

341.

**DOCUMENTOS  
DE  
TRABAJO**

1981<sup>2</sup>

**EL PENSAMIENTO DE JEAN PIAGET SOBRE  
LA PSICOLOGIA MORAL: Presentación Crítica**

**Tony Mifsud, S.J.**

**CIDE**

EL PENSAMIENTO DE JEAN PIAGET SOBRE LA PSICOLOGIA MORAL:  
PRESENTACION CRITICA

Tony Mifsud, SJ

Profesor de Moral, Facultad  
de Teología, U.C. de Chile  
Investigador del C.I.D.E.

1 9 8 1

Editor responsable: Tony Mifsud, SJ.

Impreso en: CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación)  
Erasmus Escala 1825 - Santiago - Teléfono 71 80 51

## I N D I C E

	<u>Página</u>
PRESENTACION .....	1
INTRODUCCION .....	3
I. EXPOSICION DEL PENSAMIENTO DE PIAGET .....	6
1. El Hombre y su obra .....	7
2. La epistemología genética .....	10
a. Unos conceptos fundamentales .....	12
b. El desarrollo mental .....	22
3. Aplicación pedagógica de la psicología cognitiva de Piaget .....	54
4. El estudio de Piaget sobre el criterio moral en el niño .....	57
a. E. Durkeim .....	58
b. P. Bovet .....	62
c. Hipótesis intermediaria .....	64
d. El criterio moral en el niño .....	65
II. APRECIACIONES VALORATIVAS DEL PENSAMIENTO DE PIAGET .....	96
1. Desde la Psicología: Jean Piaget y Susan Isaacs .....	96
2. Desde los estudios sobre el desarrollo moral: Jean Piaget y William Kay .....	103
Jean Piaget y Norman Bull .....	106
Jean Piaget y Lawrence Kohlberg .....	108
3. Apreciación crítica personal .....	115
a. Desde la Psicología .....	116
b. Desde la Etica .....	119
APENDICE I: Lawrence Kohlberg y Jean Piaget ....	121
APENDICE II: Cuentos utilizados por Piaget en su investigación sobre el juicio moral ..	130
NOTAS .....	139
BIBLIOGRAFIA .....	147

## PRESENTACION

Ya no es una novedad que educadores chilenos, o extranjeros vecindados en nuestra tierra, hagan estudios de nivel doctoral. Dadas nuestras condiciones no todos lo gran desempeñarse profesionalmente en el país; y, aún en estos casos, pocas veces sus trabajos de tesis logran llegar al público interesado. Por esta razón el CIDE está procurando editar en su colección Documentos de Trabajo capítulos de estas tesis que parezcan de interés a ese público. No creceremos intelectualmente si no conocemos, criticamos y construimos sobre lo que han trabajado otros a partir de nuestros propios intereses y problemas.

En este caso particular queremos también hacernos presente de alguna manera en el año del fallecimiento de Jean Piaget (1980). El gran psicopedagogo suizo es más conocido entre nosotros por sus trabajos sobre el desarrollo intelectual del niño que sobre el desarrollo moral. Aquí reside, precisamente, la novedad de este estudio, como también su significado en Chile hoy día.

En un país profundamente dividido en lo ideológico y lo político, invadido por un pragmatismo de nuevo cuño y un nacionalismo barato, se hace particularmente necesario buscar una unidad más profunda a través de una educación que enfatice el desarrollo de valores humanos básicos. En este sentido el trabajo de Piaget tiene un carácter fundante desde el punto de vista psico-pedagógico.

Confiamos en que pronto, y en relación estrecha con este estudio de Piaget, Tony Mifsud pueda publicar sus trabajos sobre Kohlberg, el distinguido profesor de Harvard que, junto con desarrollar originalmente el pensamiento de Piaget, ha elaborado y experimentado propuestas curriculares concretas.

La crítica, tanto a Piaget como a Kohlberg, se hace desde el punto de vista de la ética cristiana.

Patricio Cariola, SJ  
DIRECTOR

## INTRODUCCION

Elizabeth Hall, en una entrevista a Jean Piaget para la revista Psychology Today (1971) afirma: "Se le considera, junto con Freud, como los dos gigantes del pensamiento del siglo XX. Si Freud transformó nuestra concepción de la personalidad, usted hace lo mismo con la inteligencia". Y el conocido Roger Brown destaca la figura y la obra de Jean Piaget en los siguientes términos: "Después de Freud, ha sido Jean Piaget, creo yo, el que ha llevado a cabo la aportación más importante a la psicología moderna" (Psicología Social, Madrid, 1972, p. 212).

Un estudio serio y actualizado sobre la psicología moral tiene que hacer referencia a las investigaciones de Jean Piaget. Su libro, El criterio moral en el niño, (1931), ha marcado el rumbo de los estudios de la psicología moral y ha corregido la carga emotiva inaugurada por Sigmund Freud. Desafortunadamente, algunos piensan que el único aporte de la psicología sobre el fenómeno moral fue hecho por Freud y otros se alegran que también murió con él. Pues, no es así. En la psicología moderna se pueden destacar tres figuras que sobresalen por sus aportes sobre el fenómeno moral: Jean Piaget, Erik Erikson y Lawrence Kohlberg. Los tres han ayudado a comprender más hondamente la dimensión ético-moral que pertenece a la misma estructura de la persona humana. Pero el mismo Lawrence Kohlberg, ciertamente el más conocido y la primera figura dentro del campo de la psicología moral contemporánea, confiesa que su teoría de los seis estadios del desarrollo del juicio

moral ha sido elaborado a partir del método piagetiano: "tanto el contenido como el método de las entrevistas estaban inspirados en la obra de Piaget" (1). Kohlberg, refiriéndose explícitamente a El Criterio Moral en el Niño declara: "Mi trabajo sobre la moralidad comenzó a partir de las nociones piagetianas de estadios y de las nociones piagetianas de que el niño es un filósofo. Inspirado por el esfuerzo pionero de Jean Piaget de aplicar una perspectiva estructural al desarrollo moral, he elaborado paulatinamente a lo largo de los años un esquema tipológico describiendo estadios generales del pensamiento" (2).

La interdisciplinariedad entre psicología moral y filosofía ética/teología moral se hace cada día más relevante. El hombre moral es hombre y nunca dejará de serlo. La dimensión ética pertenece a la misma estructura de la persona humana en cuanto es un ser libre y responsable que se define (y define al mundo) por las opciones que asume según unas metas (valores). La psicología y la moral estudian al mismo hombre, pero desde distintas perspectivas. La psicología es una ciencia empírica que analiza la conducta del hombre; la ética estudia al hombre en cuanto sujeto libre y sujeto-objeto de valores. La relación entre psicología y moral no es de exclusión ni tampoco de reducción sino de complementación mutua en una labor de interdisciplinariedad. Prescindir de los datos psicológicos implicaría una moral que se aleja de la realidad. Reducir la moral a los datos empíricos de la psicología (confundiendo el "deber ser" crítico de la ética con el "ser" fáctico de la psicología) significaría la pérdida de la riqueza de la interdisciplinariedad ya que el aporte relevante y específico de cada ciencia es posible sólo cuando no se pierda la identidad propia.

Dentro de este marco habría que entender el trabajo que presento. Es un intento de ofrecer de un modo sencillo el pensamiento de Jean Piaget, no tan sencillo, con un interés crítico de señalar lo positivo y lo relevante pero también planteando interrogantes.

En la exposición crítica del pensamiento piagetiano, procederé de la siguiente manera:

- a. una breve presentación del hombre y su obra;
- b. una exposición de los conceptos fundamentales y de los estadios del desarrollo del pensamiento según la epistemología genética de Piaget;
- c. enunciar unos principios pedagógicos basados en la psicología evolutiva de Piaget;
- d. aclarado el transfondo de su pensamiento psicológico, una presentación del estudio piagetiano sobre el desarrollo del criterio moral en el niño; y
- e. por último, una apreciación crítica.

Quisiera expresar mi agradecimiento a Jaime Rodríguez (del S.E.R.E.M., Madrid) y Carlos Domínguez Morano (Profesor de Psicología en la Universidad de Granada), ambos psicólogos, quienes han consolidado el aspecto psicológico del estudio que presento. También debo mucho a Patricio Cariola, SJ, por su interés y apoyo constante, a nivel académico y humano.

I. EXPOSICION DEL PENSAMIENTO DE PIAGET

"Jean Piaget es zoólogo por vocación, epistemólogo por afición y lógico por su método. Para la investigación del desarrollo infantil ha creado (como Freud) una nueva disciplina, agregando nuevas dimensiones al estudio y la comprensión de los niños" (3).

Henry Maier, de la Universidad de Washington, presenta así a Piaget. Se suele atribuir al Profesor John Flavell, de la Universidad de Rochester, el acertado comentario de que quien estudia a Piaget nunca podrá mirar del mismo modo a los niños.

## 1. El Hombre y su Obra

Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. Su entrada en el mundo científico es temprana porque, y dejemos que lo diga él mismo, "Mi primer artículo (un estudio, de una página, sobre un gorrión semi-albino que había observado), fue a la edad de 10 años".

(4) Y en su autobiografía cuenta que este artículo se publicó en la "Revista de historia natural de Neuchâtel" y, como resultado, se le invitó a ocupar el cargo de curador del Museo de Historia Natural de Ginebra. Pero la invitación fue cancelada cuando el Director del Museo descubrió que el autor del artículo era un niño de 10 años.

Durante su adolescencia se interesó por la zoología. "Yo comencé a estudiar a los moluscos a los 10 años. El director del museo de Historia Natural de Neuchâtel, que era un especialista en la materia, me invitaba a ayudarlo dos veces por semana. Yo pegaba, con él, las etiquetas en su colección de conchas y él me enseñaba la moluscología. Publiqué mis primeros artículos sobre las conchas a los 15 años". (6) En 1918 presentó su tesis doctoral, titulada "Los moluscos de Vallais", en la Universidad de Neuchâtel. Durante este tiempo leyó libros sobre filosofía, religión, biología, sociología y psicología. Y es en este período en el que Piaget intuye la estrecha relación que existe entre la biología y la filosofía. "Mi nueva pasión por la filosofía fue alentada por mi padrino que me hizo conocer

'La Evolución Creadora' de Bergson. El problema del conocimiento me apareció repentinamente bajo un nuevo punto de vista. Me convencí rápidamente de que la mayor parte de los problemas filosóficos concernían al conocimiento y que la mayor parte de estos problemas provenían de la biología. En efecto, el problema del conocimiento es el de la relación entre sujeto y objeto, el modo por el que el sujeto conoce al objeto. Si eso se traduce en términos biológicos se evoca a la adaptación del organismo a su medio. Yo decidí consagrar mi vida a esta explicación biológica del conocimiento". (7) Así nace la epistemología genética como una ciencia experimental en contraste con la epistemología clásica. Piaget afirma que quien no tiene una visión filosófica "no será nunca un buen sabio", pero que el error de la filosofía es "creer que se puede progresar y resolver el problema formulado en un despacho, sin ir al sitio y concretizar los hechos". (8)

Al recibir su doctorado, Piaget dejó Neuchâtel y buscó familiarizarse con la psicología. Trabajó en los laboratorios de Wreschner y de Lipps; y comenzó a aplicar los tests de Burt que concluyeron en una serie de artículos. Uno de estos artículos, "Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant" (1921), fue publicado en el "Archives de Psychologie" (Ginebra) y el editor de la revista, el señor Claparède, le ofreció el cargo de Director de Estudios en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. Piaget aceptó el cargo en 1921 porque esto implicaba una cierta libertad para programar sus investigaciones y tiempo para hacerlo. En 1923 comenzó a dar clases también en la Universidad de Neuchâtel, así que hasta el año 1929 dividió su trabajo e investigaciones entre Neuchâtel y Ginebra. Durante este período Piaget investiga a fondo el desarrollo intelectual en la infancia. Con la ayuda de su mujer (Valentine Châtenay, quien era alumna del Instituto J. J. Rousseau) pasó

mucho tiempo observando el comportamiento espontáneo de sus hijas (Jacqueline, Lucienne y Laurent).

En 1925 Piaget fue nombrado profesor de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Ginebra, enseñando psicología experimental. En 1929 se dedicó por completo a su trabajo en la Universidad de Ginebra y en el mismo año llegó a ser Director de la Oficina Internacional de la Educación, una organización intergubernamental, y que más tarde se afilió a UNESCO. Piaget fue nombrado representante de su país y miembro del comité ejecutivo de la UNESCO. Así que Piaget comenzó a aplicar su teoría a la pedagogía.

En 1940 asumió el cargo de Director del Laboratorio de Psicología en Ginebra, y en el año 1955, ayudado por la Rockefeller Foundation, Piaget estableció en Ginebra el Centre International d'Epistémologie Génétique. Hay que mencionar también que en el año 1952 sucedió en la Sorbona de París a Merleau-Ponty, un acontecimiento extraordinario si se considera que la última persona de nacionalidad extranjera que ocupó una cátedra en la Sorbona fue Desiderio Erasmo (1530). (9)

Habría mucho más que decir para completar el cuadro biográfico de Jean Piaget, pero queremos sólo dar una idea de la actividad intensiva y extensiva de este hombre. Su trabajo constituye un hito en el estudio del pensamiento cognitivo. En el año 1976, al cumplir los 80 años, se le rindió un homenaje en el Congreso Internacional de Psicología en París. Es uno de los pocos hombres que ha podido asistir a la consagración mundial de sus obras y teorías mientras vivía.

## 2. La epistemología genética

En nuestro estudio nos interesa primariamente las investigaciones que Piaget ha hecho sobre el criterio moral en la infancia, pero nos parece que nuestra tarea será incompleta si no pasamos revista a la teoría dentro de la cual Piaget presenta sus investigaciones sobre el criterio moral. Por esta razón en el presente apartado echaremos una ojeada a unos conceptos fundamentales y a la descripción del desarrollo en estadios del pensamiento que Piaget ha elaborado.

No es nada fácil presentar el pensamiento de Piaget. En la Presentación que Piaget escribe al libro de John Flavell, The Development Psychology of Jean Piaget (1962), (10) él mismo confiesa:

"The goal which Professor Flavell has successfully achieved was a very difficult one and required a great deal of work, not only because I have written too much in the course of tackling too many different problems (more over, only a portion of my books and very few of my articles have appeared in English) but above all because I am not an easy author; hence it must have required an immense effort at comprehension and intellectual empathy to have produced the clear and straightforward presentation that is found here. The principal source of difficulty, as Professor Flavell well knows, is the following. Naturalist and biologist by training, interested in epistemological problems, without ever having undertaken formal study (nor passed any examinations)

in psychology, my most central concern has always been to determine the contributions of the persons activities and the limiting aspects of the object in the process of acquiring knowledge. Fundamentally, it was the wish to resolve this problem using the experimental method that brought me into the field of developmental psychology". (11)

El interés principal de las investigaciones de Piaget es el desarrollo del conocimiento en el hombre. Ahora bien, es aquí donde surge la dificultad en la lectura de este autor; Piaget estudia este desarrollo en tres niveles, a la vez distintos y complementarios:

(a) la psicología experimental: especialmente a través de conversaciones con niños.

(b) la epistemología: el problema del conocimiento se reduce a la relación entre sujeto y objeto.

(c) la biología: esta relación filosófica de sujeto-objeto se traduce en términos biológicos de adaptación al ambiente a través de asimilación y acomodación.

La psicología de Piaget tiende a la elaboración de una epistemología expresada en términos biológicos.

