psique, 1977.

KAMII, Constance. Lo Autcnomío como finalidad de b educoclón: Implicaciones de la teoría de P^aget. Universidad de Üllnols, s.f.

KE (LINGER, Fred N. investigación de! cofi-portamiertto. Técnica) y metodología .Vtélco, 1975,

- KLEIN, A!an!e. Obras con4p!etas. \$uenosA!res, fbldós, 1974.

LE80V!C!, Serge y Soulé, Michel. El conocimiento de! niño a través de!
pslcoaná-

!!sls. México, Fon& cuíturo ec^n&níca, 1981.

LONDOÑO, Dolly y uix, Adolfo L. Determinación de! grado de desarrollo cognt-
tívo en esco!ares en !a ciudad de Medeüfn. Tesis, Socig. Universidad de San
Buenaventura, ¿Vsededüfn, 1977

MENDEL, Gerard. La descolonización de! nlfto. 8arcelona, Arle!, 1977.

. tjo rebeÜ&n contra e! padre. Barcelona, Península, 1971.

MA1E í, Henry W. Tres teorías sobre e! desarrollo de! niño:

Erikson, Piaget y Sears, buenos Aires, Amorrctfu, 197?.

MANNON!, Maud. El psiquiatra, "su loco" y ei psicoanálisis. Sueños Aires, Siglo
veintiuno, 1970.

MILLOT, Catherine. Fre^ant!pedag^o. Barcelona, Poídos, 1982.

NE!LL, A, S. ¿Vuestros problemas y !os problemas de! maestro. México, Edito -
res Üjexjcano: unidos, 1980.

SummerhÜt. México, Fondo de cultura económica, 1974.

PANSZA, A!Vrgorita. "Una aproximación a ta epistemotogb genética de Jean
Piaget". tn: Perfi!eseduoativos^!8. ^s México, Universidad Autónoma de México,
1982.

PIAGET, Jean. El criterio mora! ene! niño. Barcelona, Fon)ane!!a, 1974.

. PsicotogRs de !a inteÜgencia. Buenos Aires, Psique, 1977.

. Psicotogia y pedagogía. Barcelona, Arie!, 1980.

. y Heüer, J. La autonomia en !a escueta. Buenos Aires, Loasada,

e tneider, B. Psicología de! niRo. Madrid, Morota, 1931.

MCHA D, C. Psicoaná tisis y educación. Barce!ona,Oil<u'-T Tan, 1972.

RAMIREZ G, Carlos Arturo y Saavedra de C, Carmen N. El sentido de la vida. Una aproximación axiológica. Tesis, Educ. Universidad de Antioquia, Medellín, 1981.

SCHMIDT, Veray eichh, Wilhelm. Psicoanálisis y educación. Barcelona, Anagrama, 1973.

SYANLEY, Mügram. "Los peñigos desobediencia". In: Facetas. Pensylvania. Vol. VIII N^o 3/4, 1975.

SPECK, Josefetal. Conceptos Fundamentales de pedagogía. Barcelona, Herder, 1931.

SPITZ, fene. El primer año de vida del niño. México, Fondo de cultura económica, 1973.

STO - , Anthony. La agresividad humana. Madrid, Añanza editoria!, 1970. ^A

TOASCHEWSKY, K. Didáctica general. México, Grijalbo, 1966. 7

VELEZ DE G, Luz M y Cuesta & Beatriz. Actitud & jeres adotescentef frente a la autoridad de tos padres. Tesis, Educ. Medellín, Universidad de Antioquia, 1981.

WALLON, Henri eta!. Los estadios en la psicología del niño. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

WE NE , Correll. Psicología pedagógica del comportamiento. Barcelona, Herder, 1976.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION CENTRO DE INVESTIGACIONES

Institución No. Código

—n%;— ¡Error! Marcador no definido.

6. Si estás en clase de matemáticas y el maestro sale de

salón, qué haces tú:

Sigues haciendo los ejercicios ()

Te pones a hacer otra cosa ()

Cuando en clase te ponen a pintar lo que quieras, qué haces tú:

Pintas lo que tú quieras sin preguntar a nadie ()

Le preguntas al maestro o a un compañero que debes pintar ()

Por qué recoges la basura del salón:

Para que todos estudien en un salón limpio ()

Para que el profesor no te regañe por la basura ()

Cuando tú haces las tareas en la escuela le ayudas a tus compañeros:

SI () NO () ! 2

10. (Si contesta afirmativamente) y por qué le ayudas a tus compañeros:

Porque el maestro te lo pide ()

Porque te gusta colaborar con tus compañeros ()

H . Cuando charlas con tus compañeros: a . La mayor parte del tiempo hablas tú ()

b. Hablas tú y también dejas que otros hablen ()

