Niñ@s que cuidan:

el papel de la escuela

+ ideas

noviembre 2009. Número 5

Alfie Kohn.

NIÑOS QUE CUIDAN: El papel de la escuela[1]

Revista PHI DELTA KAPPAN. Marzo de 1991

ÍNDICE

Nuestras creencias sobre la naturaleza humana. **2**

Algunas evidencias científicas. **3**

¿Educar en valores prosociales es adoctrinar?. **5**

Sobre el egoísmo y la competitividad. **5**

Sobre la falta de tiempo. **6**

Las 4 maneras de cambiar los comportamientos. **6**

1. Castigar. 2. Chantajear. 3. Animar un compromiso con los valores. 4. Animar un compromiso grupal con los valores.

La actitud del profesorado. **10**

1. Lo que los educadores creen. 2. Lo que los educadores dicen. 3. Lo qué los educadores hacen. 4. ¿Qué relaciones animan los educadores entre los alumnos?.

Cómo animar una interacción positiva. **14**

Un programa exitoso: CDP. **16**

Una "educación digna de ese nombre es esencialmente educación del carácter" dijo el filósofo Martin Buber en una reunión de profesores en 1939.(1)

Al decir esto, planteó el desafío más radical e inquietante que su audiencia pudo oír. No quiso decir que las escuelas debieran desarrollar una lección sobre valores o razonamiento moral y pegarla sobre el plan de estudios existente. Ni que hubiera que enseñar a comportarse a los niños problemáticos.

Él quiso decir que la esencia de la profesión de enseñantes nos invita a intentar generar no sólo buenos estudiantes sino buenas personas.

Dado que incluso la tarea más modesta de producir buenos estudiantes parece enormemente ambiciosa (quizás debido a un énfasis mal puesto en producir buenos aprobadores de exámenes) la propuesta de Buber puede parecer seriamente utópica. Pero en el medio siglo transcurrido desde su discurso, la necesidad de que las escuelas desempeñen un activo papel en la formación moral ha crecido de forma acuciante.

Esa necesidad se refleja no solamente en el aumento de embarazos adolescentes y del consumo de alcohol y otras drogas sino también en la evidencia de un egoísmo y una competitividad crecientes entre la

[1] CARING KIDS: The Role of the Schools. http://www.alfiekohn.org/teaching/cktrots.htm

juventud. En su más tierna infancia, los niños aprenden a no ser tiernos. Una docena de años de escuela no hacen mucho por promover la generosidad o un compromiso con el bienestar de los otros. Por el contrario, a los estudiantes se les trasmite que ser inteligentes significa intentar ser el número uno.

Deseo argumentar, en primer lugar, que podemos hacer algo para rectificar esta situación porque nada en la "naturaleza humana" hace inevitable el egoísmo; en segundo lugar, que los educadores en particular deben hacer algo al respecto; y tercero, que la investigación psicológica, el sentido común y la experiencia de un importante proyecto experimental en California ofrecen una guía para ayudar a los niños a conviertan en adultos preocupados por los demás.

Nuestras creencias sobre la naturaleza humana

MUCHO de lo qué ocurre en un aula, incluyendo lo que damos por supuesto, surge de un sistema de creencias sobre la naturaleza humana. No solamente cómo se "disciplina" a los niños, sino el mismo hecho de que influir sobre sus acciones sea visto, de entrada, como "disciplina"; no principalmente cómo clasificamos a los estudiantes, sino el hecho de que los clasificamos; no simplemente cómo interactúan profesores y estudiantes, sino el hecho de que la interacción entre los estudiantes raramente se considera una parte integral del proceso de aprendizaje; todos estos hechos descansan, en última instancia, en una teoría implícita de cómo son los seres humanos.

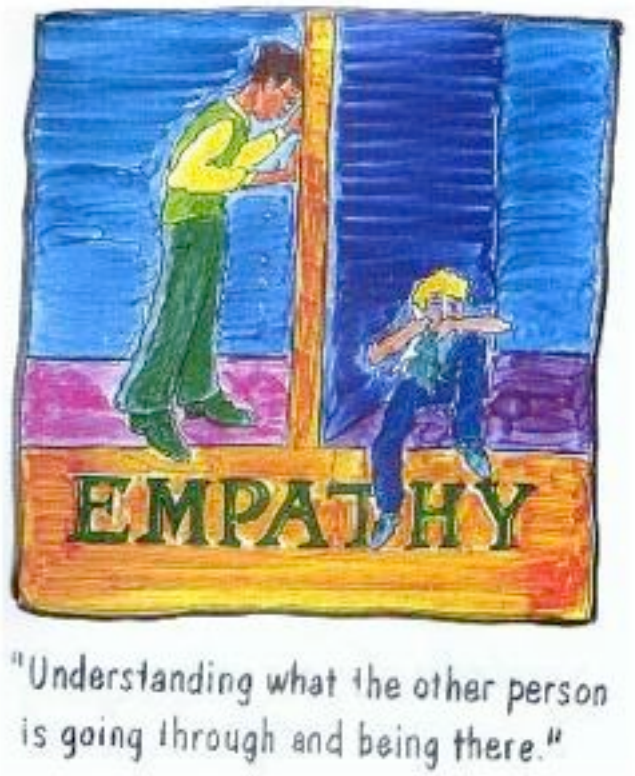
☑ ... la interacción entre los estudiantes raramente se considera una parte integral del proceso de aprendizaje;

Consideremos el hecho de que la mayoría de las conversaciones sobre cómo cambiar la manera en que los niños actúan en el aula tienden a centrarse en contener los comportamientos negativos más que en promover los positivos. En parte, este énfasis refleja simplemente la urgencia de prevenir la conducta molesta o incluso violenta.

Pero esta forma de plantear el tema puede también decirnos algo sobre nuestra opinión de lo qué naturalmente surge de los niños, de lo que son capaces y, por extensión, de lo que está en el corazón de nuestra especie. Asimismo, creo que no es ninguna coincidencia,, que la frase "es la naturaleza humana..." invariablemente sea seguida por adjetivos como egoísta, competitiva, perezosa, agresiva, etcétera, Muy raramente oiremos a alguien protestar, "bien, por supuesto que le ayudó. Después de todo, está en la naturaleza humana ser generosa."

En nuestra cultura domina la creencia de que nuestro lado más oscuro es más penetrante, más persistente, y de alguna manera más real que nuestra capacidad para lo que los psicólogos llaman "comportamiento prosocial."

Parecemos asumir que las personas son por naturaleza y principalmente egoístas, y que sólo actuarán de otra manera si se les fuerza a hacerlo y se les vigila estrechamente. La conclusión lógica de esta visión del mundo es la asunción de que el comportamiento generoso y responsable debería imponerse a



los niños que, de otra manera, estarían predispuestos a cuidar solamente de sí mismos.

Una revisión de varios cientos estudios me han convencido de que este planteamiento no es realista. Los seres humanos no son solamente egoístas y egocéntricos, sino también prosociales, capaces de sentir el dolor de otros y preparados para intentar consolarles.

Creo que es tan "natural" ayudar como dañar, que la preocupación por el bienestar de otros no se puede reducir, por principio, al interés propio; que las estructuras sociales montadas sobre el egoísmo humano no son inevitables ni siquiera prudentes. Éste no es el lugar para plantear las discusiones y los datos que apoyan estas conclusiones, algo que he hecho recientemente en un libro.(2)

Pero me gustaría mencionar algunos resultados recientes de la psicología evolutiva en relación a si los educadores pueden plantearse objetivos más ambiciosos que producir un aula tranquila o un niño no disruptivo.

Algunas evidencias científicas

Para comenzar por el principio, es más probable que los recién nacidos lloren y lloren más tiempo cuando los exponen al sonido de otro niño que llora que cuando oyen otros sonidos igualmente ruidosos y repentinos. En tres investigaciones con bebés de entre 18 y 72 horas, tal llanto parece ser una reacción espontánea más que una mera imitación vocal.(3) En opinión de Abraham Sagi y Martin Hoffman, que condujeron uno de los estudios, este descubrimiento sugiere la existencia "de una rudimentaria reacción empática desde el nacimiento."(4) En otras palabras, nuestra especie puede estar preparada, para sentirse mal ante el malestar de otro.

Cuando un niño crece, este malestar continúa y adopta formas más sofisticadas. Marian Radke-Yarrow, Carolyn Zahn-Waxler y sus colaboradores del Instituto Nacional de la Salud Mental han estudiado a niños durante cerca de 20 años, contando con madres como asistentes de investigación para recoger datos en el hogar, en vez de confiar en breves (y posiblemente poco representativas) observaciones en el laboratorio.

En otras palabras, nuestra especie puede estar preparada, para sentirse mal ante el malestar de otro.

Han encontrado que podemos esperar que un niño de entre 10 y 14 meses dé muestras de agitación y de infelicidad en presencia del malestar de otra persona, quizás gritando o enterrando su cabeza en el regazo de su madre. Cuando un niño desarrolla la capacidad de implicarse en comportamientos más deliberados, entre los 18 y 24 meses, su respuesta a la señal de socorro llegará a ser más activa: acariciando la cabeza, trayendo un juguete, ofreciendo expresiones verbales de condolencia, buscando un adulto para ayudar, etc.(5)

Debo agregar que, como todos los padres, los investigadores también han observado acciones hostiles y egoístas por parte de niños. Decir que la empatía o los comportamientos de ayuda son generaliza-

dos y precoces no plantea que cada niño sea un ángel o niega que los niños, particularmente en una sociedad preocupada con la posesión, arrebatarán a veces un juguete (¡es "mío!") o lo tirarán en su habitación. Pero si que cuestiona que lo antisocial sea más básico o natural que lo prosocial.

Para los niños y niñas de Educación Infantil, consolar, compartir y ayudar son hechos comunes. Un estudio sobre niños/as de educación infantil durante su juego libre descubrió que 67 de los 77 niños compartían, ayudaban o consolaban a otro niño al menos en una ocasión durante tan sólo 40 minutos de observación.

Después de encontrar tales comportamientos en experimentos similares, la psicóloga Nancy Eisenberg de la Universidad de Estado del Arizona se preguntó por qué los niños actuaban de esta manera. Para descubrirlo, utilizó una técnica que a pocos psicólogos se les había ocurrido utilizar: preguntar a los niños.

Eisenberg y un colega simplemente siguieron a niños de 4 y 5 de una escuela buscando comportamiento prosociales espontáneos. Cada vez que observaban un acto de este tipo, preguntaban al niño/a porqué lo había hecho. ("¿cómo se te ocurrió darle eso a Juan?") Ninguno de los niños pretendió conformarse con las expectativas del adulto ni expresaron ningún miedo al castigo. Muy pocos dijeron que esperaban beneficiarse de una cierta manera ayudando, por ejemplo impresionando a sus pares. Entre las explicaciones más frecuentes estaba la observación simple de que el otro niño necesitaba ayuda.(7) Esto, cuando lo piensas bien, es el corazón del altruismo.(8) Y es suficiente para sugerir que los padres y educadores que deseen criar a un niño sensible a las necesidades de los otros ya tienen "*un aliado dentro del niño*", en la encantadora frase de Martin Hoffman.

Si tuviéramos que elegir una situación lógica en la que conducir a los niños hacia cuidar, empatizar y ayudar a otras personas, sería una situación donde

estuvieran regularmente en contacto con sus iguales y donde esté ocurriendo un determinado tipo de aprendizaje. La escuela es una opción tan obvia que uno se pregunta cómo puede ser que el estímulo activo de valores y comportamientos prosociales, aparte de los exhortaciones ocasionales a ser corteses, no juegue ningún papel en la mayoría de aulas.

Esto parecería provenir bien de una falta de interés por la idea o de una cierta objeción a usar las escuelas para este propósito. Probablemente ambos factores influyan, pero me concentraré aquí en el segundo y consideraré tres reservas específicas que familias, profesores y políticos pueden tener, o al menos oír y necesitar respuesta, sobre los programas educativos que ayudan a los niños a desarrollar una orientación prosocial.

¿Educar en valores prosociales es adoctrinar?

La primera objeción es que un currículo que se ocupe de los temas sociales y morales puede adoctrinar, un campo peligroso para una institución pública. Es cierto que un programa prosocial es una toma de posición, pero debemos agregar inmediatamente que lo mismo es cierto de mantener las cosas como están. La presencia y el comportamiento del profesor, su opción metodológica, el orden en el que presenta ideas y su tono de la voz son una parte tan importante de la lección como el plan de estudios sí mismo. También la forma de mantener la disciplina o de llevar el aula está saturada en valores, sin importar si el profesor es consciente de esos valores. En resumen, organizar nuestras escuelas para que cuidar, compartir, ayudar, y empatizar sean activamente animados no es introducir valores en un ambiente neutral, es examinar los valores existentes y plantearse cambiarlos por unos nuevos.

A veces se dice que las preocupaciones morales y las habilidades sociales se deberían enseñar en casa. No conozco a nadie en el campo de la educación o del desarrollo infantil que discrepe. El problema es que tal enseñanza (junto con un ambiente afectivo y segurizante, alguien para modelar el altruismo, oportunidades de practicar el cuidado de otras, y así sucesivamente) no se encuentra en todos los hogares. Puede que la escuela necesite proporcionar lo que algunos niños no conseguirán de otra manera. En cualquier caso no existe ninguna pega a que se proporcionen estos valores en ambos ambientes. El estímulo de más de una fuente para desarrollar relaciones empáticas es una forma muy deseable de redundancia.

Sobre el egoísmo y la competitividad

La segunda preocupación que podemos oír. y ésta conecta totalmente con una ausencia más amplia de interés por lo prosocial, es el miedo a que enseñar a los niños a cuidar de otros les impida cuidarse de sí mismos cuando salgan a una sociedad despiadada. La idea de que alguien expuesto a estos programas crecerá vulnerable y débil, condenado a ser víctima de individuos mezquinos, se puede contestar de nuevo como un prejuicio de que el egoísmo y la competitividad son las estrategias sociales eficaces, un excelente ejemplo de lo que el sociólogo C. Wright Mills llamaba "realismo del chiflado". De hecho, aquellos cuyo mantra es "debo ser el número uno" están realmente en una mayor desventaja en cualquier clase de sociedad que aquellos que saben trabajar con otros y que están inclinados a hacerlo. La competición y la búsqueda principal del interés propio suelen ser contraproducentes.

☑ un programa bien diseñado de educación prosocial incluirá el entrenamiento en la resolución cooperativa de conflictos

Por el contrario, un programa bien diseñado de educación prosocial incluirá el entrenamiento en la resolución cooperativa de conflictos y en métodos para alcanzar metas que no requieran el uso de la fuerza o de la manipulación. Pero incluso sin tal componente, no hay nada en cuidar a otros que implique no cuidar u ocuparse de uno mismo. Un montón de

investigaciones han establecido que la asertividad, la sana autoestima y la popularidad son totalmente compatibles, y a menudo incluso correlacionadas, con una orientación prosocial.(9)

Sobre la falta de tiempo

La última objeción a enseñar a los niños a ser individuos preocupados por los demás es que el tiempo requerido para hacerlo lo sería a expensas de la atención a lo académico. Un cambio en las prioridades es particularmente impopular en un momento en que nos dedicamos a describir todo lo que no saben los estudiantes.