Antes de pasar a unos conceptos fundamentales, dejamos bien en claro el interés principal de las investigaciones de Piaget y el método que emplea. En cuanto al fin científico de Piaget, dejemos la palabra al Profesor Flavell, dado que el mismo Piaget nos da el visto bueno,

quien nos da en una sentencia y en términos piagetianos la siguiente afirmación:

"It is possible to give a rough definition of Piaget's principal scientific concerns in a single sentence: he is primarily interested in the theoretical and experimental investigation of the qualitative development of intellectual structures". (12)

Mientras que el mismo Piaget nos describe el método que él emplea para sus investigaciones:

"It is important to understand clearly that in order to explore intellectual development in its creative spontaneity, without distorting it by 'a priori' assumptions drawn from our experience with adult thought, it has been necessary to proceed in two phases: first, to unearth what is original and easily overlooked in the child's successive stages of evolution, and to do this with methods, including verbal ones, which are as free and flexible as possible; then, in a second phase, varied controls and more refined analyses become feasible". (13)

a) Unos Conceptos Fundamentales

El HOMBRE es "el producto de una interacción entre la herencia y el medio. Es virtualmente imposible trazar un límite claramente definido entre los elementos de conducta innatos y adquiridos". (14) Es decir, Piaget se-

para unir estos dos factores (por una parte "herencia", "Innato", "maduración"; y por otra parte "medio", "adquirido", "experiencia") que, desde la perspectiva de la psicología genética, contribuyen a la formación del hombre. De modo que:

(a) la maduración no es nunca independiente de cierto ejercicio funcional en el que la experiencia tiene su parte; y

(b) la maduración del sistema nervioso abre simplemente una serie de posibilidades, pero sin que esas posibilidades den lugar a una actualización inmediata mientras las condiciones de experiencia material o de la interacción social no hayan provocado esa actualización; y entonces

(c) el sistema nervioso y su maduración tardía se limitan así a abrir un cierto campo de posibilidades dentro del cual habrán de actualizarse cierto número de conductas; pero esta actualización supone determinadas condiciones de experiencia física (p. e. manipulación de objetos) y ciertas condiciones sociales (P.E. intercambio regulado de las informaciones), y estas diversas condiciones serán las que determinen el perfeccionamiento de lo que la maduración hace solamente posible. (15)

Es claro que la visión antropológica de Piaget es dinámica y, por consiguiente, le permite hablar en términos de desarrollo y evolución.

Esta visión biológica del hombre tiene una repercusión sobre la visión epistemológica. El hombre tiene unas potencialidades innatas que se condicionan, positiva-

o negativamente por el medio ambiente. Por consiguiente, el conocimiento es también fruto de una estrecha interrelación entre sujeto y objeto que se condicionan, negativa o positivamente, uno al otro:

"Knowledge derives neither from objects independent of a subject nor from a subject independent of objects; it derives from an indissociable interaction between subject and object or, in more general terms, between organism and environment". (16)

Piaget considera cuatro factores que contribuyen al desarrollo del conocimiento, es decir:

- (a) maduración biológica
- (b) influencia del ambiente (experiencia)
- (c) transmisión social (educación)
- (d) equilibrio progresivo. (17)

Hemos introducido el concepto de "equilibrio", un concepto clave en la teoría de Piaget. Pero tendremos que explicar dos términos más para poder comprender lo decisivo de este concepto como el cúlmine de todo desarrollo mental.

Hay dos características fundamentales del funcionamiento intelectual que son invariables y que definen la esencia del funcionamiento intelectual y, por ende, la esencia de la inteligencia y que son también las mismas características que pertenecen al funcionamiento biológico en general. (18) Estas dos características son ORGANIZACIÓN y ADAPTACIÓN.

Cada acto de inteligencia presupone una estructura intelectual, una organización, de la cual procede. La captación de la realidad siempre involucra múltiples interrelaciones entre acciones cognitivas y entre los conceptos y los significados que estas acciones expresan. Todas las organizaciones intelectuales pueden concebirse como totalidades. Un acto de inteligencia, sea sensomotriz durante la infancia, o un juicio complejo y abstracto del adulto, está siempre relacionado a un sistema o a una totalidad de unos actos de los cuales ella misma forma parte. Hay que tener siempre en cuenta que la relación de parte a totalidad no debe concebirse como una relación estática, por ejemplo de árbol a selva, sino que también implica una organización direccional en términos de medios a fin. En palabras del Profesor Flavell:

"The ontogenetic development of structures can be thought of as a process of successive approximations to a kind of ideal equilibrium, an end state never completely achieved. Development itself, then, constitutes a totality with a goal or ideal subordinating means". (19)

La otra característica es la adaptación, que implica los procesos de ASIMILACION y ACOMODACION. Un acto de inteligencia en el cual asimilación y acomodación están en equilibrio constituye una adaptación intelectual. Adaptación y organización son las dos caras de una misma moneda desde que la adaptación presupone una coherencia subyacente y, a la vez, las organizaciones se crean por medio de adaptaciones. Piaget lo explica así:

"Organization is inseparable from adaptation.

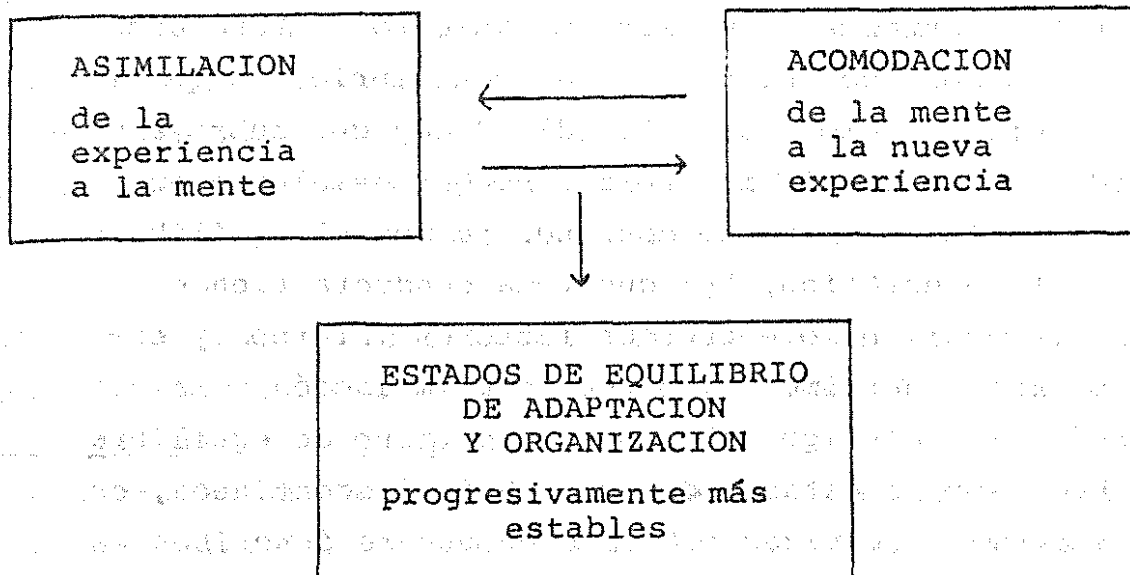
They are two complementary processes of a single mechanism, the first being the internal aspect of the cycle of which adaptation constitutes the external aspect. (..) These two aspects of thought are indissociable: it is by adapting to things that thought organizes itself and it is by organizing itself that it structures things". (20)

Así que en el aspecto externo encontramos dos procesos de asimilación y acomodación que son al mismo tiempo la causa y el efecto de la organización, desde que el conocimiento es un proceso en desarrollo que supone un su jeto en contacto con el objeto en una interacción mutua.

Entendiendo las dos características de adaptación (asimilación y acomodación) y organización, el concepto de equilibrio y su importancia, salta a la vista.

La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia dentro de su marco, pero la asimilación nunca puede ser pura, porque al incorporar nuevos elementos a sus esquemas anteriores, la misma inteligencia modifica constantemente dichos esquemas para ajustarlos a los nuevos elementos. De modo que la vida mental es también acomodación al medio. Los cambios en la estructura de asimilación conduce a nuevas acomodaciones, y las nuevas acomodaciones estimulan reorganizaciones estructurales.

Esquemáticamente, podemos resumir lo dicho de la siguiente manera:



Y en palabras del Profesor Flavell:

"The ideal norm towards which intelligence moves is, to repeat, one or another of equilibrium between the twin invariants. (...) Intelligent functioning, when equilibrium obtains, is made of a balanced recipe of about equal parts of assimilation and accommodation. Through this fine balance, a both realistic (accommodation) and meaningful (assimilation) rapport between subject and object is secured". (21)

De modo que el concepto de equilibrio no implica una balanza de fuerzas en un estado de reposo sino que, como lo define ampliamente el mismo Piaget, "la compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores". "De ahí que el equilibrio así definido sea compatible con la noción de sistema abier

to, y hasta sería preferible hablar con L. V. Bertalanffy de un 'estado estable en un sistema abierto'. Pero adoptaremos, sin embargo, el término de equilibrio, porque implica la idea de compensación". (22) Y hay que subrayar enseguida que lo que le interesa a Piaget es el proceso de EQUILIBRAMIENTO, para no confundirse con el equilibrio como un estado estático, "ya que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, más generalmente, entre la asimilación y la acomodación". (23) Así que el proceso continuo de equilibramiento hace surgir estados de equilibrio discontinuos, es decir, sistemas organizados de acción que se describen en términos de equilibrio. Es decir, la relación dinámica de equilibramiento-equilibrio implica que el modelo psicológico de Piaget subraya una teleología, un desarrollo ontogenético, porque se pasa de un estado de equilibrio a uno más alto que integra en sí mismo los elementos (acciones cognitivas) del estado más bajo sin anularlos o negarlos.

La noción de equilibrio nos lleva a otros dos conceptos en el sistema de Piaget que subrayan lo dinámico de la teoría de Piaget: se trata de DESARROLLO y ESTADIO. "El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo

tanto, en cierto modo, una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Desde el punto de vista de la inteligencia, es fácil, por ejemplo, oponer la inestabilidad e incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta". (24)

Hay que distinguir claramente la confusión que pueda existir entre "desarrollo" y "cambio". "Cambio" implica una transición de un estado a otro, mientras que desarrollo se refiere a los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio. Es decir, el desarrollo es un proceso, y el cambio es un producto. El primero tiene lugar dentro de sistemas que se definen por sus estructuras y sus procesos dinámicos inherentes. Mas, el desarrollo implica cambio, pero precisamente porque se funda en el cambio previsible, incluye la constancia del cambio.

Henry Maier nos ofrece seis generalizaciones para resumir el concepto de desarrollo en Piaget:

1. Hay una continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo.

2. El desarrollo responde a un proceso continuo de generalizaciones y diferenciación.

3. Esta continuidad se obtiene mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo arraiga en una fase (estadio) anterior y continúa en la siguiente.

4. Cada fase (estadio) implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización (esquema). Las pautas anteriores de conducta son experimentadas co-

mo inferiores y se convierten en parte del nuevo nivel superior.

5. Las diferencias en la pauta de organización crean una jerarquía de experiencia y acciones.

6. Los individuos alcanzan diferentes niveles dentro de la jerarquía, aunque en el cerebro de cada individuo existe la posibilidad de todos estos desarrollos, si bien no todos se realizan.

(25)

Desarrollo, justamente "desarrollo" y no "cambio" implica el concepto de "estadios" progresivos. Bärbel Inhelder, estrecha colaboradora de Piaget desde hace largos años, define el estadio mediante cuatro criterios:

1. Cada estadio tiene un período de formación (génesis) y un período de funcionamiento óptimo; éste se caracteriza por la organización progresiva de una estructura compuesta de operaciones mentales.

Antes de pasar al segundo criterio, dejamos la palabra a Piaget que define dos palabras importantes que hemos encontrado en el primer criterio. "Definiré la estructura de la manera más amplia como un sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad, en tanto que sistema.(..) Estos sistemas que constituyen estructuras son sistemas parciales en comparación con el organismo o el espíritu. La noción de estructura no se confunde, en efecto, con cualquier totalidad y no se reduce simplemente a decir que todo depende de todo. (...) Se trata de un sistema parcial, pero que, en tanto que sistema, presenta leyes de totalidad, distintas de las propiedades de los elemen-

tos". Y en cuanto a "génesis", Piaget afirma que "no diré simplemente que es el paso de una estructura a otra, sino más bien que la génesis es una cierta forma de transformación que parte de un estado A y desemboca en un estado B, siendo B más estable que A. Cuando se habla de génesis en el terreno psicológico - y sin duda también en los demás terrenos -, es preciso rechazar ante todo cualquier definición a partir de comienzos absolutos". (26)

2. Cada estructura es a la vez el punto de madurez de un estadio y el punto de partida de un estadio ulterior o de un nuevo proceso evolutivo.

3. El orden de sucesión de los estadios es constante. La edad de funcionamiento óptimo puede variar dentro de ciertos límites en función de la motivación, la utilización, el medio cultural y otros factores.

4. El paso de uno a otro estadio obedece a una ley de implicación análoga al proceso de integración biológica: las estructuras precedentes pasan a formar parte de las estructuras ulteriores. (27)

Podemos resumir lo dicho sobre el estadio con las palabras de Henry Maier:

"Cada fase (estadio) refleja una gama de organización que se manifiestan en una secuencia definida dentro de un período de edad aproximado en el continuo de desarrollo. El completamiento de una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como el comien-

zo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase". (28).

Llegados a este punto podemos pasar a la descripción de los seis estadios o períodos de desarrollo intelectual. Esto nos permitirá, más adelante, detenernos más seriamente en los estudios de Piaget sobre el criterio moral en el niño, que es nuestro interés principal, dado que podremos colocarlos sobre el trasfondo de su teoría principal y, por ende, entender mejor lo que Piaget quiere decir.

b) El desarrollo mental

Describir el desarrollo mental del niño no es nada fácil porque Piaget no es un autor fácilmente descifrable. Me limitaré a un artículo de Piaget que apareció en el "Juventus Helvetica" (Zurich, 1940), titulado justamente "El desarrollo mental del niño", donde el mismo Piaget resume las líneas principales de su pensamiento sobre el desarrollo mental desde la infancia hasta la adolescencia.

Piaget deja bien claro desde el comienzo que el desarrollo mental es "una construcción continua" porque él basa la evolución del niño y del adolescente en el concepto de "equilibrio móvil". En este proceso de equilibración hay que distinguir dos aspectos complementarios:

1. Las estructuras VARIABLES, las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio; y
2. Un determinado funcionamiento CONSTANTE

que es el que asegura el paso de cualquier estadio al nivel siguiente. Es decir, una funciones que son invariables a través de los distintos estadios.

Así, por ejemplo, en el hombre se dan unos mecanismos constantes que son comunes a todas las edades. La acción supone siempre un interés (de índole fisiológica, afectiva o intelectual) que la desencadena. También, a todos los niveles, la inteligencia trata de comprender o de explicar. Ahora, si bien es cierto que las funciones del interés o de la explicación son comunes a todos los estadios, es decir, "invariantes" como funciones, no es menos cierto que "los intereses" (por oposición a "el interés") varían considerablemente de un nivel mental a otro, y que las explicaciones particulares (por oposición a la función de explicar) revisten formas muy diferentes según el grado de desarrollo intelectual. Es decir, al lado de las funciones constantes hay que distinguir las estructuras variables. Precisamente, el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, marca las diferencias de un nivel a otro de conducta.

"Las estructuras variables serán, pues, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)". (29)

Piaget distingue seis estadios o períodos de desarrollo que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas:

1. El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.

2. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.

3. El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

Estos primeros estadios constituyen el período del lactante (hasta aproximadamente un año y medio a dos años, es decir, antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho).

4. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o sea, durante la segunda parte de la "primera infancia").

5. El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce).

6. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de adultos (adolescencia). (30)

Cada uno de dichos estadios se caracteriza:

(a) por la aparición de estructuras originales;

(b) lo esencial de las construcciones de cada estadio subsiste en el curso de los estadios posteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres; sin embargo,

(c) cada estadio comporta también una serie de caracteres momentáneos o secundarios que se modifican por el ulterior desarrollo, en función de las necesidades de una mejor organización.

De modo que "cada estadio constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada". (31)

Llegados a este punto, podemos comprender cuales son los mecanismos funcionales (es decir, los móviles generales de la conducta y del pensamiento) subyacentes y comunes a todos los estadios. Piaget enumera los siguientes:

(a) Toda acción -es decir, todo movimiento, todo pensamiento o todo sentimiento- responde a una necesidad.

(b) Una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio (existe necesidad cuando algo -en nosotros o fuera de nosotros- ha cambiado y, por ende, se impone un reajuste de la conducta en función de esa transformación).

(c) Pero, la acción termina cuando las necesidades están satisfechas, es decir, en el momento en que se restablece el equilibrio entre el hecho nuevo que ha desencadenado la necesidad y nuestra organización mental frente a este hecho nuevo.

Entonces, "en cada momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, y cada conducta nueva no sólo consiste en restablecer el equilibrio, sino que tiende también hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación. En este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste o equilibración consiste la acción humana". (32)

A la vez, este mecanismo "continuo y perpetuo" no explica el contenido mismo o la estructura de las diversas necesidades, ya que esto depende de la organización que se da en cada nivel en cuestión.