Cuando te ponen a estudiar en grupo:

Quieres que tus compañeros hagan lo que dices tú ()

Haces también lo que tus compañeros te dicen ()

Cuando tienes un juguete nuevo a la escuela:

Se te presta a otros compañeritos ()

Juegas tú solo con él ()

Cómo te gusta jugar más:

Con otros compañeros ()

Tu soto ()

Si el profesor dice algo en clase que no te gusta:

No te dices nada ()

Le dices que no te gusta ()

Cuando te dan un juguete:

Lo examinas para saber como funciona ()

Noto examina: ()

Cómo te gustan más las clases:

Cuando el maestro te pregunta a tí y a otros niños ()

Cuando el maestro solamente explica ()

Cuando el profesor te pone tareas de escritura, qué hace; tú:

a. Haces tu mismo una redacción () b. Copias de un libro ()

Cuando un compañero se atrasa en el cuaderno tú que haces:

Le prestas tu cuaderno porque la profesora te lo pide

< * t i'

Se lo prestas porque te gusta hacerlo ()

Cómo te gusta más conocer una planta:

í

Sembrándote tú mismo y viéndote crecer ()

Mirando sus partes en un libro ()

OBSERVACIONES

ANEXO 2 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACION
CENTRO DE INVESTIGACIONES

El presente cuestionario es parte de una investigación que se adelanta en el Postgrado de Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia, a través del Centro de investigaciones de la Facultad de Educación.

Las preguntas que aquí se contemplan no implican ningún juicio de valor, es decir no hay preguntas buenas ni preguntas malas, por lo tanto, usted deberá responder de acuerdo con su propia experiencia como docente y no con lo que usted cree que debe ser.

Con las preguntas se tendrá absoluta reserva, no se requiere de ningún dato personal o diferente al que se incluye en el cuestionario.

Cada pregunta tiene varias alternativas que usted debe responder señalándolas con una x. Ejemplos

Cómo ejerce usted la disciplina en el aula de clase:

Siempre A algunas veces Nunca

Aplicando una serie de normas

Dando flexibilidad

improvisando las normas

De antemano agradecemos su valiosa colaboración, ya que ella contribuirá a un conocimiento más profundo de nuestro actuar pedagógico.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACION CENTRO DE INVESTIGACIONES

Institución _____ No. Código

Cuando un niño es sobresaliente, usted lo pone de ejemplo ante los más indisciplinados o poco estudiosos:

—n%;— ¡Error! Marcador no definido.

EN ESTA PREGUNTA DEBE RESPONDER UNA SOLA ALTE ¿NAUVA

Cuando usted expulsa a un niño indisciplinado de clase, lo hace porque:

Siempre A lgunas Nunca veces

Quiere reprenderlo por su necesidad 12 3

Quiere evitar que todo el grupo se

distraiga 1 2 3

Le es difícil controlar a los niños

inquietos 12 3

6. Cuando un niño hace un daño físico en la escuela, que hace usted:

a. Rebajarle en la disciplina

Siempre 1

A lgunas veces 2

Nunca 3

b. Privarla de los descansos

Siempre 1

A lgunas veces 2

Nunca 3

c. Pedirle que lo repare

Siempre 1

A lgunas veces 2

Nunca 3

7. Cuando debe aplicar una sanción a un niño, usted qué hace:

a. Le da una explicación por la sanción

Siempre 1

A lgunas veces 2

Nunca 3

b. Amenaza con sancionarlo pero no lo hace

Siempre 1

A lgunas veces 2
Nunca 3

8. En sus clases exige a los alumnos que construyan ellos los conceptos fundamente les:

Siempre 1
A lgunas veces 2
Nunca 3

9. En el ejercicio **de** la disciplino dentro del aula de clase usted establece una serie de normas

Siempre, (Pase a la pregunta 10) 1
Algunas veces (Pase a **la pregunta 11**) 2
Nunca

10. Cuando un niña no cumple las normas disciplinarias que usted establece en el aula de clase:

- a. Lo castiga privándolo de los descansos
- b. Lo expulsa del aula de clase
- c. Le dice que no lo querrá irdós si se sigue comportando así

11. La relación que usted establece con los alumnos es de superior a inferior:

Siempre
Algunas veces
Nunca

12. Exige usted a sus alumnos que estén en formación cuando entran al salón:

Siempre
Algunas veces
Nunca

13. Le molesta que el alumno elabore de manera diferente las tareas asignadas por usted:

Siempre
Algunas veces
Nunca

14. Discute con sus alumnos las formas de evaluacibn a seguir:

Siempre
Algunas veces-
Nunca

15. Cuando usted esta en clase y **se** equivoca, lo reconoce ante sus alumnos:
Siempre
Algunas veces
Nunca

OBSERVACIONES: