

Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget

Autonomy In Jean Piaget

Juan Diego Galindo Olaya¹

Recepción: 10-03-2012
Evaluación: 12-03-2012
Aceptación: 05-04-2012

Artículo de Reflexión

Resumen

En este artículo se pretende contrastar la lectura constructivista de la moral kantiana con la interpretación que hace Jean Piaget respecto de la formación del criterio moral en el niño, para afirmar cómo la postura del psicólogo y pedagogo se encuentra presa en una moral heterónoma, en tanto la objetividad de las máximas la ubica por fuera del agente moral. Para iniciar tal empresa, haremos referencia a las investigaciones hechas por Piaget, publicadas en el texto *El criterio moral en el niño* (1974) toda vez que ellas sirven para señalar el uso del concepto de autonomía, y así poder contrastar a

la luz de interpretación constructivista de la moral kantiana, hecha por Rawls. Estas dos referencias constituyen el marco desde el cual se desarrolla el propósito del presente artículo. De la siguiente forma, en un primer momento se presenta la concepción de la moral kantiana a la luz de la interpretación constructivista de Rawls; en un segundo momento se abordará la noción de autonomía en Piaget y por último, se presentan algunos apuntes sobre la relación entre procedimiento del Imperativo Categórico (en adelante IC) y la formación moral del niño.

Palabras Clave: Imperativo categórico, moral, niño, autonomía.

*1 Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario, Licenciado en Psicología y Pedagogía. Investigador adscrito al Grupo de Investigación estudios en Educación Pedagogía y Nuevas Tecnologías.
judigaol@gmail.com*



Abstract

This article seeks to contrast the Kantian moral constructivist interpretation with that of Jean Piaget on the formation of moral judgment in children, to state how the position of the psychologist and educator is within a heteronomous morality, while the objectivity of the maximum lies outside the moral agent. To start such a venture, we refer to the research done by Piaget, published in the text “The Moral Judgment of the Child, (1974)” since they serve to indicate the use of the concept of autonomy, and thus are able to contrast

in light of the interpretation of the Kantian morality done by Rawls. These two references provide the framework from which the purpose of this paper is developed. It is twofold: the Kantian conception of morality in the light of the constructivist interpretation of Rawls and it will address the notion of autonomy in Piaget. Finally, some notes on the relationship between Categorical Imperative procedure (hereafter CI) and moral training of the child are discussed.

Keywords: Categorical Imperative, Moral, Child, Autonomy.

La dignidad humana es la clave de la filosofía moral de Immanuel Kant, en tanto la considera como fuente del derecho innato a la libertad. Ello es posible según el filósofo, dado que somos agentes morales regidos por una razón práctica, que establece la validez moral de las sentencias mediante las cuales dirigimos nuestras acciones, siguiendo el procedimiento del IC. Esta afirmación pone en juego las nociones de moral autónoma y moral heterónoma. En una interpretación constructivista de la teoría moral kantiana de John Rawls: la primera noción, es la capacidad que una persona tiene, al utilizar el procedimiento del IC, para crear o construir principios en los que basa su actuar (Rawls, 2003 pág. 5). La segunda noción, corresponderá cuando la voluntad: "...busca la ley que ha de determinarla en algún otro lugar que en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal, y por tanto si busca esa ley, saliendo de sí misma, en la constitución de cualquiera de sus objetos, resulta la heteronomía." (Kant, 1999 pág. 213)

La idea de la moral heterónoma a autónoma ha sido retomada en estudios sobre la moral; para el caso, en las investigaciones hechas por el psicólogo y pedagogo Jean Piaget en 1932, cuando se pregunta por la forma como los niños conciben el respeto por las reglas en situaciones que ponen en juego su criterio moral. Sus investigaciones apuntan a la hipótesis según la cual "toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que se adquiere hacia éstas" (Piaget, 1974 pág. 9). Producto de sus investigaciones, Jean Piaget en *El criterio moral en el*

niño, plantea el respeto por la regla, como si este valor correspondiera a la inscripción del sujeto al conjunto de leyes morales que se encuentran por fuera de él, establecidas de manera previa, por lo que es de su competencia reconocerlas y entenderlas para constreñir sus actuaciones.