Sin embargo, no hay ninguna evidencia que sugiera que la prosocialidad de los niños, o el tipo de experiencias de aprendizaje que ayudan a crearlos, sea excluyente con el logro académico. Por el contrario, el desarrollo de la descentración, la capacidad de imaginarse cómo piensa, siente o considera el mundo otra persona tiende a promover la generalización de la resolución de problemas a otros temas. En un estudio, el dominio de estas destrezas a los 8 o 9 años eran un poderoso predictor de éxito en las pruebas de lectura dos años después, un predictor mejor incluso que las puntuaciones en estas pruebas (10)

No sólo los ingredientes de una orientación prosocial conducen a la excelencia académica, sino que el proceso educativo mismo no nos obliga tener que elegir entre enseñar a los niños a pensar y enseñarles a cuidar. Es posible integrar lecciones prosociales en el plan de estudios normal; mientras los niños están aprendiendo a leer y pensar críticamente, también pueden aprender con textos que animen la descentración. De hecho, estudiar la literatura o la historia enfrentándose con dilemas sociales y morales es invitar a un compromiso más profundo con esos temas. Mientras tanto, centenares de estudios han mostrado que el aprendizaje cooperativo, que tiene un lugar importante en un aula prosocial,

fomenta el éxito con independencia del tema o edad.(11) Tan coherentes y notables han sido estos resultados que escuelas y profesores adoptan, a menudo, los modelos de aprendizaje cooperativo principalmente para reforzar el aprendizaje académico. El desarrollo de valores prosociales se observa como una propina involuntaria.

Las 4 maneras de cambiar los comportamientos

La educación moral en el sentido de Buber exige a los profesores algo más que la mera eliminación de los problemas de comportamiento en el aula. La ausencia de tales problemas se considera a menudo como una invitación a olvidarse de los temas de comportamiento y los temas sociales y a centrarse en lo verdaderamente importante: el aprendizaje académico.

> ☑ **En el mejor de los casos, el castigo no enseña nada sobre lo que uno debe hacer, solamente sobre lo que no debe hacer.**

Lo que planteo es justo lo contrario, que los temas de comportamiento y sociales, los valores y la moral son lo verdaderamente importante. Pero estemos hablando de hacer frente a una mala conducta o de llevar la iniciativa para ayudar a los estudiantes a hacerse más responsables de los otros, un profesor debe tomar alguna de las siguientes orientaciones básicas. Aquí tienes cuatro acercamientos sobre cómo cambiar los comportamientos y las actitudes presentados en un orden ascendente de preferencia.

1. Castigar. Confiar en la amenaza del castigo es una indicación razonablemente buena de que hay algo equivocado en el aula, ya que los niños tienen que ser agredidos para actuar de la manera que exige el profesor. Aparte de la naturaleza negativa de este estilo de interacción, que no se puede disfrazar refiriéndose al castigo como "consecuencias", es un enfoque principalmente caracterizado por su ineficacia. Décadas de investigación han establecido que los niños sujetos a la disciplina punitiva en casa tienen más probabilidad que sus compañeros de saltarse las normas fuera de casa.

Aislar a un niño de sus compañeros, humillarle, mandar una nota a los padres, ponerle más deberes o incluso amenazarle con hacer alguna de estas cosas pueden producir conformidad en el corto plazo. Pero a largo plazo, sin embargo, esta estrategia es ineficaz.

¿Por qué? Primero, en el mejor de los casos, el castigo no enseña nada sobre lo que uno debe hacer, solamente sobre lo que no debe hacer. Hay una diferencia enorme entre no pegar a sus compañeros y ser una persona colaboradora.

En segundo lugar, la atención del niño realmente no se centra en la lección prevista ("empujar a los demás es malo"), ni mucho menos en el análisis razonado de este principio sino, sobre todo, en el castigo mismo. La respuesta lógica es calcular cómo alejarse de la consecuencia negativa, cómo evitar la detección por una autoridad. (Fíjate que el que castiga se transforma a los ojos del niño en un figura autoritaria que es mejor evitar.) La teoría del aprendizaje social nos dice que esta atención al castigo es muy probable que esté enseñando al niño a ser punitivo y, por lo tanto, empeorando los problemas de comportamiento; las acciones de un profesor hablan de hecho más alto que sus palabras.

Finalmente, el castigo genera resistencia y resentimiento. "Cuanto más utilizamos el poder para intentar controlar a las personas, menos influencia real tenemos en sus vidas" escribió Thomas Gordon.(12) Puesto que esta influencia se asocia con la posibilidad de ayudar a los niños a desarrollar buenos valores, el uso del poder parece poco aconsejable.

2. Chantajear. No hay duda de que las recompensas son mejores que el castigo. Por otra parte, lo que comparten estos dos métodos es probablemente más importante que lo que les diferencia, y aquí aparece algo altamente desconcertante para los educadores enamorados del refuerzo positivo.

La teoría y la investigación psicológica (particularmente la psicología del desarrollo) han recorrido un largo camino desde el conductismo simplista de los primeros tiempos, pero muchos profesores con buenas intenciones siguen asumiendo que lo que funciona para entrenar una mascota debe ser apropiado, también, para dar forma a las acciones y los valores de los niños.

Estrellas, caras sonrientes, certificados, grados, tiempo adicional de patio, caramelos, dinero e incluso los elogios, todos tienen en común la característica de ser "extrínsecas" al comportamiento que se está recompensando. Como los palos, las zanahorias son intentos artificiales de manipular comportamientos que no ofrecen a los niños ninguna razón para continuar actuando de la manera deseada cuando ya no hay una recompensa que ganar. ¿Las recompensas motivan a los estudiantes? Evidentemente. Les motivan a conseguir una recompensa. Lo que no hacen es ayudar a los niños a desarrollar un compromiso por ser generoso o respetuoso.

☑ Nada mina tanto la creatividad como los motivadores extrínsecos.

☑ También minan la motivación intrínseca.

De hecho, sus consecuencias son incluso peores. No sólo se está sobornando a alguien de una manera en última instancia ineficaz para actuar, sino que el uso de amenazas, puede realmente empeorar las cosas. Consideremos los efectos de las recompensas

sobre el logro. El psicólogo Roberto Sternberg de Yale ha resumido recientemente lo que un número creciente de investigadores sobre la motivación actualmente acuerdan: "nada tiende a minar tanto la creatividad como los motivadores extrínsecos. También minan la motivación intrínseca: cuando se dan recompensas extrínsecas a ciertos comportamientos, se tiende a reducir el interés de los niños para realizar esos comportamientos por su propio interés."(13) Una vez que nos vemos haciendo algo para conseguir una recompensa, será menos probable que deseemos continuar haciéndolo en ausencia de una recompensa, incluso si anteriormente lo encontrábamos interesante.

Hace más de 15 años, (14) se expuso a los lectores del Kappan a la investigación que demostraba este fenómeno y los datos han seguido acumulándose desde entonces, con algunos estudios centrados en cómo los motivadores extrínsecos reducen el interés intrínseco y otros que demostraban cómo minan el buen funcionamiento, particularmente en tareas creativas.(15)

Se han propuesto diferentes explicaciones a estos resultados significativamente constantes. Primero, las personas que se ven trabajando para una recompensa se sienten controladas y esta carencia de autodeterminación interfiere con la creatividad. En segundo lugar, las recompensas ponen la "implicación del ego" por encima de la "implicación en la tarea" y ésta última es la que mejor predice el logro. Tercero, la promesa de una recompensa es "equivalente a declarar que la actividad no tiene valor por sí misma" como A. S. Neill afirmaba;(16) de hecho, cualquier cosa interpretada como requisito previo para otra meta probablemente quedará devaluada.