Piaget, antes de pasar directamente a la descripción de los estadios, introduce el concepto de adaptación en este proceso dinámico de la acción que surge a causa de la necesidad. La necesidad produce dos procesos complementarios:

(a) a "asimilar" las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, es decir, a incorporar el mundo exterior a las estructuras ya construidas; y

(b) a "acomodar" estas estructuras ya construidas en función de las transformaciones sufridas, es decir, reajustándolas a los objetos externos.

Ahora, la estructura de la asimilación (las formas de incorporación sucesivas) y de la acomodación (las formas de reajuste a la variación exterior) varía según el nivel de desarrollo en el cual uno se encuentra. De modo que el equilibrio psíquico y el desarrollo mental son, en último análisis, "una adaptación cada vez más precisa a la realidad". (33)

### El estadio de los Reflejos

Al nacer, la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos que corresponden a tendencias instintivas, como la nutrición. Estos reflejos manifiestan, desde el comienzo, una auténtica actividad progresiva y precoz de una asimilación sensorio-motriz. Piaget da los siguiente ejemplos: (a) los reflejos de succión se afinan con el ejercicio, es decir, el recién nacido mama mejor con el pasar de los días; (b) estos mismos reflejos de succión conducen a discriminaciones y reconocimientos prácticos; y (c) comienza una especie de generalización en la actividad del lactante (p. e. la actividad de "chupar"; no sólo la mama sino también el aire, el dedo y cuantos objetos se le presentan).

En cuanto a la afectividad, encontramos unos reflejos afectivos (las emociones primarias) que corresponden a los impulsos instintivos elementales ligados a la nutrición.

Antes de pasar al siguiente estadio, habría que explicar lo que Piaget entiende por "afectividad". Piaget mantiene que, en el análisis de la vida mental, el elemen-

to que hay que tener en cuenta es la conducta concebida como "un restablecimiento o un reforzamiento del equilibrio". De modo que toda conducta supone:

(a) unos instrumentos o una técnica, es decir, los movimientos y la inteligencia; y

(b) unos móviles y unos valores finales (el valor de los objetivos), es decir, los sentimientos.

Piaget concluye: "La afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana". (34) Nos parece muy acertado el comentario del Profesor Flavell sobre el lugar que Piaget atribuye a la afectividad en sus estudios:

"Although problems of emotionality, values, personality development, and the like have not been topics of primary professional concern to him, he neither denies their importance nor wishes to negate them as objects of study. In keeping with his lifelong emphasis on intelligence, however, when he does discuss matters of this kind he naturally tends to view them in a cognitive setting".  
(35)

#### El estadio de la organización de las percepciones y los hábitos

Los diversos ejercicios reflejos comienzan a integrarse en hábitos y percepciones organizadas, es decir,

constituyen el punto de partida de nuevas conductas, adquiridas a través de la experiencia. Así encontramos la succión sistemática del pulgar y los gestos de volver la cabeza en dirección a un ruido y el seguimiento con el ojo de un objeto en movimiento. Desde el punto de vista perceptivo, el niño reconoce a ciertas personas en oposición a otras. Aquí Piaget insiste en que este reconocimiento es puramente perceptual, es decir, no a nivel de la noción de persona sino el reconocimiento de apariciones sensibles y animadas. Entre los tres y seis meses el lactante comienza a coger lo que ve y se introduce la capacidad de presión que más tarde evolucionará en la capacidad de manipulación de objetos.

Estos esquemas sensorio-motores surgen de lo que Piaget llama la "reacción circular", que representa una forma más evolucionada de asimilación de los objetos. Piaget distingue tres tipos de reacciones circulares: primarias, secundarias, terciarias. La reacción circular se refiere al siguiente proceso: en un primer momento, el niño se encuentra delante de una nueva experiencia como resultado de un acto suyo (se trata de una experiencia "nueva" porque el resultado del acto no estaba previsto); y, en un segundo momento, el niño repite el acto, y a propósito, para revivir y captar otra vez la nueva experiencia. Se trata básicamente de repeticiones sensorio-motores que permiten nuevas adaptaciones. Ahora, en cuanto a la división en tres tipos, esto se basa en la distinción y en lo distinto de la naturaleza de la repetición.

La reacción circular primaria (1 a 4 meses) consiste en repeticiones de adaptaciones gratuitas, es decir, adaptaciones que no estaban anticipadas por el niño. Y otro punto, es que se refieren a actividades centradas en

el cuerpo del niño. La reacción circular secundaria (4 a 8 meses) se da cuando el niño se abre hacia lo que está fuera de él, y se interesa más en el resultado ambiental de sus actos. De modo que la reacción circular secundaria consiste en tratar de mantener, por medio de la repetición, un cambio interesante en el ambiente producido por su acción. Se podría decir, que en la primaria se trata de una reacción "autocéntrica", mientras que la secundaria es más "allocéntrica".

La reacción circular terciaria (8 a 12 meses) se encuentra en el tercer estadio, pero la podemos incluir aquí para poder ver la distinción entre los tres tipos de reacciones circulares. Se distingue de la secundaria por el elemento de la "exploración". Es decir, se da la repetición, pero se repite la acción para explorar las potencialidades del objeto y varía la acción sobre el objeto para observar como la variación influye sobre el objeto:  
(36)

En cuanto al aspecto afectivo del segundo estadio, Piaget habla de unos sentimientos elementales correspondientes a la organización de percepciones y hábitos. Se trata de afectos perceptivos relacionados con las modalidades de la actividad propia: lo agradable y lo desagradable, el placer y el dolor, etc., como también los primeros sentimientos de éxito y de fracaso. Ahora, Piaget insiste en el hecho de que ese nivel de afectividad denota una especie de egocentrismo general. El lactante se interesa esencialmente en su cuerpo, sus movimientos y los resultados de tales acciones. Pero no se trata en ningún modo de egoísmo, lo cual implicaría una clara conciencia del "yo", sino que se trata más bien de un "narcisismo sin Narcisio", es decir, "sin conciencia personal propiamente dicha". (37)

El estadio de la inteligencia sensorio-  
motor o de la inteligencia práctica

Piaget mantiene que la inteligencia aparece mucho antes que el lenguaje, es decir, la inteligencia es previa al pensamiento interior que supone el empleo de signos verbales. Pero, Piaget también deja bien en claro que se trata de una inteligencia exclusivamente práctica que se aplica a la manipulación de los objetos y que utiliza sólo percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción. El acto de coger un palo para atraer un objeto que está lejos es un acto de inteligencia práctica (que se da hacia los dieciocho meses, es decir, tardíamente en este estadio) porque se está utilizando un medio para conseguir un objetivo propuesto de antemano, de modo que semejante acción implica la relación previamente comprendida del palo con el objetivo (un objeto alejado). Mientras que un acto de inteligencia práctica más precoz, será el de atraer el objeto alejado tirando de la manta o del soporte sobre el cual descansa el objeto.

Dos factores contribuyen a la construcción de la inteligencia práctica. En primer lugar, la repetición de la acción comienza a diferenciarse cada vez más hasta el punto de lograr una cierta flexibilidad suficiente para registrar los resultados de la experiencia. Estamos de hecho hablando de la reacción circular terciaria donde entra el elemento de la "exploración". Son "experiencias para ver" (38) y el niño de doce meses reproduce unos movimientos sobre un objeto y a la vez varía la repetición de la acción sobre el objeto para observar los resultados de esas variaciones. En concreto, el bebé tira al suelo los objetos, ora en una dirección, ora en otra, para ana-

lizar las caídas y las trayectorias. En segundo lugar, surge el elemento de "coordinación". Es que los esquemas de acción, contruidos en el segundo estadio, se multiplican por medio de las nuevas conductas experimentales del presente estadio y se hacen susceptibles de coordinarse entre sí, mediante asimilación recíproca. Así el bebé, en presencia de un objeto nuevo para él, comienza a sacudirlo, frotarlo, mecerlo, etc., es decir, comienza a incorporarlo a cada uno de sus esquemas de acción. Entonces, estos diversos esquemas de acción se coordinan entre sí de tal forma que el niño descubre que unos le sirven de medios y otros de objetivos. Se da pues una asimilación sensorio-motriz, comparable con la futura asimilación de lo real, mediante las nociones y el pensamiento. De este modo se inicia la inteligencia práctica.

Ya se ha producido una revolución intelectual en el niño. En el comienzo de la evolución mental no existía una diferenciación entre el yo y el mundo exterior, es decir, las impresiones vividas y percibidas no están ligadas ni a una conciencia personal sentida como un "yo" ni a unos objetos concebidos como exteriores. "El yo se halla al principio en el centro de la realidad, precisamente porque no tiene conciencia de sí mismo, y el mundo exterior se le objetivará en la medida en que el yo se construya en tanto que actividad subjetiva o interior. Dicho de otra forma, la conciencia empieza con un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que los progresos de la inteligencia sensorio-motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, dentro del cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros, y a este universo se opone la vida interior, localizada en ese cuerpo propio". (39)

Son cuatro los procesos fundamentales que caractere

rizan la evolución intelectual durante los primeros dos años de vida. Se trata de la construcción de las categorías del objeto y del espacio, de la causalidad y del tiempo. Piaget no se refiere a categorías como nociones del pensamiento, sino como categorías prácticas o de acción pura. Brevemente se puede describir estas cuatro categorías de la siguiente manera:

(a) Objeto: esta categoría corresponde a la creencia por parte del niño de la permanencia de los objetos aun cuando el niño deje de percibirlos.

(b) Espacio: se percibe el espacio como una totalidad que incluye su propio cuerpo.

(c) Causalidad: el niño es consciente de la relación que existe entre una acción y el resultado de ella.

(d) Tiempo: la percepción de causalidad implica obviamente un "antes" y un "después", y, por consiguiente, implica una percepción elemental de temporalidad.

Estos cuatro procesos contribuyen a la diferenciación entre el yo y el mundo exterior.

Visión Multidimensional del Desarrollo  
durante el Período Sensomotor

Unidad de desarrollo	Intención y relaciones medios-fines	Significado	Permanencia del objeto	Espacio
Ejercicios de esquemas sensomotores predispuestos (0-1 meses)				
Reacciones circulares primarias (1-4 meses)		Respuestas diferentes a objetos diferentes		
Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)	Actúa sobre objetos	Significado "motor"	Búsqueda simple y breve del objeto ausente	Todas las modalidades centradas en un objeto simple
Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)	Ataca obstáculos para alcanzar metas	Significado simbólico	Búsqueda prolongada y multifor <u>m</u> e	Da vueltas al biberón para alcan <u>z</u> ar la tet <u>ina</u>
Reacciones circulares terciarias (12-18 meses)	"Experimentos para ver" descubrimiento de nuevos medios por acomodación titubeante	Elaboración por medio de acción y "feedback"	Sigue los desplazamientos sucesivos si los objetos están a la vis <u>ta</u>	Sigue los desplazamientos sucesivos si el objeto está a la vista
Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses)	Invención de nuevos medios mediante asimilación recíproca de esquemas	Mayor elaboración; símbolos cada vez más encubiertos	Sigue desplazamientos sucesivos con el objeto escondido; representación simbólica del objeto, principalmente interna	Resuelve problemas indirectamente; representación simbólica, principalmente interna de relaciones espaciales

Unidad de desarrollo	Tiempo	Causalidad	Imitación	Juego
Ejercicios de esquemas sensomotores predispuestos (0-1 meses)				
Reacciones circulares primarias (1-4 meses)			Empieza la pseudoimitación	Aparente autonomía de algunas respuestas
Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)	Búsqueda breve del objeto ausente	Actúa; entonces espera el resultado	Pseudoimitación más rápida más precisa	Da más respuestas propias, "espontáneas"
Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)	Búsqueda prolongada del objeto ausente	Ataca obstáculos para alcanzar metas; espera ayuda de los adultos	Imitación real, es decir, de una respuesta nueva	A menudo los medios se convierten en fines; empieza la ritualización
Reacciones circulares terciarias (12-18 meses)	Sigue los desplazamientos sucesivos si el objeto está a la vista	Descubre nuevos medios; pide ayuda a los adultos	Imitación real más rápida y más precisa	Conversión más rápida de medios en fines; elaboración de ritualización
Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses)	Anticipación y memoria	Infiere causas observando efectos; predice efectos a partir de observación de las causas	Imita modelos 1.complejos 2.no humanos 3.ausentes	Trata los estímulos(*) como adecuados para imitar una norma, esto es, ritualización simbólica o "simulación"

(Cuadro esquemático presentado por John Philips Jr., en Los orígenes del intelecto según Piaget, Barcelona, 1977, pp. 68-69).

(\*) Inadecuados)

El cuanto a la vida afectiva encontramos la "elección del objeto". En el desarrollo de la inteligencia hemos dicho que se ha comenzado el proceso de la elaboración de un mundo exterior y de la construcción del esquema de objeto, y es precisamente esto lo que permite la objetivación de los sentimientos y su proyección en otras actividades que no son sólo las del yo. Es decir, el cuadro global e indiferenciado de las acciones y percepciones primitivas comienza a diferenciarse y se destacan una serie de "objetos" como exteriores e independientes del yo. Además, estos "objetos" se experimentan como vivos, activos y conscientes. En otras palabras, surgen los sentimientos "interindividuales" posibilitados por la diferenciación incipiente entre el yo y el mundo exterior. La "elección del objeto", en este estadio, se refiere primariamente a los sentimientos que el niño siente hacia su madre, y luego hacia su padre y los demás seres próximos. También comienzan los sentimientos de antipatía y simpatía que desarrollarán más ampliamente en el próximo estadio.

Estos primeros tres estadios se consideran, generalmente, como el período de la inteligencia senso-motriz (0-2 años). Lo más fundamental en el proceso de desarrollo que acaece en este período es el paso de una falta de diferenciación entre el yo y el mundo hacia una relativa diferenciación entre el yo y el mundo.

#### El estadio de la inteligencia intuitiva

En este estadio de la primera infancia (2-7 años) encontramos la aparición del lenguaje. El lenguaje permite al niño la capacidad de construir sus acciones pasadas en

forma de relato y de anticipar sus acciones futuras por medio de la representación verbal. Esto implica tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental:

(a) el inicio de la socialización de la acción, porque ya es posible un relativo intercambio entre individuos;

(b) la interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; y, por último,

(c) una interiorización de la acción como tal, la cual, de puramente perceptiva y motriz que era hasta este momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales. (40)

Desde el punto de vista afectivo, encontramos las siguientes transformaciones correspondientes:

(a) desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respeto, etc.);  
y

(b) desarrollo de una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios. (41)

La aparición del lenguaje en el niño tiene un doble efecto: se introduce el mundo social y el mundo de las representaciones interiores. Como ya hemos visto, el lactante ha empezado con una actitud egocéntrica hacia los objetos, de modo que en su actividad había una predominancia de la asimilación sobre la acomodación; pero poco a poco lo

gra situarse en un universo objetivado, en el que la asimilación al sujeto y la acomodación a lo real armonizan. Así encontraremos que el niño enfrentará las relaciones sociales y el pensamiento incipiente con un egocentrismo inconsciente semejante a lo anterior, pero que poco a poco logrará una adaptación más equilibrada.

En cuanto a la socialización de la acción es lógico que el lenguaje permite un intercambio y una comunicación entre individuos. Esta relación interindividual ya se encontraba en germen, en el tercer estadio donde encontramos el fenómeno de la imitación. El niño se limitaba a imitar los gestos corporales y exteriores de las personas que le rodeaban. Con el lenguaje, el niño puede comunicarse y compartir su vida interior. Piaget mantiene que el lenguaje tiene tres funciones elementales en este estadio:

(a) la subordinación y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño;

(b) el intercambio, con el adulto o con los demás niños, que permiten la transformación de las conductas materiales en pensamiento; y

(c) el monólogo, dado que el niño pequeño no habla tan sólo a los demás, sino también a sí mismo mediante monólogos variados que acompañan con carácter de ayuda sus juegos y su acción.