Así las cosas, cuando Piaget habla de autonomía del agente moral la sitúa, según su interpretación, en el respeto por la regla, en tanto se constituye en una obligación que debe interiorizarse. Por el contrario, en caso de no respetarse las reglas -lo que se espera no suceda-, daría lugar a un conjunto de efectos negativos que afectan la vida colectiva de los individuos en la sociedad. Esta idea piagetiana de la autonomía reconoce la objetividad de la regla como algo externo a los agentes morales. Por tanto, parece como si la noción de autonomía en Piaget consistiera en la capacidad que tiene el agente para reconocer y dar cuenta de las reglas acordadas en determinadas situaciones de la vida práctica en una relación determinada por el mundo exterior.

Por el contrario, Kant plantea que cada uno de los individuos de la sociedad es un ser moral regido por su condición innata para ello, a saber la razón práctica. Esta última garantiza objetividad a la moralidad; esto es, no hace depender los principios morales de un mundo moral externo que precede a los individuos; sino que son derivados de un concepto universal que, en general, sólo la razón práctica de un ser racional posee. Kant señala que en tanto contamos con el IC, la formación del criterio moral

Así las cosas, cuando Piaget habla de autonomía del agente moral la sitúa, según su interpretación, en el respeto por la regla, en tanto se constituye en una obligación que debe interiorizarse.

en el niño no puede desligarse de él y ello se encuentra asociado a la idea de autonomía, a saber: "...no elegir sino de tal modo que las máximas de la propia elección estén comprendidas a la vez en el mismo querer como ley universal" (Kant, 1999 pág. 211).

En este artículo se pretende contrastar la lectura constructivista de la moral kantiana con la interpretación que hace Piaget, respecto de la formación del criterio moral en el niño, para afirmar cómo la postura del psicólogo y pedagogo se encuentra presa en una moral heterónoma, en tanto la objetividad de las máximas la ubica por fuera del agente moral. Para iniciar tal empresa, haremos referencia a las investigaciones hechas por Piaget, publicadas en el texto: *El criterio moral en el niño* (1974) toda vez que ellas sirven para señalar el uso del concepto de autonomía, y así poder contrastar a la luz de interpretación constructivista de la moral kantiana hecha por Rawls. Estas dos referencias constituyen el marco desde el cual se desarrolla el propósito del presente artículo, de la siguiente forma: en un primer momento presenta la concepción de la moral kantiana a la luz de la interpretación constructivista de Rawls; en un segundo momento aborda la noción de autonomía en Piaget y por último, presenta algunos apuntes sobre la relación entre procedimiento del IC y la formación moral del niño.

Para Kant la fuerza natural que impulsa al hombre es la libertad, que lo inclina durante toda su vida a sacrificar el uso de la razón por la satisfacción de esta fuerza que descontrola la voluntad.

1. Concepción moral en Kant

El IC puede entenderse como un procedimiento para que cada individuo pueda establecer la validez moral de las

máximas. Se entiende por "máxima" la sentencia, según la cual, en tanto individuos dirigimos nuestras acciones morales (Tovar, 2004). Rawls (2001) denomina el IC como un procedimiento que "representa en forma procedimental todas las exigencias de la razón práctica, ya sea pura o empírica, en tanto que esas exigencias se aplican a nuestras máximas." (pág. 182). Este planteamiento pone en juego la noción de autonomía en la filosofía moral kantiana; con la formulación del IC postula que en tanto la razón misma constriñe las acciones de los agentes morales, éstos pueden considerarse autónomos.

Pero dicha constricción implica que los agentes morales pasen de un estado de heteronomía a uno de autonomía -idea que se comparte en los análisis de Piaget-. El primer estado corresponde a la primera época de formación del niño, cuando éste es inimputable, dado que aún no sabe regirse por las leyes de su razón práctica y por tanto, afirma Kant, debe ser sometido a las leyes de la humanidad, así como iniciado en el acatamiento de las mismas. (Kant, s.f. pág. 2). Así las cosas, para el filósofo de Königsberg, la educación enseña el uso de la libertad según las leyes morales y ella soporta la idea de que el hombre es todo lo que la educación hace de él y por tanto, ésta última contiene las precauciones para la formación del ciudadano.