Lo que es cierto para el aprendizaje académico también lo es para el comportamiento. Una serie poco conocida de estudios ha señalado la locura de intentar animar el comportamiento prosocial con el uso de incentivos extrínsecos. Los niños que fueron recompensados por donar otro niño (y, en otro experimento, adultos a los que se les pagó para ayudar a un investigador) tenían una probabilidad menor de describirse a sí mismos con palabras que sugirieran motivación intrínseca para ayudar que las personas que no recibieron nada a cambio.(17) En otro estudio, mujeres a las que se ofreció dinero para contestar un cuestionario tenían menos probabilidad de aceptar una petición similar dos o tres días después, cuando no había dinero de por medio, que las mujeres a quien no se les había pagado por ayudar en la primera ocasión."(18)

La promesa de una recompensa es "equivalente a declarar que la actividad no tiene valor por sí misma".

La conclusión es que cuando se recompensa a alguien por su comportamiento prosocial, esa persona tenderá a pensar que la recompensa cuenta para sus acciones con lo que será menos probable la ayuda una vez que no haya nadie alrededor para repartir privilegios o alabanzas.

En un reciente estudio (19) los estudiantes de primaria cuyas madres confiaban en el uso de recompensas para motivarles eran menos cooperativos y generosos que otros niños. Estos descubrimientos tienen un interés que supera lo teórico dada la popularidad de las técnicas conductistas para promover la generosidad en los colegios. Un reciente artículo del New York Times describía escuelas de primaria donde a los niños

que ayudaban se les colgaba sus dibujos en los pasillos, comían en una mesa especial en la cafetería e incluso recibían dinero.(20) El efecto real de tales intervenciones puede ser minar la verdadera orientación prosocial que sus diseñadores deseaban promover.

3. Animar un compromiso con los valores. Al describir las limitaciones del uso de castigos y de recompensas ya se está sugiriendo una manera mejor: la meta del profesor no debe ser simplemente producir un determinado comportamiento (por ejemplo, conseguir que un niño comparta una galleta o deje de gritar) sino ayudar a que el niño se vea como una persona responsable y prosocial.

De este cambio en el autoconcepto se derivarán comportamientos y valores duraderos que no dependan de la presencia de alguien que dispense amenazas o sobornos. El niño tiene que hacer de estos comportamientos y valores algo suyo.

Un estudiante "manipulado" por las técnicas de control del comportamiento ahora en boga es, sin embargo, poco proclive a internalizar los valores que subyacen a los comportamientos deseados. En el corazón de la Disciplina Asertiva, por ejemplo, está el control; Lee Canter me explicaba hace poco: "Quisiera que el profesorado aprendiera que tiene que tomar el control"(21).

Quiero que los niños sean responsables de lo que hacen y de la clase de personas que son. El profesor tiene un papel crítico asegurándose de que esto ocurra; al criticar los enfoques de manipulación de la conducta no estoy sugiriendo que se deje que los niños aprendan responsabilidad por sí solos. Pero si que el profesor debe estar menos guiado por la necesidad de mantener el control de la clase que por el objetivo a largo plazo de ayudar a los estudiantes a actuar con responsabilidad porque entienden que es lo correcto.

Posteriormente comentaré más sobre las estrategias para facilitar esta interiorización, pero antes me gustaría mencionar una versión de este proceso que creo que es todavía más deseable y que considero que es el enfoque ideal para ayudar a los niños a convertirse en buenas personas.

4. Animar un compromiso grupal con los valores. Lo que tienen en común los dos primeros es que no proporcionan nada más que motivación extrínseca. Lo que comparten los primeros dos con el tercero es que se dirigen solamente al niño individual. Lo que planteo es que la capacidad de ayudar y de ser responsable no se debería enseñar en vacío sino en el contexto de una comunidad de personas que aprenden, juega y toman decisiones juntos. Más precisamente, la idea no es sólo internalizar buenos valores en una comunidad sino internalizar, entre otras cosas, *el valor de la comunidad*.

Quizá la mejor manera de resumir lo que distingue cada uno de estos cuatro enfoques sería imaginar la pregunta que cada uno anima a hacer al niño. Una educación basada en el castigo plantea la pregunta, "¿Qué se supone que debo hacer y qué sucederá si no lo hago?". Una educación basada en recompensas conduce al niño a preguntarse, "¿Qué es lo que se supone que debo hacer y qué conseguiré por hacerlo?". Cuando los valores han sido internalizados por el niño, la pregunta se convierte "¿Qué clase de persona quiero ser?" Y, en el último caso, el niño se pregunta: "¿Cómo queremos que sea nuestra clase (o nuestra escuela)?"

La actitud del profesorado

Los EDUCADORES deseosos de que los niños piensen en cómo quieren que sean sus clases (es decir los educadores que no se sienten amenazados ante la perspectiva de invitar a los niños a compartir parte de la responsabilidad de crear normas y determinar metas) tienen que pensar en cinco amplias categorías: lo qué creen, lo qué dicen, lo que hacen, cómo se relacionan con los estudiantes y cómo animan a los estudiantes a relacionarse con los demás. Consideremos cada una de estas categorías.

1. Lo que los educadores creen. El famoso efecto Pygmalion consiste en que las creencias de un profesor sobre el potencial intelectual de un niño pueden afectar al rendimiento de ese niño. Tales profecías autocumplidas, sin embargo, no se limitan de ninguna manera a lo académico; también influyen poderosamente en las acciones y los valores de un niño. Describa a un estudiante como destructivo o pendenciero, y probablemente se ajustará a estas expectativas. Inversamente (y aquí está el punto decisivo para cualquier persona interesada por promover la generosidad) al atribuir a un niño la mejor intención relacionada con los hechos* puede poner en funcionamiento un círculo "virtuoso" (en vez de uno vicioso). Ayudaremos a los alumnos a desarrollar buenos valores si asumimos, siempre que sea posible, que ya están motivados ya por estos valores; en vez de explicar una acción ambigua en términos de un deseo siniestro de causar problemas.

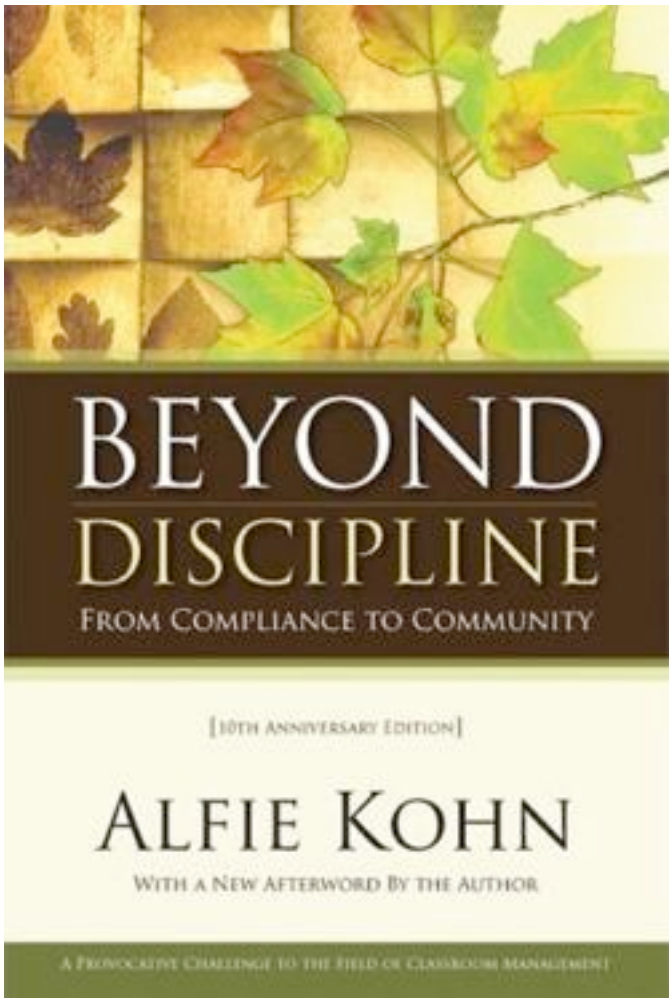
> ☑ lo que pensamos de un estudiante concreto esta teñido por nuestras asunciones con respecto a la naturaleza humana…