Piaget concluye que el examen del lenguaje espontáneo "demuestra que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera: en lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con el de los demás, el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo, y este egocentrismo con respecto al grupo so-

cial reproduce y prolonga el que ya hemos señalado en el lactante con relación al universo físico; se trata en ambos casos de una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, representada aquí por los demás individuos y no ya únicamente por los objetos, y en ambos casos esta especie de confusión inicial desemboca en la primacía del punto de vista propio. En cuanto a las relaciones entre el niño pequeño y el adulto, es evidente que la presión espiritual (y, a fortiori, material) ejercida por el segundo sobre el primero, no excluye para nada ese egocentrismo a que nos hemos referido: a pesar de someterse al adulto y situarlo muy por encima de él, el niño pequeño lo reduce a menudo a su propia escala". (42)

Pasando a la génesis del pensamiento, Piaget mantiene que de los dos a los siete años se da la transición de dos formas externas de pensamiento, la segunda de las cuales se impone gradualmente sobre la primera:

(a) la primera forma es la del pensamiento por mera asimilación, cuyo egocentrismo excluye toda objetividad; y

(b) la segunda es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando el camino hacia el pensamiento lógico.

El pensamiento egocéntrico puro se encuentra en el "juego simbólico", o juego de imaginación e imitación, como por ejemplo, el juego de muñecas. En el "juego simbólico" el niño es egocéntrico de dos maneras: (a) en cuanto transforma lo real en función de los deseos del yo (jugando a las muñecas el niño reconstruye su vida pero corrigiéndola a su manera, así que no se esfuerza en someterse a la realidad

dad, sino que hay una asimilación deformada de lo real al yo); y (b) en cuanto que el lenguaje simbólico es elaborado sólo por el niño y a veces, incluso, sólo comprendido por él. Al otro extremo encontramos el pensamiento intuitivo, donde el niño se adapta más a la realidad.

Pero, entre estos dos polos, encontramos una forma de pensamiento simplemente verbal que es menos egocéntrico que el "juego simbólico", pero también menos adaptado a la realidad. Piaget enumera las siguientes modalidades de esta forma de pensamiento:

(a) el finalismo o los "por qué": representan en la primera infancia una significación indiferenciada entre la finalidad y la causa, aunque implica las dos cosas a la vez. El "por qué" de los niños busca la "razón de ser" de las cosas, es decir, una razón a la vez causal y finalista, y es precisamente porque debe haber una razón para cada cosa, por lo que el niño no comprende que pueda haber fenómenos fortuitos y hace preguntas al respecto (p. e. por qué un cerro tiene x número de picos). Esto denota un pensamiento egocéntrico, desde el momento en que, según el punto de vista del niño, "todo tiene que tener una razón", y a su vez denota un interés hacia lo objetivo, que le lleva a preguntar. (43)

(b) el animismo infantil: es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intención. No se debe tomar el animismo infantil en un sentido estrictamente antropomórfico, sino en el sentido de que la explicación mecánica no satisface al niño que piensa que todas las cosas tienen

una intencionalidad que las lleva a hacer una acción o para dirigirse hacia un objetivo asignado (p. e. las nubes avanzan para atraer la lluvia). El animismo, como el finalismo que visto arriba, expresa una confusión o indisociación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico.

(c) El artificialismo: es la creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre o por una actividad divina análoga a la forma de fabricación humana (p. e. los lagos han sido excavados por el hombre).

En las tres modalidades está el elemento común de "una asimilación deformadora de la realidad a la actividad propia" y "todo está calcado sobre el modelo del yo". (44)

Hemos dicho que el polo opuesto del pensamiento puramente egocéntrico, el "juego simbólico", es el pensamiento intuitivo. Hasta los siete años, el niño sigue siendo prelógico pero ya posee el pensamiento intuitivo, es decir, "simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de 'experiencias mentales', que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional". (45) Así que la intuición primaria se caracteriza por su rigidez y por la irreversibilidad, desde que es únicamente un esquema sensorio-motor traspuesto a acto de pensamiento. Piaget da un ejemplo sencillo para explicar el pensamiento intuitivo: si ponemos tres bolas de colores diferentes en un tubo en el orden de A, B y C, entonces el niño esperará la salida del otro lado del tubo en el mismo orden. Intuición que es correcta. Pero si se inclina el tubo en el sentido de retorno, los más pequeños no prevén el orden de C,

B, A, y se sorprenden al verlo aparecer.

El aspecto afectivo de este estadio de desarrollo se centra principalmente en la evolución de los sentimientos interindividuales y de la afectividad interior. Así que encontramos:

(a) el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías), ligados a la socialización de la acción;

(b) la aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños; y

(c) las regulaciones de intereses y valores, relacionados con las del pensamiento intuitivo en general. (46)

Piaget define el interés como "la prolongación de las necesidades: es la relación entre un objeto y una necesidad, ya que un objeto es interesante en la medida en que corresponde a una necesidad. El interés es pues la orientación propia de todo acto de asimilación mental". (47)

El interés se presenta bajo dos aspectos:

(a) es un regulador de energía, porque su intervención moviliza las reservas internas de fuerza; y

(b) implica un sistema de valores o de "intereses".

Ahora, íntimamente ligado a los intereses o valores relativos a la actividad propia está la autovaloración.

Es decir, los fracasos y los éxitos de la actividad propia apoyan y determinan esta escala de valores. Y este sistema de múltiples valores condiciona las relaciones afectivas interindividuales porque habrá simpatía hacia las personas que respondan a los intereses del sujeto y que lo valoren, de modo que la simpatía supone una valoración mutua y una escala común de valores que permita los intercambios.

Piaget destaca un sentimiento unilateral de valoración: el respeto, que es compuesto de afecto y de temor (Bovet). "El respeto, como ha mostrado Bovet, es el origen de los primeros sentimientos morales. Basta, en efecto, que los seres respetados den al que les respeta órdenes y, sobre todo, consignas, para que éstas se conviertan en obligatorias y engendren, por lo tanto, el sentimiento del deber. La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, para los pequeños, la voluntad de los padres". (48) Así que los valores morales son valores normativos que no salen de una relación sencilla de simpatía y antipatía sino surgen del respeto hacia unas personas de quienes emanan reglas. Y los primeros sentimientos morales son intuitivos, correspondiente al pensamiento de este estadio, en el sentido de que son heterónomos, dependiendo de una voluntad exterior a ellos.

"En resumen, intereses, auto-valoraciones, valores interindividuales espontáneos y valores morales intuitivos, he aquí, a lo que parece, las principales crystalizaciones de la vida afectiva propia de este nivel del desarrollo". (49)

El estadio de las operaciones intelectuales concretas

Esta estadio (de los siete a los doce años) implica ya el comienzo de la escolaridad (a los siete años) y encontramos la aparición de la lógica y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.

A partir de los siete años el niño tiene una cierta capacidad de cooperación desde que ya es capaz de distinguir su punto de vista del punto de vista de los demás. Este se observa en el lenguaje y en las conversaciones entre los niños de esta edad. Antes había monólogos mientras que ahora uno puede asistir a discusiones, y la discusión implica el disociar el propio punto de vista con el de los demás para hacer posible la discusión. Piaget también menciona los juegos con reglamento que son un indicio de una actitud social de cooperación. De los cuatro a los seis años el juego se reduce a una imitación de los mayores y a la observación de unas reglas que no son comprendidas en su totalidad, es decir, cada uno juega a su manera y entonces todos ganan a la vez, porque a esta edad "ganar" significa simplemente divertirse. Mientras que a partir de los siete años los jugadores:

(a) fijan unas reglas y se controlan mutuamente con el fin de mantener la igualdad ante una ley única; y

(b) "ganar" ahora implica colectividad porque se trata de alcanzar el éxito en una competición reglamentada y el reconocimiento de la victoria de un jugador sobre los demás.

Además el niño ha llegado a un principio de refle

xión. "La reflexión es una conducta social de discusión interiorizada (como el pensamiento mismo, que supone un lenguaje interior y, por lo tanto, interiorizado), según aquella ley general que dice que uno acaba siempre por aplicarse a sí mismo las conductas adquiridas en función de los otros, o que la discusión socializada no es sino una reflexión exteriorizada". (50). Y es que "toda conducta humana es a la vez social e individual".

Cuando el niño comienza apenas a saber contar, hacia los siete años, también comienza a construir explicaciones atomísticas. Piaget presenta el ejemplo de disolver el azúcar en un vaso de agua y comenta que el niño menor de siete años simplemente piensa que el azúcar ha desaparecido; hacia los siete años se admite la conservación de la substancia; hacia los nueve años el niño llega a tomar en cuenta el peso del azúcar disuelto; y hacia los doce años puede concluir que el azúcar disuelto implica un aumento en el volumen del vaso de agua. Es decir, las nociones de permanencia son sucesivamente las de substancia, peso y volumen. Lo cual quiere decir que el niño ha llegado a un proceso deductivo en el cual el todo es explicado por la composición de las partes, y esto quiere decir una serie de operaciones reales de partición y de adición. Y es aquí donde se ve claramente una evolución del pensamiento intuitivo a un pensamiento operacional, porque la conservación de una substancia, un peso o un volumen, se deduce a partir de un proceso de reversibilidad en contraposición con la percepción intuitiva anterior. A partir de los siete años se adquieren sucesivamente otros muchos principios de conservación: conservación de las longitudes en el caso de deformación de los caminos recorridos, conservación de las superficies, de los conjuntos discontinuos, etc.

Asímismo hay que señalar grandes avances en la noción del tiempo (y con él de la velocidad) y del espacio concebidos por encima de la causalidad y las nociones de conservación, como esquemas generales del pensamiento y ya no simplemente como esquemas de acción o intuición.

El pensamiento intuitivo desemboca en un pensamiento lógico cuando el niño es capaz de construir sistemas de conjunto a la vez componibles y reversibles. "Las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones pueden invertirse o ser vueltas del revés: así es como la acción de reunir (suma lógica o suma aritmética) es una operación, porque varias reuniones sucesivas equivalen a una sola reunión (composición de sumas) y porque las reuniones pueden ser invertidas y transformadas así en disociaciones (sustracciones)". (51)

Piaget llega a la conclusión de que el pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operación que obedecen a leyes de conjunto comunes:

(a) Composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y su resultado ser una operación perteneciente a ese mismo conjunto ( $+ 1 + 1 = + 2$ ).

(b) Reversibilidad: toda operación puede ser invertida ( $+ 1$  se invierte en  $- 1$ ).

(c) Identidad: la operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula o idéntica ( $+ 1 - 1 = 0$ ).

(d) Asociatividad: las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las maneras. (52)

A los sistemas que cumplen todas estas leyes, criterios o principios, se los denomina "grupos".

De esta forma el niño a partir de los siete años comienza a liberarse de su egocentrismo intelectual que le permite construir nuevas coordinaciones. Se trata en definitiva de los inicios de la construcción de la lógica misma: la lógica constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo. En el campo de la afectividad, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral intuitiva de heteronomía propia de los pequeños. Si en el campo intelectual es la operación lo que permite la coordinación, en el campo afectivo es la voluntad lo que hace posible la cooperación. En ambos casos, se trata de una superación gradual del egocentrismo primitivo, lo que desemboca en una mejor integración del yo y en un ajuste más eficaz de la vida afectiva.

"La voluntad es, pues, el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón. Ahora bien, la voluntad es una función de aparición tardía, y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos". (53) La voluntad no es la energía en sí misma al servicio de una tendencia particular sino que es una regulación de la energía, y una regulación que favorece ciertas tendencias a expensas de otras. La voluntad aparece cuando hay un conflicto de tendencias. "En este género de conflictos están siempre presentes una

tendencia inferior aunque fuerte por sí misma (por ejemplo un placer deseado), y una tendencia superior, pero momentáneamente más débil (el deber). El acto de voluntad consiste, no en seguir la tendencia inferior y fuerte (en este caso se hablará de fracaso de la voluntad o de una 'voluntad débil'), sino de reforzar la tendencia superior y débil haciéndola triunfar". (54) Es por eso que Piaget presenta el paralelismo entre la voluntad y la operación racional, y mantiene que se desarrollan durante el mismo estadio. Es decir, la voluntad actúa igual que la operación intelectual en cuanto que tiene que corregir la tendencia fuerte pero inferior favoreciendo la tendencia débil pero superior (a nivel lógico sería la corrección de la apariencia perceptiva por una deducción operatoria).

El sentimiento nuevo que aparece en este estadio es el respeto mutuo, lo cual necesita para su existencia la descentralización del propio yo (la superación del egocentrismo). El respeto mutuo nace del respeto unilateral en cuanto implica por una parte la consideración de la otra persona como superior, pero a la vez, y aquí reside la novedad y lo distinto del respeto unilateral, una reciprocidad mutua. Es decir, "hay respeto mutuo en toda amistad fundada en la estima". (55)

El respeto mutuo engendra nuevos sentimientos morales porque excluye la obediencia exterior inicial. La regla se respeta como resultado de un acuerdo, es decir, el propio yo se compromete de manera autónoma a respetarla. Además el respeto mutuo engendra el sentimiento de justicia a causa de la cooperación entre niños. En los más pequeños, lo justo es lo que dicen los adultos (obediencia equivale a justicia); mientras que ahora se desarrolla en el niño la idea de una justicia distributiva (basada en la igualdad estricta) y de una justicia retributiva (teniendo en cuenta

las intenciones y las circunstancias de cada uno, y no só lo la materialidad de las acciones).

El respeto mutuo conduce también a una organización nueva de los valores morales en cuanto que surge una moral autonómica, superando una moral de pura sumisión.

### El estadio de las operaciones intelectuales abstractas

Este estadio corresponde a la adolescencia. Lo que siempre ha marcado al adolescente es su facilidad para elaborar teorías abstractas. Piaget insiste en que es to es el resultado de un impulso paulatino hacia una reflexión libre y desligada de la realidad, de modo que el paso de un pensamiento concreto al pensamiento formal o hipotético-deductivo por medio de ideas generales y construcciones abstractas es notable, pero a la vez es un sal to menos brusco de lo que se pueda imaginar. Lo que permite el salto es que la reflexión desborda los límites de la realidad concreta y se aventura en tierras imaginarias.

Hasta los once y los doce años "las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente 'concretas', es decir, que no se refieren más que a la realidad en sí misma y, específicamente, a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas. (..) Pero, después de los once o doce años, el pensamiento for mal se hace justamente posible, es decir, que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos, etc.), pero sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia, ni siquiera la

creencia". (56) "El pensamiento formal es, por lo tanto, 'hipotético-deductivo', es decir, que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis, y no sólo de una observación real". (57)

Las condiciones para la construcción del pensamiento formal son:

(a) reflexionar operaciones independientemente de los objetos por medio de simples proposiciones que reemplazan a los objetos; así el pensamiento concreto es la representación de una acción posible y el pensamiento formal la representación de acciones posibles;

(b) una lógica de las proposiciones que es la traducción abstracta de las operaciones concretas por medio de un pensamiento "hipotético-deductivo".

El pensamiento formal es la libre actividad de la reflexión espontánea, pero, al igual que en los otros estadios, este nuevo poder comienza por una asimilación egocéntrica de carácter intelectual, y más tarde encuentra el equilibrio adaptándose a la realidad.

El egocentrismo que llamaríamos metafísico se manifiesta en la adolescencia por el hecho de que se cree que la reflexión es todopoderosa y que, entonces, el mundo tiene que someterse a los sistemas. Poco a poco se alcanza el equilibrio porque este egocentrismo del pensamiento cede a la comprensión de que la reflexión tiene como función la de anticipar e interpretar la experiencia, y no de contradecirla.

La vida afectiva en la adolescencia está marcada por la conquista de la personalidad y por la inserción en la sociedad adulta.

Para Piaget la personalidad implica ya un programa de vida (lebensplan) que a la vez sea "fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación", (58) lo cual implica, siendo un plan de vida, la intervención del pensamiento formal y libre. A la vez, también supone un cierto descentramiento del yo para poder integrarse en un programa de cooperación con los demás.

Por medio de programas de vida y de proyectos, el adolescente se inserta en la sociedad de los adultos, comenzando por un ideal quijotesco y gradualmente adaptándose a la vida social real. Así la entrada del adolescente en la sociedad pasa por dos fases que corresponde, como siempre, primero a una asimilación egocéntrica que se transforma gradualmente en una adaptación equilibrada a la realidad:

(a) en la primera fase el adolescente parece lo más antisocial porque la sociedad que le interesa es la que quiere reformar y condena a la sociedad actual;

(b) en la segunda fase el adolescente pasa de reformador a realizador por medio de una actividad concreta. El trabajo profesional le hace enfrentarse con la realidad concreta y adaptarse a ella.