Para Kant la fuerza natural que impulsa al hombre es la libertad, que lo inclina durante toda su vida a sacrificar el uso de la razón por la satisfacción de esta fuerza que descontrola la voluntad. Por

ejemplo, es natural el llanto en los niños como forma de expresión de situaciones de insatisfacción, pero en tanto esta forma de expresión es utilizada como medio acostumbrado para la obtención de todo cuanto se quiere, se da un uso excesivo de la fuerza natural que convierte al niño en un déspota y la humanidad se vuelve el medio para el logro de sus fines de satisfacción. En este caso, y en los que la libertad no es restringida, los fines siempre son particulares y no contemplan las leyes que diferencian al hombre del salvaje, por lo que Kant considera que la disciplina "...constituye pues, la parte puramente negativa, ya que evita el salvajismo [entendido este último, como] obrar independiente de las leyes". (Kant, s.f. pág. 2).

En tanto el hombre es todo lo que la educación hace de él, la función de las leyes en su formación, tiene que ver con la constrictión de la voluntad que lo impulsa a actuar como un salvaje, permitiendo que éste pueda vivir en sociedad. En síntesis, la educación se imparte en la escuela o instituto de educación bajo dos aspectos: uno negativo, que corresponde a la disciplina como enseñanza de las leyes para evitar que se obre por el impulso salvaje que contiene la naturaleza del hombre; y uno positivo, correspondiente a la instrucción y a la dirección en el uso de la razón.

Dado que la razón práctica es propia de todos los seres racionales, es ésta la que nos mueve a actuar; es una capacidad que no está condicionada ni intervenida desde el exterior. Desde esta perspectiva, la razón práctica es la

voluntad (Kant, 1999 pág. 34) y esta última será la facultad de seguir la ley de la razón, a saber la ley moral, la cual -siguiendo a Rawls-, "determina un principio aplicable a todos los seres razonables y racionales, sean finitos o infinitos" (Rawls, 2001 pág. 182). Sin embargo, respecto a los seres humanos, no está en nuestra naturaleza seguir la ley moral, es decir elegir lo que nos manda la razón; por ello, esta última se ve obligada a constreñir la voluntad.

La educación se presenta entonces, como el medio para lograr que la condición humana se conduzca al bien y a la moralidad en tanto es un deber del hombre. (Kant, s.f. pág. 5). Es decir, la razón debe formarse para constreñir la voluntad mediante imperativos, pues son éstos los que dicen qué acción es buena. (Kant, 1999 pág. 35). Kant pone de relieve la imperfección de la voluntad humana señalando que: "[La voluntad] no hace una acción simplemente porque ésta sea buena, ya sea porque el sujeto no siempre sabe que es buena, o porque, aun cuando lo supiera, pudieran sus máximas ser contrarias a los principios objetivos de una razón pura práctica." (Kant, 1999 pág. 35).

Entonces, la razón impone los mandatos a la voluntad subjetiva imperfecta, mediante el imperativo categórico que establece el fin moral como necesario para la humanidad; pero no se sigue el mandato porque se quiera encontrar algún beneficio a partir de él; se sigue simplemente porque concuerda con una fórmula universal, a saber, la del IC. Este principio es formal, no manda nada concreto, sólo ordena que las acciones se ajusten a una forma dada: la forma de

La educación se presenta entonces, como el medio para lograr que la condición humana se conduzca al bien y a la moralidad en tanto es un deber del hombre.

una ley. Esta forma de ley es una norma moral la cual manda que las acciones del sujeto se ajusten a la universalidad de una ley y dicho mandato tiene como propósito motivar la voluntad. (Rawls, 2001 pág. 194).