Sin embargo, lo que pensamos de un estudiante concreto también esta teñido por nuestras asunciones con respecto a la naturaleza humana en sí misma. Aunque no conozco ninguna investigación

sobre esta pregunta, parece razonable suponer que un educador que piensa que el interés propio motiva todo lo que hacemos mirará con recelo los casos individuales de generosidad. Alguien que da por hecho que en una clase, en ausencia de un adulto que mantenga a los niños a raya, se dará una situación hobbesiana, que cree que los niños necesitan ser dominados o sobornados para actuar responsablemente, es probable que transfiera estas expectativas al niño individual y disponga un ambiente que las genere. La creencia de que los niños están realmente interesados en complacer a los adultos, que simplemente pueden carecer de las habilidades para conseguir lo que necesitan y que generalmente responden a un ambiente cariñoso puede crear una realidad muy diversa. Nuestras ideas configuran la realidad.

2. Lo que los educadores dicen. Un inmenso cuerpo de investigación ha demostrado que los niños están más dispuestos a seguir una regla si se les ha explicado su sentido y que, en general, la disciplina basada en el razonamiento es más eficaz que el enfoque dictatorial recogido por el lema de la camiseta "porque soy tu madre, ese es el porqué." Este descubrimiento se aplica no solamente a desalentar la agresión sino a promover la prosocialidad. Desde la escuela infantil al Bachillerato, los niños deben aprender porqué es bueno ayudar a otros (no simplemente que se les diga que lo hagan). Señalar cómo sus acciones afectan a otros les hace sensibles a las necesidades y sentimientos de los demás y tácitamente les comunica un mensaje de confianza y responsabilidad. Implica que, una vez que los niños entienden cómo afecta su comportamiento a los sentimientos de los demás, podrán hacer algo al respecto y elegirán hacerlo.

También cuenta cómo se enmarcan tales explicaciones. Primero, el nivel del discurso debe ajustarse a la capacidad de comprensión del niño. En segundo lugar, la idea de utilizar la razón no excluye la pasión. Una prohibición de hacer daño a los demás, por ejemplo, no se debe expresar sin pasión sino con una carga emocional para demostrar que es algo importante. Tercero, la actividad prosocial no se debería promover en base al interés propio. "Javier, si no compartes tu camión con Lara, ella no te dejará jugar



con su dinosaurio" puede tener un atractivo innegable para un padre, pero es una estrategia que, muy probablemente, inculcará más egoísmo que una preocupación sincera por los otros. Lo mismo sucede con las exhortaciones y las instrucciones en el aula.

También son relevantes una serie de estudios llevados acabo por Joan Grusec de la Universidad de Toronto y sus colegas. Su investigación proporciona un alternativa concreta al uso de recompensas o alabanzas para promover la generosidad. Según sus investigaciones "los niños que ven su conducta prosocial como una *sumisión a la autoridad externa actuarán prosocialmente solamente cuando crean que las presiones externas están presentes". Mucho mejor es que los niños "lleguen a creer que su comportamiento prosocial refleja valores o creencias por sí mismo."(22).

Este resultado se consigue mejor atribuyendo verbalmente dichos valores o criterios al niño. En un experimento, en el que los niños daban parte de lo

que habían ganado en un juego tras ver hacerlo a un modelo, los niños a quienes se les dijo que habían compartido "porque eres el tipo de persona a quien le gusta ayudar a otros" eran posteriormente más generosos que aquellos a quienes se les dijo que habían compartido porque se esperaba de ellos que lo hicieran.(23)

En otro estudio, la probabilidad de que un niño compartiera aumentaba tanto cuando se le elogiaba como cuando se le conducía a verse a sí mismo como una persona prosocial. Pero en un experimento posterior el segundo grupo resultó ser más generoso que el que había recibido el refuerzo verbal. Es decir, la alabanza aumentaba la generosidad en una situación dada pero dejaba de ser eficaz fuera de esa situación, mientras que los niños con un impulso intrínseco para ser generoso continuaban actuando con en esta motivación en otras circunstancias.(24); esta etiqueta anima la acción prosocial porque ayuda a construir una opinión de uno mismo como altruista.(25) .

Esto no sugiere que cada comentario de un profesor deba ser, ni puede orientarse hacia la internalización. El mero hecho de asegurarse de que el aula sea un ambiente seguro que favorezca el aprendizaje puede requerir el tipo de intervenciones cotidianas favorecedoras de un autoconcepto prosocial del niño. Pero cuanto más atiendan los profesores a esto último, menos probabilidad habrá de tener problemas a largo plazo.

3. Lo qué los educadores hacen. Los niños de todas las edades, desde antes del momento en que pueden leer hasta después del momento en que comienzan a buscar distancia de adultos, aprenden de lo que ven. Los estudios demuestran que los niños que vieron, incluso brevemente, como alguien donaba altruistamente tenían más probabilidad de donar más que otros niños, incluso si habían transcurrido varios meses desde la exposición al modelo.(26) El grado en el que un profesor expresa su preocupación por las personas que tienen problemas y toma la iniciativa de ayuda (lo que se aplica tanto a cómo el profesor trata a los estudiantes y a cómo se refiere a las personas de fuera del aula) pueden fijar un poderoso ejemplo y ser todavía más eficaces que la instrucción didáctica para promover unos valores de cooperación y ayuda en sus alumnos.

Hay un desmesurado número de sugerencias sobre cómo diseñar programas educativos dirigidos a los temas sociales y éticos, extendiéndose del entrenamiento explícito en ponerse en el lugar del otro al razonamiento moral pasando por discusiones sobre los valores (que pueden incluir tanto alguna manera de "clarificación" de las creencias que los estudiantes tienen como sermones sobre el comportamiento o la moralidad).

La mayoría del debate sobre el tema se establece entre los autores de dichos programas, acusándose mutuamente de ser relativistas o de intentar adoctrinar. Apenas se tiene en cuenta la posibilidad de integrar tales temas en el currículo normal.

la educación moral posterior será inútil si el niño pequeño no adquiere una inclinación positiva hacia las otras personas...

Podemos hacer una distinción, aunque no sea perfecta, entre enseñar moralidad (o sobre la moralidad) como tal y ayudar a los niños a relacionarse positivamente con otros. Lo último es a lo que me vengo refiriendo en el artículo; y algunos autores han planteado que, particularmente para los niños más pequeños, también debería ser el foco principal en la escuela.

Según un educador "la educación moral posterior será inútil si el niño pequeño no adquiere una inclinación positiva hacia las otras personas"(27). Como una alternativa a las unidades didácticas especificas defendida por el primero de estos enfoques, los niños pueden utilizar textos en las asignaturas tradicionales que fomenten la capacidad de ponerse en el lugar de otro. Esta opción daría respuesta a la preocupación

de que la enseñanza de valores nos distrae de lo académico.