### Resumiendo

Es impresionante observar la unidad profunda que

subyace en el desarrollo mental presentado por Jean Piaget. El proceso intelectual se presenta como:

(a) la construcción del universo práctico de bida a la inteligencia sensorio-motriz del lactante que desemboca en la reconstrucción del mundo por el pensamiento hipotético-deductivo del adolescente, pasando por el conocimiento del universo concreto debido al sistema de las operaciones de la segunda infancia; y

(b) estas construcciones sucesivas han consistido siempre en descentrar el punto de vista inmediato y egocéntrico del principio, para situarlo en una coordinación cada vez más amplia de relaciones y de nociones.

Paralelamente, la vida afectiva se describe como:

(a) una liberación del yo para someterse, gracias a la reciprocidad y a la coordinación de los valores, a las leyes de cooperación; y

(b) el paso de un egocentrismo a una autonomía. (59).

Y Piaget insiste: "pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetivos". (60)

Piaget mismo resume el desarrollo en los siguientes términos:

"La tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón, que expresa las formas superiores de dicho equilibrio, reúne en ella inteligencia y afectividad". (61)

El Desarrollo Cognitivo

Estadios	Inteligencia	fectividad	Vida Social
1. El estadio de los reflejos:	asimilación senso-motriz	emociones primarias	
2. El estadio de los primeros hábitos y percepciones motoras:	hábitos y percepciones organizados; reacciones circulares 1 y 2	agradable-desagradable, placer-dolor, etc.	egocentrismo general
3. El estadio de la inteligencia senso-motriz:	"exploración" "coordinación" prácticas; construcción de categorías de objeto-espacio-causalidad-tiempo; reacción circular 3	antipatía/simpatía	"elección del objeto"
la aparición del lenguaje en el niño			
4. El estadio de la inteligencia intuitiva (2-7 años):	"juego simbólico", los "por qué", el animismo, artificialismo, irreversibilidad	el interés, autovaloración moral heterónoma	subordinación, monólogo
5. El estadio de las operaciones intelectuales concretas (7-12 años):	reflexión, explicación atomística, reversibilidad, operaciones lógicas	voluntad, respeto mutuo, sentimiento de justicia y moral autónoma	cooperación discusión
6. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas (adolescencia):	pensamiento hipotético-deductivo	personalidad	reformador, realizador

### 3. Aplicación pedagógica de la psicología cognitiva de Piaget

Después de la presentación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo mental, queremos, muy brevemente, esbozar cinco principios pedagógicos que el Profesor Simon Millan Arroyo, de la Universidad de Comillas, sacó de la psicología piagetiana. La importancia y la relevancia de esto a nuestro estudio es doble: en primer lugar, el desarrollo moral y la educación moral están estrechamente ligados y tienen una influencia mutua; y, además, me parece legítimo y relevante dedicar unas páginas a la pedagogía que es un campo donde Piaget ha hecho una contribución valiosa.

El estudio piagetiano del desarrollo mental tiene una implicación directa para la pedagogía porque ofrece unos datos imprescindibles al educador. Una de las tareas del educador es la de "potenciar" al máximo posible la actividad intelectual del educando, y es precisamente por eso que necesita saber cómo se desarrolla la inteligencia, bajo qué condiciones y qué factores pueden ser positivos o negativos. Partiendo de este presupuesto, el Profesor Millan Arroyo (62) señala los siguientes cinco principios pedagógicos:

1. La actividad del sujeto: el centro de toda acción pedagógica es el alumno y no el maestro. La preocupación del educador tiene que ser

la de fomentar y apoyar la actividad intelectual del educando. Así que la tarea del maestro no se puede limitar a una mera entrega de conocimientos objetivos que el alumno tendrá que asimilar sin más, sino que se trata de incentivar un proceso intelectual creativo en el alumno. La teoría de Piaget, trasladada al campo pedagógico, implica una pedagogía activa centrada en el alumno.

2. El aprendizaje cognitivo implica un cambio e integración de estructuras: el aprendizaje como "cambio de estructura", de una estructura inferior a una estructura superior y mejor organizada, se facilitará en la medida en que haya afinidades o puntos de contacto entre la organización previa y la que surge de ella. Es decir, el saber cognitivo no es una yuxtaposición de elementos, sino una continua organización asimilativa y esto implica una pedagogía progresiva sin "saltos" en el contenido.

3. El aprendizaje nuevo está condicionado por la "congruencia" entre los "estímulos" o inputs y las estructuras existentes: el alumno enfrenta un nuevo saber con la estructura mental que posee, de modo que es necesario conectar la estructura mental con la nueva realidad. Ahora si la relación entre estos dos elementos es una de disparidad absoluta, sigue que el alumno no entenderá nada; y si es una de casi identidad, el alumno se encontrará en una situación de mera reiteración o reconocimiento sin progre

sar nada. Entre estos dos extremos existe la posibilidad de presentar lo nuevo de un modo que el alumno pueda captarlo, modificando su estructura anterior.

4. La facilitación del aprendizaje estará regulada por el principio de la "discrepancia óptima": la discrepancia entre un contenido y la estructura mental será óptima cuando:  
(a) haga posible, en virtud de otras analogías, la actividad de asimilación a la estructura ya consolidada; (b) provoque un proceso de acomodación del anterior sistema cognitivo a la nueva realidad, suscitando una actividad mental reestructuradora u organizadora de todos los elementos; y (c) desemboque en una modificación de la estructura anterior de la que emerja una 'nueva estructura' más estable y equilibrada.

5. Existe en el niño y en el hombre una tendencia connatural y espontánea a aprender lo nuevo: la noción piagetiana de "equilibrio-equilibración" implica esta tendencia. Esta tendencia yace en el mismo proceso dinámico del desarrollo intelectual del niño y en el niño. De modo que la educación tiene que aportar los elementos para favorecer este proceso, por medio de la "discrepancia óptima", y consolidarlo.

En otras palabras, y en palabras que se han repetido mucho pero que hay que poner en práctica, la educación no puede limitarse a la "información" sino que tiene que ser un proceso dinámico de información y formación.

La incidencia de estos cinco puntos sobre la educación moral, y por ende sobre el desarrollo moral del niño en la escuela, es formidable, porque cabe la pregunta: la educación moral en la escuela ¿se limita a la entrega de un paquete de 'principios abstractos' que el niño ni puede comprender porque existe una disparidad absoluta entre su estructura mental y el contenido presentado? o ¿se lleva de una manera tal que se ayuda al niño a pensar 'moralmente', respetando su estructura mental y a la vez creando en él una tensión sana que le ayuda a progresar en su formación moral?

4. El estudio de Piaget sobre  
el criterio moral en el niño

Jean Piaget mantiene que existe un "paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual", y es que "todo el mundo ha observado el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción". (63)

Pero, ¿qué entiende Piaget por "moral"? Piaget dice que "toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moral hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas. El análisis reflexivo de un Kant, la sociología de un Durkheim o la psicología individualista de un Bovet, coinciden en este punto. Las divergencias doctrinales aparecen sólo cuando se trata de explicar cómo llega la conciencia al respeto

por estas reglas". (64) Es decir, para Piaget la moral tiene dos elementos esenciales: el respeto y un sistema de reglas.

Para entender estos dos elementos tendremos que remontarnos a las fuentes de Piaget: a la sociología de Durkheim y a la psicología religiosa de Bovet. El mismo Piaget se dedica a presentar el pensamiento de estos dos autores y sus aportaciones al problema de la génesis del sentido moral.

a) Emile Durkheim

"Hay un carácter que une a todas las acciones que se suelen llamar morales, el de ser todas ellas conformes con unas normas preestablecidas. Portarse moralmente significa actuar en conformidad con una norma que determina la conducta que hay que observar en un caso determinado, incluso antes de que uno se encuentre en la necesidad de tomar una decisión. El campo de la moral es el del deber y el deber es una acción prescrita. (...) Se trata de saber en un momento determinado cuál es la norma particular que se puede aplicar a esa situación concreta y cómo tiene que aplicarse". Así que Durkheim concluye: "por tanto, podemos decir que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Esas reglas dictan cómo hay que obrar en unos casos determinados; y obrar bien significa obedecer" (65).

La función de la moral, según Durkheim, es la de determinar la conducta o, en sus palabras, de "regularizar la conducta", desde que la moral consiste en "una infinidad

de normas especiales y definidas, que fijan la conducta de los hombres en las diversas situaciones que se presentan con mayor frecuencia". (66)

Además, Durkheim en su intento de construir una "moral laica", afirma que la moral tiene tres elementos. Precisa que por elementos de la moral no entiende una lista de virtudes, sino "las disposiciones fundamentales, los estados mentales que constituyen la raíz de la vida moral". (67) Los tres elementos son:

- (a) el espíritu de disciplina,
- (b) la adhesión a los grupos sociales, y
- (c) la autonomía de la voluntad.

La moral no es sencillamente un sistema de costumbres sino, y sobre este punto insiste Durkheim, un sistema de mandamientos. Por ende, hay que cultivar en el hombre el sentido de la regularidad y el sentido de la autoridad, que son dos aspectos de una única actitud: el espíritu de disciplina. Y este espíritu de disciplina, la disciplina moral del individuo, es "un bien en sí mismo". (68)

Los actos morales son aquellos actos que no persiguen fines exclusivamente personales por parte de aquel que lo desarrolla. "La acción moral es aquélla que persigue fines impersonales" o "superindividuales", por consiguiente "son fines morales aquéllos que tienen por objeto a una sociedad". (69) El campo moral lleva necesariamente al campo social: "somos seres morales únicamente en la medida en que somos seres sociales". (70) No hay fines mora

les fuera de los fines colectivos, y así, concluye Durkheim, la sociedad es "el fin de la moral" y también su "artífice". Durkheim es claro a este respecto: "Nuestra conciencia moral es obra suya, es su expresión; cuando la conciencia habla, es la sociedad la que habla dentro de nosotros"; además "no solamente la sociedad es una autoridad moral, sino que hay motivo para creer que ella es el tipo y la fuente de toda autoridad moral". (71) Por eso, no hay motivaciones verdaderamente morales fuera de la adhesión al grupo.

Estos dos elementos de la moral ponen en claro que la norma moral se presenta como externa a la voluntad. Se plantea el problema de la libertad, sin la cual ningún acto se puede considerar moral. Durkheim soluciona este problema a través del tercer elemento: la autonomía de la voluntad. El hombre se encuentra en una relación de pasividad delante de la norma moral, externa a él, pero esta pasividad se vuelve activa en el momento que el hombre llega a querer a la norma moral y a aceptarla. Así que la moralidad exige que "la norma que prescribe dichos actos sea libremente querida, libremente aceptada, lo cual significa una aceptación ilustrada". (72)

Piaget destaca el hecho de que Durkheim mantiene que la sociedad es la única fuente de la moralidad. Pero también insiste sobre el punto de que la sociología comparada ha demostrado que la responsabilidad moral ha evolucionado desde una responsabilidad objetiva a una subjetiva e individual. De modo que la moralidad no es sencillamente una presión social, sino que también puede ser el resultado de una cooperación social entre individuos responsables. Piaget presenta la siguiente objeción:

"La dificultad fundamental del durkheimismo

es, a nuestro entender, la asimilación ilegítima de la obligación y la cooperación. En el aspecto moral, esta asimilación da lugar a una identificación demasiado pronunciada entre el bien y el deber y, lo que es más grave, a una sumisión de la moral al conformismo social. Sólo en y a través de la cooperación puede haber autonomía moral total. En este sentido, la moral sigue siendo una cosa social, pero la sociedad no puede ser concebida como un todo, ni siquiera como un sistema de valores totalmente realizados: la moral del bien se elabora progresivamente y constituye, en relación con la sociedad, una forma ideal de equilibrio que domina los falsos equilibrios reales e inestables surgidos de la obligación". (73)

En definitiva, Piaget rechaza la idea de que la autonomía del individuo se reduce a una mera aceptación de la norma moral impuesta por la sociedad. Piaget acepta, sin embargo, la idea de que la norma moral es un hecho social. Su conclusión no deja lugar a dudas:

"La sociología moral y pedagógica de Durkheim es a la vez 'optimum' y 'pessimum'. Profundamente justa, porque concibe los hechos morales como hechos sociales ligados al desarrollo estructuras y funcional de los grupos colectivos, ignora, por el contrario, la diferencia esencial de la cooperación y la obligación". (74)

Con este trasfondo podemos volver a nuestro punto de partida: Piaget considera que uno de los elementos de la

moral es "un sistema de reglas", es decir, un fenómeno social. "Tanto si los juicios de la moral del niño son heterónomos como si son autónomos, aceptado bajo determinada presión o elaborado libremente, esta moral es social, y Durkheim tiene razón, indudablemente, en este punto". (75)

Pero, ¿cuál es la relación entre el individuo y estas normas sociales y morales? Piaget rechaza la explicación durkheimiana de una aceptación libre e inteligente por parte del individuo, y nos presenta el segundo elemento de la moral: el respeto.

b) Pierre Bovet

Hacia el final del libro El criterio moral en el niño, Piaget confiesa: "Por nuestra parte, si logramos que las observaciones contenidas en la presente obra subsistan independientemente de las interpretaciones provisionales que le han servido de marco, no dudamos en atribuir la paternidad de nuestros resultados a este artículo de M. Bovet" (76) Se refiere al artículo "Les conditions de l'obligation de conscience" que apareció en el "Année Psychologie" de 1912. Pero, además de este artículo, Piaget cita abundantemente también otra obra de Bovet, concretamente el libro "Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant". Es interesante notar que en este libro, posterior al artículo, Bovet cita a Piaget y reconoce la influencia que sus investigaciones han tenido sobre su pensamiento: "Les recherches entreprises d'une façon tout à fait indépendante par M. Jean Piaget, et poursuivies par lui depuis 1922, précisément à l'institut J.J. Rousseau, sur le raisonnement de l'enfant, ont ouvert à notre pensée des avenues nouvelles". (77)

Bovet mantiene que el temor y el amor son las características fundamentales del sentimiento religioso. Estos dos aspectos se relacionan con los dos instintos básicos de la naturaleza humana, es decir, la conservación y la reproducción. (78) Además, en el amor del niño hacia sus padres encontramos el elemento de respeto que tiene un doble origen: el amor tierno hacia la madre y el temor de admiración hacia el padre; es decir, las mismas fuentes del sentimiento religioso. (79)

El respeto es un sentimiento que tiene un objeto y este objeto es originariamente una persona, un individuo de terminado. También el respeto hacia unas cosas o unas ideas tiene su origen en el respeto hacia una persona. (80)

"Le respect est -originaiement- une disposition d'ordre affectif dans laquelle nous met la présence (ou la pensée) d'une personne déterminée. Il a pour effet d'inhiber, de suspendre tous les modes de notre activité qui ne nous sont pas, ou ne nous ont pas été suggérés par l'objet meme de notre respect". (81) Así que el respeto surge de la admiración, que es al vez temor y amor, hacia una persona.

El sentimiento de obligación que según Durkheim nacía de la presión social sobre el individuo, tiene otra explicación en el pensamiento de Bovet. Bovet afirma que para que haya un sentimiento de obligación, se necesitan dos condiciones:

(a) una persona recibe una orden o una prohibición, y

(b) una relación de dependencia afectiva entre el sujeto y una o más personas que establecen esta orden o esta prohibición. (82)

Es decir, una costumbre social por sí misma no hace surgir el sentimiento de obligación. Se necesita una ley, el hecho social, y el respeto hacia esta ley, el hecho individual.

"L'acceptation d'une consigne par le sujete suppose toujours entre celui-ci et l'auteur de la consigne un rapport 'sui generis' de nature affective, dont l'amour et la crainte, sont, a doses diverses, les constituants caractéristiques. Déclarer que cet amour et cette crainte sont nécessairement d'origine sociale, c'est supposition gratuite ou pétition de principes" y es que "pour chaque individu, les rapports de personne à personne qui, en définitive, conditionnent tout le système de ses devoirs". (83)

Bovet afirma tajantemente que la ley por sí misma no provoca el respeto, sino que más bien es el respeto el que origina el cumplimiento de la ley, Por el contrario, Durkheim sostiene que la ley se respeta en sí misma y por sí misma, siendo ella la expresión de la sociedad.