El estado de autonomía en Kant corresponde a la práctica de los preceptos de la moral, que sólo puede obtenerse luego de que los agentes morales pasen por un estado de heteronomía, donde se forme su libertad para que pueda vivir en sociedad y basar su vida en máximas que son puestas a prueba por él mismo en el procedimiento del IC. Así las cosas, la autonomía es consecuencia de la moral heterónoma, ya que sólo mediante el objeto de esta última, a saber el desarrollo de la razón del hombre para constreñir la voluntad salvaje, es posible que éste aprenda a guiarse por los preceptos morales y actúe autónomamente.

2. La noción de autonomía en Piaget

Piaget formula una distinción entre dos tipos de relación del niño con la regla moral. La primera, es denominada por Piaget como unilateral y corresponde a la influencia de la autoridad del adulto sobre el criterio del niño; la segunda relación con la regla moral es de autonomía y corresponde al reconocimiento y entendimiento de la misma. Estos tipos de relación del niño con la regla moral, le permiten a Piaget postular, siguiendo a Kant, que la autonomía se produce en el desplazamiento de un estado de heteronimia, producto del primer tipo de relación, a un estado de autonomía, propio de la segunda relación.

Piaget formula una distinción entre dos tipos de relación del niño con la regla moral. La primera, es denominada por Piaget como unilateral y corresponde a la influencia de la autoridad del adulto sobre el criterio del niño.

Piaget considera que tanto la inteligencia, como las reglas morales se dan en los niños en varios estadios de desarrollo; son asociados por él de la siguiente forma: el primer estadio de la inteligencia señalado es el sensorio-motriz, en el cual la relación del niño con el mundo se da a partir de su desempeño motor, por lo que las únicas reglas existentes para él son de tipo motriz, pre-verbal y éstas son relativamente independientes de toda relación social (Piaget, 1974 pág. 71).

El segundo y tercer estadio, cuando se desarrollan el lenguaje y la capacidad para revertir operaciones complejas (procedimientos y transformaciones físicas de objetos), son asociados por Piaget con el respeto unilateral por la regla, en tanto es considerada por los niños como sagrada, intangible e inmutable, originada en los adultos quienes la imponen. Y el cuarto estadio se encuentra asociado a la regla de origen mutuo, es decir, a la que se establece en un grupo determinado y por tanto corresponde y sanciona a la colectividad que la crea.

En este sentido Piaget distingue, en el desarrollo del criterio moral del niño, dos tipos de reglas que marcan el paso de un estado heterónomo a uno de autonomía. El primer tipo es la regla coercitiva, la cual es formulada por los adultos sobre los niños y asumida por ellos como invariable; cuando estos últimos actúan moralmente en el segundo y tercer estadio de desarrollo, lo hacen siguiendo preceptos impuestos por otro y no por los preceptos que impone su propia razón. Piaget está utilizando la idea de moral heterónoma kantiana, para definir la relación del niño con las reglas.

Así, el psicólogo y pedagogo formula el tercer tipo de regla que indica el paso de un estado de dependencia de la regla externa a uno de interiorización de la misma, denominada regla racional. Este tipo de regla corresponde a un estado de autonomía en el niño, concebido por Piaget como el resultado de la aprobación entre los agentes morales de manera cooperativa y la sociedad; así afirma que este estadio es “el momento en que los niños empiezan a someterse verdaderamente a las reglas y a practicarlas según una cooperación real.” (Piaget, 1974 pág. 79).

Con esta afirmación, Piaget quiere señalar el paso de la obediencia de la regla por coerción (segundo estadio) a la obediencia de la regla por consenso (tercer estadio), que al parecer implica que el niño acepte la regla, en tanto es posible representarse las implicaciones que, de seguirse o no, pueden tener sobre los demás agentes morales. Al parecer, la motivación que tiene el niño para empezar a aceptar la norma son las consecuencias que, de usar o no las reglas, tendrían tanto para sí mismo como para los demás; es decir, la finalidad es que el niño conozca la regla, la interiorice y aprenda a usarla.