¿Cómo se relacionan los profesores con los alumnos?. Todas las técnicas expuestas anteriormente para favorecer las conductas concretas son más ineficaces que la práctica de incorporar todos los tipos de disciplina e instrucción en el contexto de una relación cálida, protectora y empática con los estudiantes. Los niños cuyos padres se preocupan por ellos y les apoyan cotidianamente destacan como socialmente competentes y psicológicamente estables en una amplia variedad de medidas, y no hay razón para pensar que la relación profesor/alumno tenga que ser diferente.

Los adultos cercanos, cuidadores y empáticos hacen varias cosas a la vez. Proporcionan al niño un espacio benévolo y seguro en el que actuar. (Si la experiencia de un niño con los otras le hace sentirse amenazada en vez de seguro, es probable que se enfatice psicológicamente el control del daño a expensas de cualquier tendencia a ayudar a los otros.)

Espero que pocos educadores se tomen en serio el absurdo principio de que los profesores no deben exhibir ninguna muestra de afecto hasta bien entrado el curso escolar, después de haber controlado firmemente la clase.

Todo lo contrario, los profesores deberían establecerse desde el principio como aliados de sus alumnos, los adultos con quienes pueden trabajar para solucionar los problemas que emergen durante el curso normal del desarrollo. Al tener en cuenta las necesidades emocionales de un niño le damos la libertad emocional para que tenga en cuenta las necesidades de los demás.

4. ¿Qué relaciones animan los educadores entre los alumnos?. Cualquier persona interesada en los niños como seres sociales debe reconocer la necesidad de prestar atención a las interacciones entre ellos en el aula. En la mayoría de las escuelas se fuerza a los niños a trabajar contra otro (compitiendo) o al margen de los otro (aprendiendo individualmente). Se deja que la posibilidad de trabajar con otros, de aprender habilidades sociales y de cuidar de los demás, suceda por sí misma durante los recreos, en el comedor o después de la escuela.

Esta es una de las principales razones para que las personas de nuestra sociedad tiendan a ver a los otros como potenciales obstáculos para su propio éxito. David Johnson y Roger Johnson de la Universidad de Minnesota han puesto un fuerte énfasis en que la relación entre alumnos es, por lo menos, tan importante como la relación entre el alumno y el profesor o entre el alumno y el plan de estudios.

La referencia que hacen a las relaciones entre los alumnos se plantea en el contexto de crear buenos "aprendedores" y es igual de cierto a la hora de crear buenos seres humanos.

Cómo animar una interacción positiva

En la práctica ¿cómo deben animar los profesores la interacción entre los alumnos? En primer lugar, pueden poner a los alumnos en parejas o pequeños grupos para ayudarse mutuamente en el aprendizaje. Este concepto, conocido como aprendizaje cooperativo, abarca una amplia y dispar variedad de modelos en su aplicación: algunos dependen de notas y otros incentivos extrínsecos para asegurar que los estudiantes trabajen juntos, otros implican la cooperación dentro de los grupos así como entre grupos, y otros prevén una estricta división del trabajo entre los miembros del grupo. Un número sustancial de estudios ha encontrado que los diferentes tipos de aprendizaje cooperativo tienen el potencial de ayudar a los estudiantes a sentirse bien consigo mismos, a sentirse bien con los demás, a sentirse bien con lo que están aprendiendo y a aprender más eficazmente.

La cooperación, planteada como una interacción en la que dos o más personas colaboran para un beneficio mutuo, no es en sí misma un ejemplo de comportamiento prosocial tal como se suele entender. Ni su utilización con éxito presupone la existencia de motivos prosociales en todos los niños. Más bien, se trata de que al fomentar la interdependencia e introducir un incentivo intrínseco (el aprendizaje cooperativo) se promueva el comportamiento prosocial. Hacer que unos niños aprendan de otros crea fuertes conexiones entre ellos y envía un mensaje muy diferente del enviado por una clase en la que cada niño sólo se ocupa de sí mismo; o, peor todavía, una en la que el éxito de cada uno se relacione inversamente con el éxito de otros.(28)

> ☑ **Más bien, se trata de que al fomentar la interdependencia [...] se promueva el comportamiento prosocial**

Según un estudio, alumnos de quinto grado que estudiaban gramática en grupos de aprendizaje cooperativo tenían más probabilidades de dar fichas de premios a una persona extraña que quienes habían estudiado por sí mismos; en otro estudio, alumnos de

educación infantil que participaron en actividades cooperativas actuaban más prosocialmente que sus compañeros en un aula tradicional.(29) Pero las consecuencias no se limitan a la generosidad. Un aprendizaje cooperativo cuidadosamente estructurado también promueve una sensación de identidad grupal, una mayor aceptación de personas diferentes (en términos de pertenencia étnica o nivel de capacidad) y una mayor capacidad para imaginar los puntos de vista de otras personas.(30)

La cooperación es esencialmente una experiencia humanizadora que predispone a los participantes a tener una opinión benevolente de los demás. Permite que se superen posturas egocéntricas y simplificadoras, y fomenta la confianza, la sensibilidad, la comunicación abierta y la actividad prosocial.

En segundo lugar, los profesores pueden alejar la idea de disciplina no solamente de castigos y recompensas sino también de la premisa que se encuentra bajo estas estrategias, es decir, que los profesores deben verse a sí mismos cómo los encargados de conseguir la conformidad con un sistema de reglas o de metas que sólo ellos diseñan. La alternativa realista para el profesor no es abdicar de la res-ponsabilidad de lo que ocurre en el aula sino incluir (y guiar) a los niños de modo que puedan tener un papel tomando decisiones sobre cómo debe funcionar su clase y porqué (¿se deben levantar las manos siempre o solamente durante cierto tipo de discusiones? ¿Cuál es la mejor manera para la clase como grupo de equilibrarlos principios de participación igualitario y la espontaneidad que fomenta la participación?)

...es más probable que los niños respeten las reglas que han ayudado a crear que aquellas reglas que se les impone...

Entonces la disciplina queda reconfigurada como una planificación cooperativa y una resolución de conflictos colectiva. Cualquier profesor que quiera favorecer la idea de autonomía y de toma de decisiones democrática preferirá este enfoque, aunque también se puede argumentar que las consideraciones puramente prácticas lo hacen recomendable puesto que es más probable que los niños respeten las reglas que han ayudado a crear que aquellas reglas que se les impone. Esto, por supuesto, asume que respetar las reglas es una meta deseable. Desde un enfoque más amplio, los educadores necesitan preguntarse acerca del objetivo último de la disciplina. ¿Es positivo un programa clásico de control del comportamiento que tenga éxito en mantener a los niños en silencio?, ¿los niños callados aprenden más o simplemente plantean pocas demandas al profesor? (Los hermanos Johnson suelen de decir que cuando un director anda por los pasillos del colegio o instituto debe preocuparse si no oye ningún ruido procedente de la clase; esto significa que probablemente no se esté dando un verdadero aprendizaje.) ¿Y que acercamiento tiene más probabilidades de ayudar a los niños a cuidar de los demás?

Invitar a los niños a participar en la toma de decisiones no solamente sobre las normas de la clase sino también sobre las materias pedagógicas (qué aprender, cómo, y porqué) y sobre temas más domésticos (cómo celebrar los cumpleaños o adornar las paredes) significa introducirles en un proceso de debate, darles la oportunidad de cooperar y de construir consensos. En último caso, es una ocasión para que practiquen habilidades de ponerse en el lugar del otro, compartir, escuchar y ayudar. En resumen, incluir a los niños en la planificación y la toma de decisiones es una forma de proporcionar un marco para las interacciones prosociales que apoya dichas oportunidades; y convierte temas rutinarios en una oportunidad para aprender y practicar el cuidado y, en muchas ocasiones, también el pensamiento. (31)

Finalmente, los educadores pueden proporcionar a los alumnos oportunidades de responsabilizarse de otros para que aprendan (valores y habilidades prosociales) haciendo. Idealmente, esto puede incluir la inte-

racción con niños de diversas edades. Para un niño mayor guiar a alguien más joven es experimentar de primera mano lo que significa ayudar y ser responsable de alguien que es dependiente de él o ella. Para el niño más pequeño, esta interacción entre edades presenta una oportunidad de ver un modelo prosocial que no sea el de un adulto.