Hemos llegado a comprender el trasfondo del segundo elemento de la moral en la definición de Piaget. La moral consiste en un sistema de normas y, por ende, es un hecho social (Durkheim); pero la esencia de toda moralidad consiste en el respeto hacia estas normas, y esto es el aspecto individual de la moralidad (Bovet).

### c) Hipótesis intermediaria

Piaget resume de la siguiente manera las ideas de Durkheim y Bovet:

"El respeto se dirige al grupo y resulta de

la presión del grupo sobre el individuo, o bien el respeto se dirige a las personas y resulta de las relaciones de los individuos entre sí. Una de estas tesis fue defendida por Durkheim, otra por Bovet". (84)

O sea, tenemos dos grupos de realidades sociales y morales: por una parte la presión y el respeto unilateral, por otra parte, la cooperación y el respeto mutuo. Estas dos realidades se contradicen mutuamente sólo si existieran en el mismo tiempo. En un proceso evolutivo, el respeto unilateral puede convertirse en respeto mutuo. He aquí la tesis central de Piaget: la moral heterónoma desemboca en una moral autónoma.

El juicio moral, como expresión racional de la moralidad, pasa por dos etapas: mera aceptación de norma (Durkheim) a una cooperación basada en el respeto (Bovet).

Así que Piaget acepta que la moral es un hecho social (Durkheim) pero en cuanto a la relación del individuo hacia este hecho social mantiene que se da una evolución de una aceptación ciega a una relación interpersonal basada en el respeto (Bovet).

Aclarado el trasfondo que nos permite comprender la definición y los dos elementos que constituyen el hecho moral para Piaget, podemos ahora concentrarnos sobre los estudios que Piaget ha hecho sobre la evolución del criterio moral en el niño.

#### d) El criterio moral en el niño

Piaget afirma claramente que su interés no es la con

ducta moral ni el sentimiento moral, sino el juicio moral. En segundo lugar, mantiene que ha llegado a unas conclusiones por medio de entrevistas hechas a muchos niños en las escuelas de Ginebra y Neuchâtel. En cuanto a su método de trabajo, hay principalmente tres pasos:

(a) saber qué es el respeto por la regla, desde el punto de vista propio del niño;

(b) de la regla del juego se pasa a las reglas específicamente morales, prescritas por los adultos, y se buscaba la idea que el niño se hacía de estos deberes concretos;

(c) finalmente, se estudia las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí, eligiendo el tema de la justicia como sujeto de las entrevistas. (85)

En el estudio del juicio moral del niño "debemos colocarnos, no en el punto de vista de la conciencia adulta, sino en el de la moral infantil". (86) Es por eso que Piaget, que considera la moral como un sistema de reglas, fija su punto de partida en las reglas del juego porque los juegos "constituyen admirables instituciones sociales" que pertenece al mundo del niño. Pero surge la pregunta y la duda de si las reglas del juego de los niños tienen un contenido específicamente moral. Piaget mantiene que esto es poco importante porque lo esencial es observar la actitud del niño hacia la norma, el respeto por la ley que tiene el niño. "Así pues, del mismo modo que las realidades llamadas morales, las reglas del juego de canicas se transmiten de generación en generación y se mantienen únicamente gracias al respeto que inspiran a los individuos". (87)

## Las reglas

Piaget distingue dos aspectos en cuanto a las reglas del juego:

(a) la práctica de las reglas: se trata de estudiar u observar cómo los niños aplican las reglas en el juego. Aquí la pregunta fundamental es: ¿cómo se adaptan los individuos, poco a poco, a estas reglas, o sea, cómo observan la regla en función de su edad y desarrollo mental?

(b) la conciencia de la regla: el énfasis está en observar cómo los niños se representan el carácter obligatorio de las reglas del juego. La pregunta es: ¿cómo adquieren conciencia de la regla, o sea, qué tipos de obligación resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?

Estos dos aspectos complementarios, pero distintos, permiten establecer con mayor claridad la naturaleza psicológica de las realidades morales en el niño.

Piaget formuló preguntas desde esta doble perspectiva y obtuvo unos resultados que le permitieron clasificar y distinguir cuatro estadios sucesivos en cuanto a la práctica de las reglas y tres estadios en cuanto a la conciencia de la regla, estableciendo, a la vez, una correlación entre los cuatro y los tres estadios. Presentamos esquemáticamente dichos estadios:

<p><u>Cuatro estadios sucesivos en la PRACTICA de las reglas:</u></p>	<p><u>Tres estadios sucesivos en la CONCIENCIA de las reglas:</u></p>
<p><u>PRIMER ESTADIO: MOTOR E INDIVIDUAL</u> - el niño manipula canicas en función de sus propios deseos y sus costumbres motrices. Se trata más bien de reglas motrices que reglas propiamente colectivas. Se establecen esquemas "ritualizados", pero el juego sigue siendo individual.</p>	<p><u>PRIMER ESTADIO: LA REGLA NO ES COERCITIVA</u> - porque se trata de una regla motriz y también porque se sigue a título de ejemplo interesante y no como una realidad obligatoria. (Estamos en el principio del estadio del egocentrismo).</p>
<p><u>SEGUNDO ESTADIO: EGOCENTRICO</u> - (2-5 años). El niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas. Pero, al imitar estos ejemplos, el niño juega solo o con otros sin intentar a dominar sobre ellos ni uniformizar las distintas formas de juego. Encontramos dos elementos: la imitación de los demás y la utilización individual de ejemplos.</p>	<p><u>SEGUNDO ESTADIO: LA REGLA SE CONSIDERA SAGRADA E INTANGIBLE</u> - (a partir de los 6 años) La regla se considera de origen adulto y de esencia eterna, de modo que toda modificación propuesta es considerada por el niño como una transgresión. (Estamos en el apogeo del estadio de egocentrismo y en la primera mitad del estadio de la cooperación).</p>
<p><u>TERCER ESTADIO: COOPERACION NA-CIENTE</u> - (hacia 7-8 años). Se da una preocupación de control mutuo y de una unificación de reglas, pero sigue reinando una vacilación por lo que respecto a las reglas generales del juego. Los niños que juegan juntos, cuando se les pregunta por separado, dan informaciones diversas sobre las reglas.</p>	<p><u>TERCER ESTADIO: LA REGLA ES CONSIDERADA COMO UNA LEY DEBIDA AL CONSENTIMIENTO MUTUO</u> - (a partir de los 10 años). Es obligatorio respetar la ley si se quiere ser leal, pero se puede transformarla bajo la condición de que todos están de acuerdo.</p>
<p><u>CUARTO ESTADIO: CODIFICACION DE LAS REGLAS</u> - (Hacia 11-12 años). El código de las reglas es conocido por todos los niños y el juego queda regulado en los más mínimos detalles de procedimiento.</p>	

(En sus entrevistas a los chicos, Piaget pregunta sobre el juego de las canicas).

Chicas (89)

(En cuanto a las chicas, Piaget pregunta sobre el juego del escondite -"ilet cachant"- y distingue sólo dos estadios sucesivos en cuanto a la práctica de las reglas).

<u>Dos estadios sucesivos en la PRACTICA de las reglas:</u>	<u>Tres estadios sucesivos en la CONCIENCIA de las reglas:</u>
<p><u>PRIMER ESTADIO: EGOCENTRISMO</u> - la niña se complace en imitar las costumbres de los mayores, pero en la práctica no comprende su razón de ser y juega esencialmente para sí misma (para correr o esconderse y para hacer como los mayores).</p>	<p><u>PRIMER ESTADIO:</u> corresponde a la primera mitad del estadio egocéntrico. Dispuesta a cambiar todas las reglas y no parece testimoniar en absoluto un respeto interior por la tradición y el ejemplo de los mayores. Pero esto no es más que una apariencia y se aceptan modificaciones en cuanto corresponden a "decretos anteriores".</p>
<p><u>SEGUNDO ESTADIO: COOPERACION</u> - (hacia los 6-7 años). La niña empieza a observar las reglas. Lo que le interesa es vencer a los compañeros de juego haciendo lo mismo que ellos. Nace el control mutuo en la puesta en práctica de la ley y el respeto efectivo de las obligaciones (p.e. el no hacer trampas).</p>	<p><u>SEGUNDO ESTADIO:</u> generalmente se extiende hasta finales del séptimo año. Las niñas son partidarias de las costumbres reinantes. Las reglas tienen un origen adulto y casi divino.</p> <p><u>TERCER ESTADIO:</u> (hacia los 8 años). La regla nueva vale tanto como la regla antigua, a condición de ser practicada y sobre todo de que todo el mundo la aceptara. En este punto las chicas parecieron ligeramente distintas a los chicos, porque eran más tolerantes y más fácilmente satisfechas con las innovaciones.</p>

Piaget afirma que la regla colectiva en la vida del niño pasa por dos fases:

(a) comienza como algo exterior al niño y entonces se considera como algo sagrado;

(b) pero, después, hay una interiorización de la regla y en la medida en que se interioriza aparece también como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma.

Estos dos tipos de respeto por la regla corresponden a dos tipos de comportamiento social (es decir, la relación entre niño y adulto):

(a) la insubordinación y la docilidad por parte del niño hacia el adulto. Estas dos actitudes contradictorias podrían corresponder al conjunto de actitudes observadas en el estadio de egocentrismo donde por una parte hay una inconsistencia práctica y por otra, una mística de la ley;

(b) la cooperación del niño con el adulto que podría indicar y conducir a la interiorización de las consignas o reglas y explicar la autonomía de la conciencia moral.

En cuanto a la práctica de la regla, Piaget distingue entre ritual, símbolo y signo. El bebé repite unas acciones (p.e. el arrugar la nariz) fuera de su contexto original (p.e. arrugaba la nariz al acercar su cara a la mejilla de sus padres) y con una cierta regularidad. Este esquema de acción es como un ritual que divierte al bebé. Pero hacia finales del primer año, el ritual desemboca en un símbolo que es ya individual y motivado (p.e.

ejecuta la acción de arrugar la nariz para 'hacer como si' estuviera acercándose a la mejilla de sus padres). Poco a poco el símbolo, que es puramente individual, cede al signo que es general y abstracto y que supone ya un reconocimiento de una colectividad; de la fantasía personal se pasa a una serie de imágenes comunes al grupo.

Además hay que distinguir también entre aquellos comportamientos donde existe sólo el elemento de placer de la regularidad y los otros comportamientos donde entra el elemento de la obligación. Es precisamente la conciencia de la obligación lo que distingue la regla propiamente dicha de la regularidad. Así que Piaget mantiene que las distintas etapas de la práctica de las reglas responden a una leyes simples y naturales:

- (a) simples regularidades individuales,
- (b) imitación de los mayores con egocentrismo,
- (c) cooperación,
- (d) interés por la regla en sí misma.

En cuanto a la conciencia de la regla, Piaget acepta y sintetiza las dos tesis de Durkheim y Bovet. Por una parte, sus investigaciones confirman la idea de Durkheim de que la moralidad tiene una génesis social (reglas impuestas), pero a la vez también se confirma el principio de Bovet que afirma que la sensación de obligación surge sólo cuando el niño acepta una consigna emanada de una persona o de unas personas hacia las cuales siente respeto. Es decir, se da en el pequeño un respeto unilateral por el mayor, pero, a la vez, existe un respeto mutuo de los iguales (niños) entre sí:

"La regla colectiva, por consiguiente, será el producto de la aprobación recíproca de dos individuos así como la autoridad de un individuo sobre el otro". (90)

Piaget destaca como en los primeros dos estadios de la conciencia de la regla, la costumbre es más importante que el derecho desde que la costumbre es divinizada y exterior a las conciencias individuales. Pero, en el tercer estadio, las nociones racionales de justo e injusto, implicados en el concepto de lealtad, se convierten en reguladores de las costumbres de una vida social entre iguales. "En definitiva, la ley emana a partir de este momento del pueblo soberano y no de la tradición impuesta por los Antiguos". (91) Y es en este momento que la regla se convierte en una ley moral efectiva porque se basa en la cooperación entre iguales.

Piaget saca unas conclusiones a partir de sus investigaciones sobre el respeto que el niño tiene por la regla. En primer lugar, establece las siguientes etapas sucesivas en cuanto a la relación entre individuo y sociedad:

(a) el bebé (en el estadio de la inteligencia motriz) es asocial;

(b) el niño egocéntrico es objeto de presiones;

(c) pero gradualmente, es apto para la cooperación, y

(d) el adulto civilizado contemporáneo presenta este carácter esencial de una cooperación entre personalidades diferenciadas que se consideran iguales entre sí.

Así que existen básicamente tres leyes de conducta:

- (a) conductas motrices,
- (b) conducta egocéntricas  
(con presión exterior), y
- (c) cooperación.

Por consiguiente, estos tres tipos de comportamiento social corresponden a tres tipos de reglas:

(a) la regla motriz, debida a la inteligencia, motriz preverbal y relativamente independiente de toda relación social. No se debe confundir la regla motriz con la costumbre, que entraña el elemento de la regularidad. En la regla motriz existe la regularidad pero hay además el elemento de la obligación desde que está la presencia de una autoridad hacia la cual hay respeto.

(b) la regla debida al respeto unilateral, es decir, la regla coercitiva.

(c) la regla racional debida al respeto mutuo. La regla motriz primitiva es sustraída del capricho individual y es sometida al control de la reciprocidad. Aquí Piaget distingue entre el consentimiento mutuo y el respeto mutuo, diciendo que no podría haber respeto mutuo más que en lo que los individuos consideran moralidad.

Piaget constata que "en general, las reglas llamadas morales pueden dividirse en reglas constituidas o costumbres que dependen del consentimiento mutuo y en reglas constitutivas o principios funcionales que hacen posible la cooperación y la reciprocidad". (92) Así que la regla

racional puede ser constituida o constituyente, debido al respeto mutuo.

Entonces son la cooperación y el respeto mutuo los que permiten el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. La moral heterónoma es el producto de la presión adulta a causa de un respeto unilateral. Gradualmente surge la cooperación que es un factor de personalidad en cuanto que el "yo" se sitúa y se somete en y a la realidad. Por lo tanto, las reglas dejan de ser puramente exteriores. A la vez, el respeto mutuo es la condición necesaria para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral:

(a) intelectualmente, libera al niño de las opiniones impuestas a favor de la coherencia interna y del control mutuo; y

(b) moralmente, sustituye las normas de autoridad exteriores a él por una norma inmanente a la acción y a la conciencia que es la reciprocidad en simpatía. (93)

La hipótesis que Piaget saca de la investigación sobre el respeto por las reglas es: existen dos moralidades en el niño, una es heterónoma mientras que la otra es autónoma.

Antes de pasar a la siguiente investigación de Piaget sobre las reglas específicamente morales, queremos dejar bien en claro que el concepto de "egocentrismo" que él utiliza, nunca tiene una connotación directamente moral, sino una epistemológica. "Cuando hablo del niño, utilizo el término egocéntrico en un sentido epistemológico y no en un sentido afectivo o moral. De ahí el malentendido.

El niño egocéntrico (y todos los niños lo son) considera su punto de vista como el único posible. Es incapaz de ponerse en el lugar del otro, porque él no se da cuenta de que el otro tiene su punto de vista". (94) Es por eso que el egocentrismo es asociado con la heteronomía y el respeto unilateral.

### Las reglas específicamente morales

Piaget pasa a estudiar las reglas específicamente morales para observar la concepción del deber que el niño tiene en concreto. Desarrolló sus investigaciones por medio de entrevistas a los niños, en las cuales narra un cuento, relacionado con la torpeza, la mentira y el robo, y después hace preguntas para descubrir qué grado de responsabilidad se atribuye al sujeto de las acciones del robo, mentira y torpeza.

Como resultado de sus investigaciones, Piaget llega a la conclusión de que existe en el niño el fenómeno del "realismo moral". Eso es "la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halle el individuo". (95)

El realismo moral comporta tres caracteres:

(a) la tendencia infantil de realismo moral hace que el deber sea esencialmente heterónomo. Es decir, cualquier acto que no está conforme con las reglas es malo; y, al contrario, el bien se define rigurosamente por medio de la obediencia a las reglas.

(b) se sigue que la regla debe ser observada al pie de la letra y no según su espíritu. Es decir, el realismo moral es también un realismo de detalle.

(c) y, por último, el realismo moral lleva una concepción objetiva de la responsabilidad. Es decir, el niño evalúa los actos en función de su conformidad material a las reglas y no considera la intención subyacente en los actos. Los actos se valoran en función del resultado material e in dependientemente de las intenciones en juego.