Para Piaget la autonomía se manifiesta en la manera como el niño emplea las reglas. (Piaget, 2001 pág. 96). Parece que el niño ha reemplazado el medio de constricción, pero continúa actuando por una constricción externa a la razón práctica. Esta concepción piagetiana de la autonomía sitúa la objetividad de la regla en algo externo a los agentes morales; por tanto, parece como si el tercer estadio consistiera en que el agente reconozca, dé cuenta y acepte las

reglas acordadas de antemano, y frente a las cuales sólo el niño es un agente receptor.

Lo anterior resulta problemático, en tanto la autonomía queda sujeta al reconocimiento y entendimiento de determinados principios considerados correctos, a la luz de las consecuencias que su transgresión o cumplimiento implican para la vida en grupo del niño. Así, este criterio se constituye en la base de las acciones de los agentes morales. En oposición a la idea kantiana, según la cual la capacidad para crear y elegir las leyes que determinan nuestra libertad es propia de la razón y en tanto ésta sólo nos determina a hacer el bien, actuamos a propósito de cumplir el fin de nuestra razón y no a propósito de las consecuencias. Existe en Piaget una concepción según la cual los agentes morales son pasivos frente a la ley; es decir, considera que ésta se encuentra dada con anterioridad a la existencia de ellos y que por ende no les corresponde más que conocerla y obedecerla.

Según la interpretación de Rawls sobre la filosofía moral kantiana, la validez de nuestras máximas no se da por determinaciones independientes o externas a nuestra voluntad racional (Rawls, 2001 pág. 99) dado que, en tanto los agentes morales son autónomos y pertenecientes al reino de los fines, sólo puede hacer parte de éste como legisladores universales y como sujetos a las leyes de la razón. Es decir, ellos hacen parte del reino de los fines quienes, en tanto legisladores, no están sometidos a la voluntad de otro.

Al respecto dice Rawls: “en el [reino] de los fines cada uno conoce a cada cual

Con esta afirmación, Piaget quiere señalar el paso de la obediencia de la regla por coerción (segundo estadio) a la obediencia de la regla por consenso (tercer estadio).

como alguien que no sólo cumple con su obligación de justicia y sus deberes de virtud, sino que también legisla leyes para su república.” (Rawls, 2001 pp. 227-228). Así las cosas, el agente moral no es sólo un sujeto determinado por su entorno, sino también un legislador en el reino de los fines, el reino moral. Es en esta dirección y según estos términos, que se puede precisar la contradicción presente en los desarrollos investigativos de Piaget a la hora de usar el concepto de autonomía en el criterio moral del niño.

En síntesis, la interpretación piagetiana de la autonomía se encuentra comprometida con la idea de que los principios morales correctos se encuentran contenidos en un mundo moral externo a los agentes, que los precede tanto a ellos como a la razón práctica; riñendo con la idea kantiana sobre la autonomía, la cual contempla, tal como demostró Kant, que dado que el procedimiento del IC es impuesto por la razón misma, el ser moral es un ser autónomo por lo que, cuando actuamos moralmente, no lo hacemos siguiendo preceptos impuestos por algo externo sino siguiendo los preceptos impuestos por nuestra propia razón.

3. La formación moral del niño

Tomando distancia de la concepción de Piaget sobre la autonomía, pensar la formación moral de los niños, como lo señala Kant en la *Crítica de la razón práctica*, implica partir de la consideración de que éstos no se ajustan a las reglas, sino que deben aprender cierto procedimiento de discernimiento

para decidir entre sus máximas, cuál de ellas se ajusta a una acción por deber:

... “para traer al carril de lo moralmente bueno a un ánimo, sea inculto, sea corrompido, se necesita, ante todo, instrucciones preparatorias atrayéndolo por su propia ventaja o asustándolo por los perjuicios; pero tan pronto como esta maquinaria, estos andadores han producido algún efecto, tiene que ponerse en el alma absolutamente el puro fundamento motor moral”. (Kant, 1961 pág. 213)

Kant señala cómo la formación de los ciudadanos es responsabilidad de la educación en tanto debe enseñarle al niño “...lo difícil que es bastarse a uno mismo, lo difícil que es soportar privaciones y lo difícil que es ser independiente” (Kant, s.f. pág.15); esto, a la vez que enseña mediante la práctica el sentido común, sobre el que descansa la cultura moral, forma al niño en la razón: “...sin lo cual más de un defecto echaría raíz e inutilizaría todo esfuerzo y todo arte educativo posterior”. (Kant, s.f. pág.15).