Un programa exitoso: CDP

UNO de los programas educativos más emocionantes e innovadores actualmente en funcionamiento, el Proyecto del Desarrollo del Niño (Child Development Project, CDP), se dedica específicamente a ayudar a los niños a convertirse en seres más prosociales y responsables.(32) La experiencia del CDP ofrece grandes lecciones sobre el uso sistemático de las ideas discutidas aquí; de hecho, debo la formulación de algunas de las ideas expuestas al trabajo realizado por Eric Schaps, Marilyn Watson, y otros implicados con el proyecto.

El CDP es el primer proyecto de educación prosocial a largo plazo, comprensivo y centrado en la escuela. Después de ser invitado hace una década a trabajar en el Distrito Escolar del Valle de San Ramón (California), cerca de 50 kilómetros al este de San Francisco, el equipo que llevaba el proyecto repartió dos conjuntos de tres escuelas primarias del distrito para conseguir un reparto muy equitativo por tamaño y estatus socioeconómico. Una moneda al aire determinó cuál de los dos grupos sería el destinatario del programa y cuál serviría como grupo de control. Entrenaron a los primeros profesores antes de comenzar el curso escolar 1982-83. Los investigadores del equipo se centraron en un grupo de niños en las escuelas experimentales (entonces en infantil y ahora en Bachillerato) para evaluar si sus actitudes, comportamiento y éxito escolar se diferenciaban perceptiblemente de las de sus contrapartes del grupo de control. En otoño de 1988 se introdujo el programa en dos escuelas primarias del cercano Hayward, un distrito étnicamente más diverso que el blanco suburbio del Valle del San Ramón. Schaps ahora está buscando financiación para llevar el programa a otros ocho lugares del país.

"¿Cómo querríamos que fuera nuestro aula?" es la pregunta que el CDP hizo que los niños contestaran. Rechazando el castigo y las recompensas en favor de estrategias dirigidas a la internalización de normas y valores prosociales, el CDP invita a profesores y alumnos a trabajar juntos para convertir sus clases en comunidades que cuidan. Los principales componentes del programa dirigidos a conseguir esto son los siguientes:

- Una versión del aprendizaje cooperativo que no se basa en notas u otros motivadores extrínsecos;

- El trabajo de la lectura y la escritura mediante un programa centrado en la lectura de cuentos y libros que estimulan la discusión sobre valores y ofrece ejemplos de empatía y preocupación por los demás a la vez que desarrollan las habilidades verbales;

- un enfoque de la gestión del aula en el que se hace hincapié en el desarrollo de razones intrínsecas para participar productiva y prosocialmente, se anima a los profesores a desarrollar relaciones afectuosas con los niños; y donde se celebran reuniones periódicas de clase (asambleas) de modo que los niños puedan desempeñar un papel activo en la planificación, la evaluación del progreso y la solución de problemas;

- y un montón de propuestas, incluyendo emparejar a niños de diversas edades para trabajar jun-

tos, realizar proyectos sociales para la comunidad con el fin de desarrollar la responsabilidad, dar tareas para casa diseñadas específicamente para ser realizadas (y para fomentar la comunicación) con los padres, y llevar a cabo actividades de toda la escuela que permitan la participación de todas las familias.

En sus artículos, los miembros del CDP han distinguido su manera de enseñar valores de la de otros modelos bien conocidos. A diferencia de ciertos enfoques de educación en valores, el acercamiento del CDP insiste en ayudar a los estudiantes a entender la razón de un valor en vez de insistir simplemente en que lo acepten o se comporten de cierta manera porque se les ha dicho que lo hagan. Sin embargo, a diferencia de ciertos acercamientos puramente centrados en el niño, el CDP está convencido de la importancia de la socialización del adulto: el trabajo del profesor es enseñar, dirigir, hacer cumplir, facilitar la cooperación, modelar comportamientos, en resumen, ser mucho más que un observador pasivo. Los valores prosociales surgen de una síntesis de inculcación por parte del adulto e interacción entre compañeros, y estos valores (en contraste con los programas desarrollados por algunos teóricos en el área del razonamiento moral) acentúan el cuidado de los otros así como la aplicación de principios de justicia.

Antes de la puesta en práctica del CDP estudiantes seleccionados aleatoriamente de las tres escuelas experimentales y las tres de control demostraron ser similares no solamente demográficamente sino también en un rango de actitudes, valores y habilidades sociales. Sin embargo, una vez que el programa se puso en funcionamiento, entrevistas y observaciones estructuradas mostraron diferencias significativas entre los estudiantes participantes en el programa y aquellos de las escuelas control en algunas medidas, aunque no en todas.

Los niños que participaban en el CDP se comprometieron en un mayor número de comportamientos prosociales espontáneos en clase, parecían ser más capaces de entender situaciones hipotéticas de conflicto, y tenían más probabilidad de tener en cuenta las necesidades de todos al enfrentarse a dichas

situaciones. Tenían más tendencia a creer que uno tiene una obligación de hablar en una discusión incluso si su posición no tiene visos de prevalecer (lo que debería tranquilizar a aquellos preocupados por la asertividad de niños "que se preocupan de los demás"). El énfasis de CDP no ha supuesto ningún sacrificio del logro convencional (lo medido por las tests), ni ha dado a los participantes una ventaja académica clara sobre los estudiantes de las escuelas de control. (En parte, este efecto se puede deber a un efecto techo: los estudiantes en del distrito ya se encuentran en el 10% superior de los alumnos de California, así que no hay mucho lugar para la mejora.) En el momento en que el grupo del CDP llegó a sexto, sin embargo, superaban a sus contrapartes en la medidas de comprensión lectora de alto nivel (ensayos escritos sobre historias y poemas).

Queda por ver si los valores y los comportamientos de niños de las escuelas que usan el CDP seguirán distinguiéndose de los que asistieron a las otras escuelas, ahora que están en Bachillerato. Pero este proyecto experimental proporciona una evidencia real para el principal argumento que defiendo aquí: es realista y valioso fijarse en lo que los estudiantes aprenden en el aula sobre como relacionarse con sus pares. Los niños pueden ser educados para trabajar con, cuidar de, y ayudarse unos a otros. Y las escuelas deben comenzar a desempeñar un papel central en este proceso.

• 1. Martin Buber, Between Man and Man, trans. Ronald Gregor Smith (New York: Macmillan, 1965), p. 104.

• 2. Alfie Kohn, The Brighter Side of Human Nature: Altruism and Empathy in Everyday Life (New York: Basic Books, 1990).

• 3. Marvin L. Simner, "Newborn's Response to the Cry of Another Infant" Developmental Psychology, vol. 5, 1971, pp. 136-50; Abraham Sagi and Martin L. Hoffman, "Empathic Distress in the Newborn" Developmental Psychology, vol. 12, 1976, pp. 175-76; and Grace B. Martin and Russell D. Clark III, "Distress Crying in Neonates: Species and Peer Specificity" Developmental Psychology, vol. 18, 1982, pp. 3-9.

• 4. Sagi and Hoffman, p. 176.

• 5. See, for example, Carolyn Zahn-Waxler and Marian RadkeYarrow, "The Development of Altruism: Alternative Research Strategies" in Nancy Eisenberg-Berg, ed., The Development of Prosocial Behavior (New York: Academic Press, 1982).