La noción objetiva de la responsabilidad es un pro ducto de la presión moral ejercida por el adulto. Piaget constata que en general, el adulto actúa protestando contra las torpezas cometidas por el niño. En la medida en que los padres no saben comprender las situaciones y se abandonan al mal humor en función de la materialidad del acto, el niño empieza a adoptar este punto de vista en sus juicios. Así que:

"Las reglas impuestas por el adulto, verbalmente (prohibición de robar, de manejar imprudentemente los objetos frágiles, etc.) o materialmente (cóleras y castigos), constituyen antes de ser asimiladas, obligaciones categóricas para el niño - poco importa que estas reglas se apliquen o no -. De este modo adquieren el valor de necesidades rituales, y las cosas prohibidas se convierten en tabús. El realismo moral es, pues, el producto de la presión y las formas primitivas del respe to unilateral". (96)

En el campo de la mentira, la responsabilidad objetiva se observa en cuanto "los pequeños valoraban la gravedad de la mentira, no en función de las intenciones de su autor, sino en función de la falsedad de sus afirmaciones". (97)

El realismo moral tiene dos causas principales:

(a) el realismo infantil que es propio del pensamiento espontáneo del niño. Es decir, el niño "reifica" los contenidos de su conciencia como cosas exteriores, y los proyecta en el universo externo de las realidades sociales. (El niño dibuja lo que conoce y no lo que ve). De modo similar, reifica las leyes morales y las considera como subsistentes en sí, independientemente de la conciencia y, por consiguiente, de las circunstancias individuales y las intenciones.

(b) la presión adulta. Son los adultos que transmiten las reglas y sus imperativos, quienes constituyen el elemento más importante del "orden del mundo" que es la base del realismo infantil. Todas las cosas están así porque deben estar así, como dicen los adultos.

La presión adulta es, para Piaget, la que, en general, impide el desarrollo intelectual y moral del niño. "Mientras que el niño, dotado de una libertad de acción suficiente, sale espontáneamente de su egocentrismo para tender totalmente a la cooperación, el adulto, en la mayoría de los casos, actúa de manera que refuerza el egocentrismo infantil en su doble aspecto intelectual y moral. (...) El realismo moral, arraigado en todo el realismo espontáneo de la psicología infantil, se consolida y esteriliza de mil maneras a

través de la presión adulta". (98)

Es la cooperación, la que permite la superación del realismo moral y de una concepción objetiva de la responsabilidad. La cooperación implica una superación del egocentrismo, tomando en serio el punto de vista del otro, y la superación de la presión adulta. La cooperación y el respeto mutuo llevará inevitablemente a la consideración de las intenciones en los actos.

Antes de pasar a las conclusiones sacadas por Piaget, habría que decir algo sobre la mentira. Piaget consta como el niño tiende a considerar la mentira como "mala palabra", porque observa la misma reacción en los adultos cuando él dice una mentira y cuando dice una palabrota. Así que llega el niño a la conclusión de que hay cosas que se pueden decir y otras que no se pueden decir, llamando a éstas últimas "mentiras" sin distinguir si son frases que no son conformes a la veracidad o si son palabras groseras. Además, Piaget insiste en el hecho de que hasta los siete u ocho años el niño experimenta una dificultad sistemática de limitarse a la veracidad. Esto se debe a su egocentrismo que le hace alterar la realidad en función de sus deseos. Y en cuanto a la gravedad de la mentira, el criterio para el niño es sencillamente el castigo (responsabilidad objetiva). Concluye Piaget que se dan tres etapas sucesivas en el juicio moral del niño hacia la mentira:

(a) en principio, la mentira es algo malo porque es el objeto de una sanción; pero, si se suprime la sanción, estaría permitida;

(b) después, la mentira es algo malo en sí mismo, y también si se suprimiese la sanción seguiría siendo malo; y

(c) finalmente, la mentira se interioriza pues, poco a poco, probablemente bajo la influencia de la cooperación. (99)

En la conclusión Piaget distingue que se dan dos planos en el pensamiento moral: el pensamiento moral efectivo (la experiencia moral misma) y el pensamiento moral teórico o verbal (el niño que da un juicio verbal sobre un sujeto). Y precisa que "el análisis que hemos podido hacer de los juicios de responsabilidad se refiere únicamente al pensamiento moral teórico del niño y en ningún modo al pensamiento efectivo y concreto (al contrario de nuestra encuesta sobre las reglas del juego, que pudo tener en cuenta, simultáneamente, los dos aspectos de la cuestión". (100)

La conclusión general a la cual Piaget llega, en cuanto a su investigación sobre las reglas específicamente morales, es:

"Parece ser que en el niño existen dos morales distintas. Estas dos morales se deben a procesos formadores que, en líneas generales, se suceden sin constituir, a pesar de ello, estadios propiamente dichos. Es posible, además, marcar la existencia de una fase intermedia. El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y, por consiguiente, el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos, puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas". (101)

Entonces, podemos resumir las conclusiones de Piaget en el siguiente esquema:

Hasta ahora hemos visto que dos tipos de respeto por las normas (es decir, el respeto unilateral y el respeto mutuo), y, por consiguiente, hay dos morales: una moral de la obligación (heterónoma) y una moral de la cooperación (autónoma). Estas dos morales en el niño pasan por una fase intermediaria:

<p>HETERONOMIA (presión moral del adulto)</p>	<p>FASE INTERMEDIARIA</p>	<p>AUTONOMIA (cooperación)</p>
<p>La presión moral se caracteriza por el <u>respeto unilateral</u>. Este respeto es la base de la obligación moral y del sentido del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria (Bovet). Esto está totalmente confirmado por la encuesta. Esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente <u>heterónoma</u>. El bien= obedecer a la voluntad del adulto; el mal= hacer lo que a uno le parece (desobedecer).</p> <p>Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión. Hay un afecto mutuo espontáneo que empuja al niño, desde el primer momento, a actos de generosidad, a demostraciones emotivas que no están prescritas.</p>	<p>El niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original.</p> <p>Se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja por medio de las reglas morales como de todos los datos, generalizándolas y diferenciándolas. Así se tiende a la autonomía de la conciencia, pero no es más que una semi-autonomía porque siempre hay una regla que se impone desde</p>	<p>Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de <u>simpatía y respeto mutuo</u>. La <u>reciprocidad</u> es un factor de autonomía. Hay una <u>autonomía moral</u> cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. O sea que sin relación con los demás no hay necesidad moral (Durkheim): el individuo como tal, conoce la anomalía y no la autonomía. Inversamente, toda relación con los de-</p>

Sin duda, éste es el punto de partida de esta moral del bien que se desarrollará al margen de la moral del deber. El bien es un producto de cooperación, pero la relación de presión moral, que es generadora del deber, no puede conducir por sí misma más que a la heteronomía. En sus consecuencias extremas la moral heterónoma desemboca en el realismo moral.

fuera sin ser el producto necesario de la propia conciencia.

más en que interviniera el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía pues aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él quería ser tratado.

(102)

### La justicia

En la investigación anterior, Piaget pudo obtener datos para elaborar su hipótesis sobre la moral heterónoma por medio de sus preguntas sobre la mentira, la torpeza y el robo. Ahora, Piaget se interesó por investigar los elementos de cooperación y de reciprocidad para elaborar su hipótesis sobre la moral autónoma. Así que decidió concentrarse en la noción de justicia:

"El sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias, y no requiere, para desarrollarse, más que el respeto mutuo y solidaridad entre niños. Pero muchas veces las nociones de lo justo y lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar y no por causa del adulo

to. Contrariamente a una regla impuesta desde el exterior e incomprensible por el niño durante mucho tiempo, como la de no mentir, la regla de justicia es una especie de condición inmanente o de ley de equilibrio de las relaciones sociales; por tanto, veremos cómo se perfila a partir de cualquier autonomía, prácticamente, a medida que crece la solidaridad entre niños". (103)

Piaget distingue dos nociones de justicia:

(a) la justicia retributiva: se encuentra inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución; y

(b) la justicia distributiva: implica la idea de igualdad.

Y, también distingue dos tipos de sanción, relacionados con la justicia retributiva:

(a) la sanción expiatoria: que coexiste con la presión adulta y las reglas autoritarias. Aquí lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito; y

(b) la sanción por reciprocidad: que va unida a la cooperación y a las reglas entre iguales. Aquí es suficiente que la ruptura del lazo social provocada por el culpable, haga sentir sus efectos. Las medidas de reciprocidad hacen comprender el significado de su falta. Es decir, se trata de sanciones motivadas donde existe una rela-

ción entre el contenido del delito y la naturaleza del castigo.

En la moral de heteronomía y del deber puro encontramos la noción de expiación (el castigo está en relación con la ruptura de obediencia). Mientras que en la moral de autonomía y de la cooperación existe la sanción por reciprocidad (castigo en relación con la ruptura del lazo social).

Piaget introduce la noción de justicia inmanente que está en los pequeños. Para el pequeño la misma naturaleza es cómplice del adulto en cuanto que la desobediencia a la autoridad del adultos provoca el enfado de la naturaleza (p. e. el pequeño podrá relacionar el robo de una manzana con la caída de un puente). Pero, gradualmente, esta creencia en la justicia inmanente tiende a desaparecer con la edad. El pequeño llega a descubrir la imperfección de la justicia adulta y comienza a creer menos en una justicia universal. Además influye también todo el conjunto que guía al niño de una moral de obediencia a una moral de cooperación.

Por medio de unos cuentos, Piaget descubrió que paulatinamente la idea de igualdad se imponía sobre la noción de justicia retributiva, y, en un segundo momento, la justicia distributiva se impone sobre la idea de igualdad. Cuando hay un conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva, los pequeños preconizan la sanción mientras que los mayores tienen como criterio la igualdad (p. e. en el caso de una madre que quiere más a un hijo obediente que al otro desobediente). Así es la noción de igualdad la que permite el traspaso de una justicia retributiva a una justicia distributiva.

A medida que va creciendo el niño, predomina la justicia distributiva. Ahora la pura relación del niño con el adulto no comporta y no lleva a la igualdad. La igualdad nace del contacto de los niños entre sí, y el igualitarismo se desarrolla con el progreso de la cooperación entre los niños. Piaget constata que los niños de cinco a siete años defienden la autoridad (lo justo es lo mandado, lo ordenado), mientras que los niños de ocho a doce años, defienden la igualdad.

Piaget establece la hipótesis de que el respeto unilateral, que en su contenido de relación con la justicia distributiva es neutro (es decir, los padres pueden utilizar el respeto de que son objeto tanto para inculcar el ejemplo de la justicia como para imponer una regla contraria, como el derecho del mayor, etc.), constituye un obstáculo, por su propio mecanismo, para el libre desarrollo del sentimiento de igualdad. (104)

Así que encontramos dos tipos de moralidades asociados con dos tipos de justicia:

(a) por un lado, una justicia que se subordina a la obediencia, a un principio de heteronomía;

(b) por el otro, la justicia se prolonga por una vía totalmente autónoma, en una forma superior de reciprocidad que es la equidad, una relación basada no en la igualdad pura, sino en la situación real de cada individuo (es decir, todos son iguales pero hay que considerar también las circunstancias concretas en las que se encuentra cada uno).

Piaget señala tres etapas en cuanto al desarrollo

de la justicia distributiva en relación con la autoridad adulta:

(a) la justicia no se diferencia de la autoridad de las leyes, de modo que lo justo es lo que ordena el adulto. La justicia retributiva se considera por encima de la igualdad. Además se percibe una ausencia de la noción de justicia distributiva, lo cual es natural desde que esta noción supone una cierta autonomía y liberación de la autoridad adulta.

(b) el igualitarismo se desarrolla y domina todas las demás consideraciones. En los casos de conflicto, la justicia distributiva se opone a la mera obediencia, a la sanción e incluso muchas veces a las razones más sutiles que serán invocadas durante el tercer período.

(c) el igualitarismo cede el paso a una noción más refinada de justicia, la equidad que consiste en no definir nunca la igualdad sin tener en cuenta la situación particular de cada cual.  
(105).

Por consiguiente, Piaget concluye: "El medio más propicio para el desarrollo de la noción de justicia distributiva y las formas evolucionadas de la justicia retributiva son las relaciones sociales entre contemporáneos. La sanción expiatoria y las formas primitivas de la justicia retributiva, por el contrario, provendrían de las relaciones de adultos a niños". (106)

Y, como siempre, Piaget indica una correlación entre el desarrollo de la noción de justicia y de la solidari-

dad según la edad mental del niño:

(a) en el terreno de la justicia retributiva, la reciprocidad se afirma con la edad;

(b) la necesidad de la igualdad aumenta con la edad; y

(c) ciertos rasgos de solidaridad (como el no hacer trampas ni mentir entre iguales) se desarrollan simultáneamente a las tendencias precedentes.

En su encuesta, Piaget pidió a los niños que pusieran unos ejemplos de lo que consideran injusto. Clasificó las respuestas que recibió en cuatro tipos:

(a) las conductas contrarias a las consignas recibidas del adulto (lo injusto es lo prohibido);

(b) las conductas contrarias a las reglas del juego;

(c) las conductas contrarias a la igualdad (desigualdad en las sanciones o en el trato); y

(d) las injusticias relativas a la sociedad adulta (de orden económico o político). (107)

Estas respuestas, a la luz del resto de la encuesta, conducen a Piaget a la conclusión de que hay tres grandes períodos en el desarrollo de la justicia en el niño:

PRIMER PERIODO: (hasta los 7-8 años) durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta: existe una indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto con las nociones del deber y desobediencia (es justo lo que se conforma a las consignas impuestas por la autoridad adulta). En el terreno de la justicia retributiva, toda sanción se admite como perfectamente legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de la moralidad (si no se castiga la mentira, entonces estaría permitido mentir, etc.). El niño pone la necesidad de la sanción por encima de la igualdad. En la elección de los castigos, la sanción expiatoria tiene mayor importancia que la sanción de reciprocidad. En casos de conflicto entre la obediencia y la igualdad, el niño exige siempre la obediencia porque la autoridad está por encima de la justicia. En el terreno de la justicia entre niños, la igualdad constituye una necesidad, pero el sujeto no le da libre curso si hay algún posible conflicto con la autoridad. En los demás aspectos, lo justo se confunde con lo impuesto por la ley y la ley es totalmente heterónoma e impuesta por el adulto.

SEGUNDO PERIODO: (entre los 8-11 años) es el del igualitarismo progresivo: se da un ligero retraso en relación con la práctica. Hay un desarrollo progresivo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad. En el terreno de la justicia retributiva, la noción de sanción expiatoria ya no se acepta con la misma docilidad de antes y sólo se consideran legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad. La creencia en la justicia inmanente disminuye mucho y el acto moral interesa por sí mismo independientemente de la sanción. En el terreno de la justicia distributiva, la igualdad es la preocupación principal. En los casos de conflicto entre la sanción y la igualdad, es la igualdad, por principio, lo más importante. Lo mismo ocurre, a fortiori, en los conflictos con la autoridad. En las relaciones entre niños, el igualitarismo se impone progresivamente con la edad.

TERCER PERIODO: (se inicia alrededor de los 11-12 años) durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones de equidad: el deseo de equidad no es más que un desarrollo del igualitarismo en el sentido de la relatividad (en lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño sólo concibe los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual). En el terreno de la justicia retributiva esto lleva a no aplicar a todos la misma sanción, sino a tener en cuenta las circunstancias atenuantes de algunos. En el terreno de la justicia distributiva esto hace que deje de concebirse la ley como algo idéntico para todos, pero que se tengan en cuenta las circunstancias personales de cada cual (entonces, favorecer a los más pequeños, etc.). Lejos de llevar al privilegio, tal actitud conduce a que la igualdad sea más efectiva que antes.

En cuanto a la justicia retributiva encontramos los siguientes elementos:

(a) ciertas reacciones individuales condicionan la aparición de la retribución (tendencias vindicativas y compasión; venganza como re acción defensiva; etc.);

(b) la presión adulta explica la formación de la noción de expiación porque la sanción expiatoria es el producto del castigo e implica el respeto unilateral y la moral de autoridad;  
y

(c) es la cooperación que da cuenta de los destinos ulteriores de la noción de la sanción.