La formación de ciudadanos se realizará hasta el momento en que éstos cumplan 17 años y puedan dar cuenta de un conocimiento sobre sí mismos, de un desarrollo del instinto sexual y de condiciones para ser padres y educadores (Kant, s.f. pág.14). Este criterio se relaciona con la idea de Piaget de que en la adolescencia (entre los 14 y los 17 años) se pasa de un estado de la moral heterónoma a un estado de autonomía. Dicho planteamiento ha sido puesto en discusión y reformulado por el psicólogo estadounidense

Kant señala cómo la formación de los ciudadanos es responsabilidad de la educación en tanto debe enseñarle al niño “...lo difícil que es bastarse a uno mismo, lo difícil que es soportar privaciones y lo difícil que es ser independiente”.

L. Kohlberg, para quien el desarrollo moral puede darse hasta los 25 años y depende de manera directa del desarrollo cognitivo de los individuos. (Rubio, 1996 pág. 41). Vista las cosas de esta manera, la educación debe velar por la moralización de los hombres, según Kant.

Luego de conocerse el niño a sí mismo, desarrolla su instinto sexual y está en capacidad de ser padre y de ser educador, accediendo a la cultura en términos de una práctica de los preceptos morales, para la cual no hay necesidad de educación regular en un instituto de educación. Pero de no haber pasado por un proceso de formación, el hombre no sabrá cómo emplear su libertad y entonces será un salvaje. Frente a esto, Kant considera que si el hombre no ha tenido acceso a la cultura que lo constituye en un ser civilizado, esto se puede reparar; mientras que si no ha sido disciplinado desde niño, es un error que nunca podrá ser corregido. La maquinaria propuesta por Immanuel Kant, al parecer está conformada por la relación entre el procedimiento del IC y la ley moral. Siguiendo a Rawls, el procedimiento del IC intenta aproximar a la intuición la ley moral, tomando en consideración las condiciones de la vida humana. A su vez, la ley moral determina un principio aplicable a todos los seres racionales y razonables que, por medio del imperativo, experimentan la ley como constricción. (Rawls, 2001 pp. 183-184)

Por tanto, en este sentido, Piaget comparte con Kant la idea de que en la primera época de formación del niño, éste se ve subordinado por los adultos

bajo una fuerza mecánica que lo somete. Dicho sometimiento sitúa al niño como un ser heterónomo. Sin embargo, es necesario aclarar que Kant no pretende volver a los niños agentes pasivos, sino formarlos en el disentimiento para formular las leyes de la humanidad y asumirlas como mandato de la razón que constriñe la voluntad. Esto significa formar a los niños según el IC, para que hagan pasar todas sus acciones por una fórmula universal y éstas se ajusten a una forma dada, a saber, la forma de la ley. Esta forma de la ley es una norma moral la cual manda que las acciones del sujeto sean acordes a la universalidad de una ley (Rawls, 2001 pág. 194).

En este caso, la formación del IC -en tanto expresión de la razón pura práctica- hace posible formar una persona moral, mientras que la moralidad es el único fin que pueda considerarse como fin último. Ahora bien, lo que se busca con el recurso del IC es que las reglas, bajo las cuales los niños determinan sus acciones, pasen por un ejercicio de universalización de la regla, para que de su resultado pueda determinarse a sí mismo si sus reglas de acción son morales. Esto querría decir que lo que se debe hacer, debe hacerse por el hecho de ser universalizable. Esta es la premisa de la primera formulación del IC, a saber: *“Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”*. (Kant, 1992 pág. 65)

No obstante, existen distintos puntos de vista que, sin romper con la postura de Piaget sobre la formación moral del niño, replantean algunos de sus supuestos teóricos. Esto es debido en parte a la