• 6. Marian Radke-Yarrow and Carolyn Zahn-Waxler, "Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children" Child Development, vol. 47, 1976, pp. 118-25.

• 7. Nancy Eisenberg-Berg and Cynthia Neal, "Children's Moral Reasoning About Their Own Spontaneous Prosocial Behavior" Developmental Psychology, vol. 15, 1979, pp. 228-29. Eisenberg and another colleague have observed that appeals to authority or punishment (which were completely absent here) are what one would expect if the children were at Lawrence Kohlberg's first stage of moral reasoning and that the apparently altruistic needs-oriented explanations have often - and presumably unfairly - been coded as stage 2, that is, as an immature, "preconventional" way of thinking about moral problems (see Nancy Eisenberg-Berg and Michael Hand, "The Relationship of Preschoolers' Reasoning About Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior" Child Development, vol. 50, 1979, pp. 356-63).

• 8. The tendency to define altruism so narrowly that only Mother Teresa would qualify for the label both reflects and perpetuates a cynical view of human nature. It would never occur to us to define aggression so as to exclude everything short of mass murder.

• 9. Kohn, ch. 3.

• 10. Norma Deitch Feshbach and Seymour Feshbach, "Affective Processes and Academic Achievement" Child Development, vol. 58, 1987, pp. 1335-47. For more research on cognitive skills and perspective-taking, see David W. Johnson

and Frank P. Johnson, Joining Together: Group Theory and Group Skills, 3rd ed. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987), p. 244.

• 11. For example, see David Johnson et al., "Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis" Psychological Bulletin, vol. 89, 1981, pp. 47-62; David W. Johnson and Roger T. Johnson, Cooperation and Competition (Edina, Minn.: Interaction Book Co., 1989), especially ch. 3; and Robert E. Slavin, Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1990), especially ch. 2.

• 12. Thomas Gordon, Teaching Children Self-Discipline (New York: Times Books, 1989), p. 7.

• 13. Robert J. Sternberg, "Prototypes of Competence and Incompetence" in Robert J. Sternberg and John Kolligian, Jr., eds., Competence Considered (New Haven: Yale University Press, 1990), p. 144.

• 14. Mark R. Lepper and David Greene, "When Two Rewards Are Worse Than One: Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation" Phi Delta Kappan, April 1975, pp. 565-66.

• 15. See, for example, Edward Deci and Richard Ryan, Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior (New York: Plenum Press, 1985); Mark R. Lepper and David Greene, eds., The Hidden Costs of Reward (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978); and the work of John Nicholls, Teresa Amabile, Judith M. Harackiewicz, Mark Morgan, and Ruth Butler. I have reviewed some of this research in "Group Grade Grubbing Versus Cooperative Learning" Educational Leadership, February 1991, pp. 83-87.

• 16. Quoted in Mark Morgan, "Reward-Induced Decrements and Increments in Intrinsic Motivation" Review of Educational Research, vol. 54, 1984, p. 5.

• 17. Cathleen L. Smith et al., "Children's Causal Attributions Regarding Help Giving" Child Development, vol. 50, 1979, pp. 203-10; and C. Daniel Batson et al., "Buying Kindness: Effect of an Extrinsic Incentive for Helping on Perceived Altruism" Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 4, 1978, pp. 86-91.

• 18. Miron Zuckerman, Michelle M. Lazzaro, and Diane Waldgeir, "Undermining Effects of the Foot-in-the-Door Technique with Extrinsic Rewards" Journal of Applied Social Psychology, vol. 9, 1979, pp. 292-96.

• 19. Richard A. Fabes et al., "Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation" Developmental Psychology, vol. 25, 1989, pp. 509-15.

• 20. Suzanne Daley, "Pendulum Is Swinging Back to the Teaching of Values in U.S. Schools" New York Times, 12 December 1990, p. B-14.

• 21. Quoted in David Hill, "Order in the Classroom" Teacher Magazine, April 1990, p. 77.

• 22. Joan E. Grusec and Theodore Dix, "The Socialization of Prosocial Behavior: Theory and Reality" in Carolyn Zahn-Waxler, E. Mark Cummings, and Ronald Iannotti, eds., Altruism and Aggression: Biological and Social Origins (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), p. 220.

• 23. Joan E. Grusec et al., "Modeling, Direct Instruction, and Attributions: Effects on Altruism" Developmental Psychology, vol. 14, 1978, pp. 51-57.

• 24. Joan E. Grusec and Erica Redler, "Attribution, Reinforcement, and Altruism: A Developmental Analysis" Developmental Psychology, vol. 16, 1980, pp. 525-34.

• 25. Angelo Strenta and William DeJong, "The Effect of a Prosocial Label on Helping Behavior" Social Psychology Quarterly, vol. 44, 1981, pp. 142-47.

• 26. See James H. Bryan and Nancy H. Walbek, "Preaching and Practicing Generosity" Child Development, vol. 41, 1970, pp. 329-53; James H. Bryan and Perry London, "Altruistic Behavior by Children" Psychological Bulletin, vol. 72, 1970, pp. 200-211; Martin L. Hoffman, "Altruistic Behavior and the Parent-Child Relationship" Journal of Personality and Social Psychology, vol. 31, 1975, pp. 937-43; and Marian Radke-Yarrow, Phyllis M. Scott, and Carolyn Zahn-Waxler, "Learning Concern for Others" Developmental Psychology, vol. 8, 1973, pp. 240-60.

• 27. Ben Spiecker, "Psychopathy: The Incapacity to Have Moral Emotions" Journal of Moral Education, vol. 17, 1988, p. 103.

• 28. For an analysis of the harms of competition in the classroom and elsewhere, see Alfie Kohn, No Contest: The Case Against Competition (Boston: Houghton Mifflin, 1986).

• 29. David W. Johnson et al., "Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning, and Achievement" Journal of Educational Psychology, vol. 68, 1976, pp. 446-52; and Bette Chambers, "Cooperative Learning in Kindergarten: Can It Enhance Students' Perspective-Taking Ability and Prosocial Behaviour?" unpublished manuscript , Concordia University, Montreal, 1990.

• 30. See, for example, the research cited in David W. Johnson and Roger T. Johnson, "The Socialization and Achievement Crisis: Are Cooperative Learning Experiences the Solution?" in Leonard Bickman, ed., Applied Social Psychology Annual 4 (Beverly Hills, Calif.: Sage, 1983), p. 137; and Elliot Aronson and Diane Bridgeman, "Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals" Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 5, 1979, p. 443.

• 31. Another classroom management issue is raised by Carolyn Zahn-Waxler. She warns that a teacher who routinely and efficiently takes care of a child's distress in order to preserve order in the classroom may unwittingly be teaching two lessons: 1) that "people do not react emotionally to upset in others" and 2) that, "if someone is hurt, someone else who is in charge will handle it" ("Conclusions: Lessons from the Past and a Look to the Future" in Zahn-Waxler, Cummings, and Iannotti, p. 3 10).

• 32. For more about the Child Development Project, see Alfie Kohn, "The ABCs of Caring" Teacher Magazine, January 1990, pp. 52-58; and idem, The Brighter Side of Human Nature, ch. 6. For accounts written by members of the staff, see Victor Battistich et al., "The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character" in William M. Kurtines and Jacob L. Gewirtz, eds., Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research, and Applications (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989); and Daniel Solomon et al., "Cooperative Learning as Part of a Comprehensive Classroom Program Designed to Promote Prosocial Development" in Shlomo Sharan, ed., Cooperative Learning: Theory and Research (New York: Praeger, 1990).

Bajo licencia Creative Commons

http://creativecommons.org