Dicho sometimiento sitúa al niño como un ser heterónomo. Sin embargo, es necesario aclarar que Kant no pretende volver a los niños agentes pasivos, sino formarlos en el disentimiento para formular las leyes de la humanidad y asumirlas como mandato de la razón que constriñe la voluntad.

conformación de diversos sistemas pedagógicos que procuran la formación moral de los niños. Uno de ellos es denominado como *inter-estructuración* del niño, en el cual se postula cómo su formación moral corresponde a la contrastación de conductas adquiridas y nuevas conductas, a través de las cuales se expresan invenciones propias del sujeto para proceder. El proceso de inter-estructuración entre el niño y la ley moral, permite que éste apropie y construya nuevos esquemas de acción. (Not, 2000 pág. 235). A diferencia de Piaget, estos esquemas de acción son producidos y aceptados por el niño, en tanto es capaz de ponerse en el lugar del otro a partir del uso del IC.

Por ejemplo, en un aula de clases dos niños se golpean y se insultan porque cada uno considera que el otro le ha robado un lápiz. La máxima que usan para sus acciones es que, *dado que el otro es sospechoso de robo, debo golpearlo hasta comprobarlo*. La maestra interviene en la situación y lo primero que les pide a sus estudiantes es que piensen si a ellos les gustaría que todos actuáramos de esa manera en esas circunstancias y qué sería de la escuela, del aula o del mundo, si todos actuamos de esta manera y en esas circunstancias. En este caso, la maestra realiza una

contrastación del contenido moral de las acciones de los niños en dicha situación, para permitir que, de esta contrastación, el niño produzca y acepte un nuevo esquema de acción acorde con la ley moral. Esto se explica según Kant, en tanto "...la razón humana común está decidida hace tiempo, a la verdad, no por fórmulas universales abstractas, sino por el uso corriente y, por decirlo así, como la diferencia entre la mano derecha y la izquierda". (Kant, 1961 pág. 214)

La maestra no está imponiendo ingenuamente una regla a sus estudiantes, sobre cómo comportarse la próxima vez que se les presente un problema, ya que la única forma de controlar una situación como ésta sería imponiendo un castigo a los estudiantes y por tanto sus acciones se restringirían por miedo a las represalias y no por el convencimiento de que los golpes no son una acción universalizable que nos permita solucionar una situación como esa. Lo único que ha hecho es recurrir al procedimiento del imperativo categórico formulado por Kant, para que en situaciones futuras sus máximas pasen por el procedimiento del IC y puedan determinar la moralidad de las mismas y el paso de la heteronimia a la autonomía.

La maestra no está imponiendo ingenuamente una regla a sus estudiantes, sobre cómo comportarse la próxima vez que se les presente un problema.

Referencias Bibliográficas

- HERREA, Wilson. (2005) Una defensa de la interpretación constructivista de la teoría moral kantiana. En: *Kant: defensa y límites de la razón*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- KANT, Immanuel. (1961) *Crítica de la Razón Práctica*. Traducción de Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1999) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- _____. (1992) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. España: Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.
- _____. (sf) *Tratado de Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Ediciones Rosaristas. (1985).
- _____. (1975) *Crítica de la Razón Práctica*. Traducción de Emilio Miñana y Villagrasa & Manuel García Morente. España: Espasa Calpe.
- PIAGET, Jean. (1974) *El criterio moral en el niño*, traducción al castellano de Nuria Vidal. España: Editorial Fontanella S.A.
- _____. (2001) *Inteligencia y afectividad*, traducción al castellano de María Sol Dorín. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial S.A.
- NOT, Luis. (2000) *Las Pedagogías del Conocimiento*. Traducción de Sergio René Madero Báez. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- RAWLS, J. (2001) Lecciones sobre la historia de la filosofía moral. Barcelona: Paidós.
- RUBIO C. José. (1996) *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Editorial Trotta.
- TOVAR, José. (2004) *Estado y Pedagogía en Kant*. Ponencia: Coloquio Especialización en Gerencia Social de la Educación, 30, 31 de mayo y 1 de junio. Universidad Pedagógica Nacional. Sin Publicar.