Mientras que en cuanto a la justicia distributiva se dan los siguientes elementos:

(a) se relaciona con las nociones de igualdad y equidad;

(b) la autoridad como tal no puede ser fuen te de justicia, porque el desarrollo de la justi cia supone la autonomía. La autoridad adulta, incluso si está de acuerdo con la justicia, tiene el efecto de atenuar lo que constituye la pro pia esencia de la justicia, es decir, necesita

(c) la igualdad y la reciprocidad que sólo pueden constituirse si el individuo consiente libremente. (109)

Piaget no deja lugar a dudas. El considera que sólo la cooperación y el respeto mutuo apoyan y están en la base del desarrollo de justicia en el niño:

"La autoridad adulta, aunque constituye qu zás un momento necesario en la evolución mo ral del niño, no es suficiente para consti- tuir el sentido de la justicia. Esta sólo se desarrolla a medida que progresan la coo peración y el respeto mutuo, cooperación e ntre niños primero, cooperación entre niños y adultos después, en la medida en que el niño tiende hacia el adolescente y se co nsi- dera, por lo menos en su fuero interno, igual al adulto". (110)

A pesar de que el trabajo de Piaget sobre el juicio moral se limita a su obra "Le jugement moral chez l'enfant" (1932), sus ideas sobre este punto no han cambiado. En la entrevista que le hizo Elizabeth Hall (1971), ella le pre gunta:

"Supongamos que los adultos no han inculca- do las normas a los niños, educados en una guardería. ¿Se desarrollaría en ellos, de todas formas, el sentido de justicia moral y de la cooperación?"

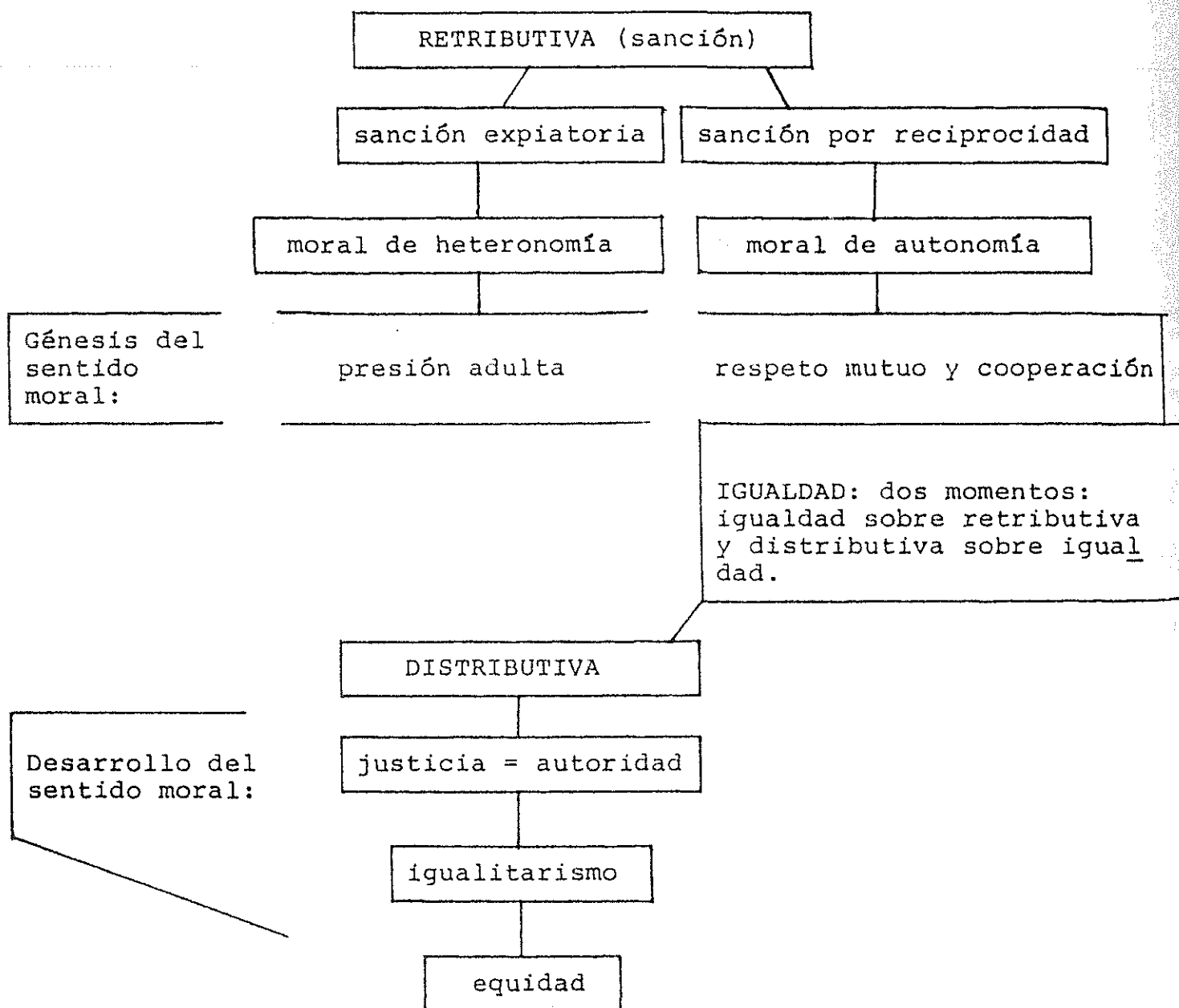
y Piaget contesta:

"Más rápido aún. Y si los adultos están dispuestos a dialogar seriamente con los niños, ellos también cooperarán". (111)

El acento sigue siendo la cooperación y la influencia de los adultos es secundaria con una connotación negativa (por lo menos, así entendemos la implicación aubyacente en el "más rápido aún").

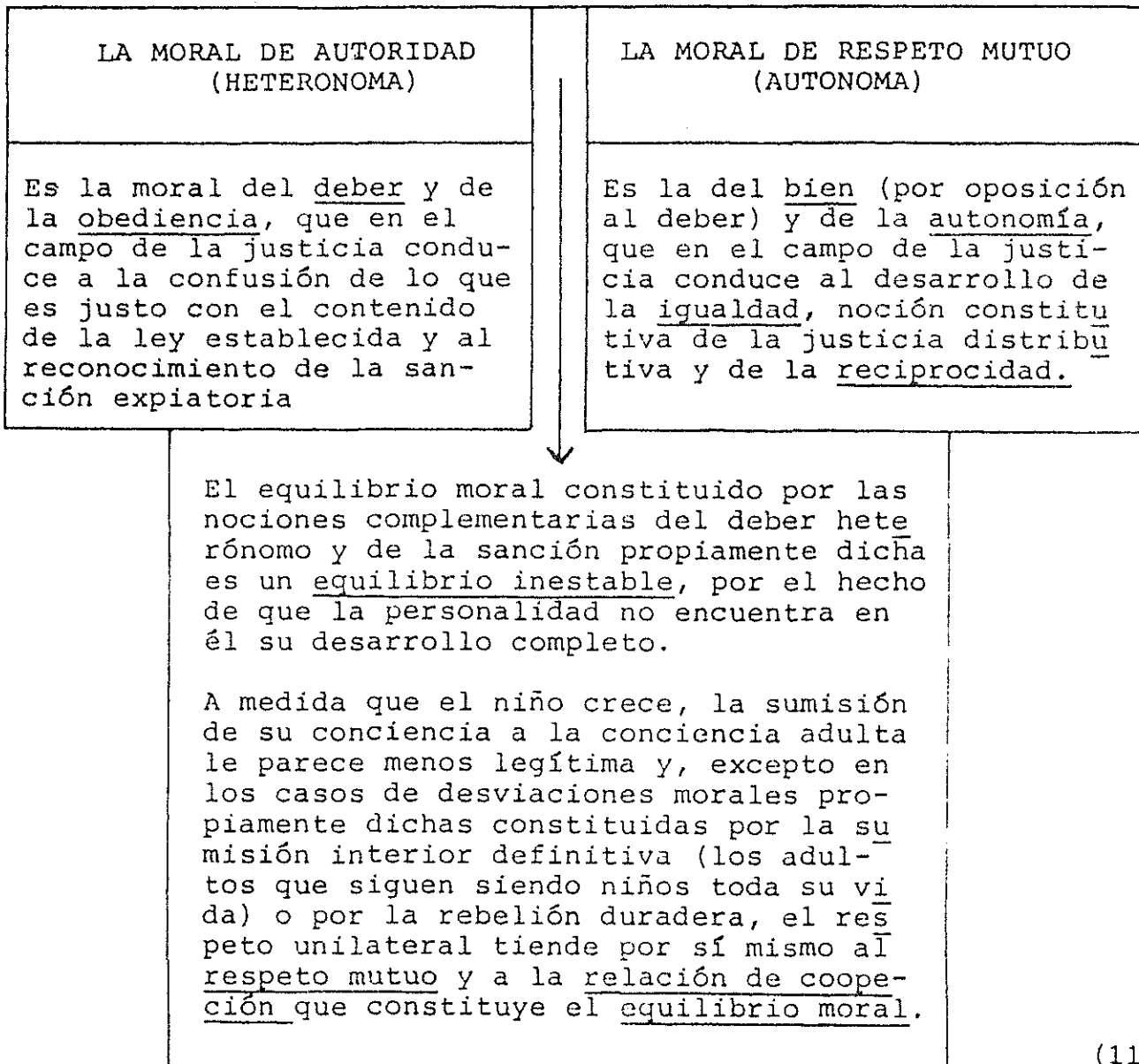
Muy esquemáticamente, podemos resumir la investigación de Piaget y sus observaciones sobre la noción de justicia en los niños en la siguiente manera:

NOCION DE JUSTICIA



Así que Piaget llega otra vez a la confirmación de la hipótesis que surgió previamente a partir de sus investigaciones sobre las reglas del juego y las reglas específicamente morales.

"En conclusión, en el terreno de la justicia como en los terrenos precedentes, encontramos de nuevo esta oposición de dos morales en la que hemos insistido muchas veces". (112) Es decir, una moral de autoridad y una moral de respeto mutuo, o una moral heterónoma y una moral autónoma. Esquemáticamente y resumiendo:



Mientras que el sentimiento del deber es el resultado de un respeto unilateral y presión adulta (autoridad), el sentimiento del bien surge del respeto mutuo.

Piaget se pregunta cómo es posible que surja en el niño una conciencia autónoma si cualquier deber emana de las personas superiores a él. "Si no superamos la moral del deber puro, esta evolución nos parece inexplicable. Puesto que el contenido de los deberes está conforme por definición con las reglas admitidas por los propios padres, no vemos de qué modo la moral del deber autorizaría al niño a modificar estas reglas o a juzgar a sus padres: la constitución de un ideal interior, es decir, de la moral del bien, es la única que puede explicar este fenómeno". (114)

Piaget rechaza la posibilidad de que sea la razón suficiente para explicar la aparición de un ideal interior. La razón sirve para precisar el sentido de los deberes, generalizar su contenido y codificar el contenido de la moral. Pero la razón está en "indicativo" y no en "imperativo". (115) Sólo podemos dar esta primicia a la razón si concedemos a la razón un poder legislativo, y, por ende, autonómico, pero a la vez añadiendo otro elemento. Se trata del respeto mutuo. Por medio del respeto mutuo, la ley se convierte en acuerdo mutuo, y, por consiguiente, perderá su carácter de obligación externa al individuo. A la vez, el respeto mutuo implica la racionalidad de este acuerdo mutuo, expresado en una ley. Así que "las reglas constituidas no serían otra cosa que los deberes, sea cual sea el nivel de evolución en que se coloquen, y las normas constitutivas definirían el bien". (116)

El sentido puro del deber no basta para calificar una acción de moral, en cuanto que pueda haber una re-

lación de heteronomía. "Para que una conducta pueda ser calificada de moral, es necesario algo más que un acuerdo exterior entre su contenido y el de las reglas comúnmente admitidas: es necesario además que la conciencia tienda a la moralidad como a un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen". Y en un segundo momento tiene que entrar la cooperación que "conduce al individuo a juzgar objetivamente los actos y las consignas de los demás". (117)

### Resumiendo

Vamos a citar otra vez la entrevista de Elizabeth Hall con Piaget, porque en esta cita el mismo Piaget resume su pensamiento sobre el juicio moral y a la vez se constata que Piaget no ha cambiado sus ideas sobre este tema:

"Hay que distinguir dos etapas en el desarrollo del juicio moral. En la primera, el niño acepta que las reglas del juego le sean impuestas por la autoridad y está convencido de la importancia de las ideas de los mayores. En la segunda, él se vuelve independiente de los adultos. La solidaridad entre los niños se esfuerza, y se construye una moral basada en la cooperación". (118)

Entonces, en el estudio que Jean Piaget hace sobre el JUICIO MORAL, basándose en sus entrevistas a los niños, se destacan los siguientes puntos:

1. La moral consiste en un sistema de reglas.

2. La esencia de cualquier moralidad está en el respeto que el individuo tiene por estas reglas.

3. En el niño se dan dos tipos de respeto: el respeto unilateral (a causa de la presión adulta y del egocentrismo) y el respeto mutuo (que surge de la cooperación).

4. La presión adulta conduce a una moral heterónoma porque la relación del niño con el sistema de reglas es una de pura obediencia a reglas externas a él de origen adulto. También el egocentrismo conduce a una heteronomía porque el niño no puede considerar el punto de vista del otro, lo cual le impide la cooperación.

5. El respeto unilateral desemboca en el respeto mutuo, porque el niño alcanza una cierta autonomía en su modo de pensar y de actuar, llega a una noción de igualdad que le hace pensar en términos de reciprocidad, y supera paulatinamente su egocentrismo.

6. En la moralidad heterónoma hay una responsabilidad objetiva (relación de ruptura con la ley), mientras que en la moralidad autónoma se da una responsabilidad subjetiva (relación de ruptura con el lazo social).

7. El paso de un moral heterónoma a una moralidad autónoma se da gracias al respeto mutuo y a la cooperación.

8. La influencia del adulto en este respecto es neutra, porque puede ser negativa o positiva, pero, en la mayoría de los casos, no ayuda a la evolución hacia una moral autónoma.

9. Se da un paralelismo entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral. Esto es evidente, ubicándonos en la teoría de Piaget, en cuanto que hay una interdependencia entre la moralidad heterónoma y la inteligencia senso-motriz e intuitiva; y entre la moralidad autónoma y la inteligencia de operaciones concretas y abstractas que permiten el consentimiento mutuo, la discusión y la internalización de las normas.

## II. Apreciaciones valorativas del pensamiento de Piaget

Las contribuciones de Jean Piaget a la psicología infantil y al estudio psicológico del desarrollo moral han dejado sus huellas, y cualquier estudio en estos dos campos no puede prescindir de las aportaciones de Piaget. Esto no significa que no se han hecho críticas a su obra, también en ambos campos.

### 1. Desde la Psicología

#### Jean Piaget y Susan Isaacs

Los primeros estudios de Piaget sobre el desarrollo intelectual del niño aparecieron entre los años 1920 y 1930. En 1930 salió el libro de Susan Isaacs, Intellectual Growth in Young Children. El profesor William Kay afirma: "es probable que el crítico más temible de Piaget haya sido Susan Isaacs, quien lo atacó de distintas maneras". (119)

Susan Isaacs mantiene la teoría de Spearman (120), quien afirma que el desarrollo intelectual tiene dos momentos principales:

(a) noegénesis: hay una unidad fundamental en todos los procesos cognitivos, sea perceptual, imaginativo o conceptual, y el acto esencial cognitivo consiste en educir las relaciones y correlaciones de las formas cognitivas (percepción, imaginación y concepto) a partir de la base de una aprehensión directa de la experiencia.

(b) la síntesis noética: el proceso de maduración intelectual es un proceso de crecimiento en el cual la experiencia se asume siempre más y más adecuadamente. La maduración consiste primariamente en profundizar y extender la habilidad y capacidad sintética. (121)

Isaacs insiste en que sus investigaciones hechas con niños en "The Malting House School" (Cambridge) entre octubre de 1924 hasta la Navidad de 1927 confirman la teoría de Spearman.

"The difference between the younger children and the older, between the child and the adult, is thus not that the former do not reason, or reason only in the form of

the perceptual judgment and practical manipulation. It is rather the extent to which, with the younger children, the higher forms of noetic synthesis rest directly upon and grow immediately out of the simpler. Verbal reasoning and the clear formulation of judgments are no more than wave-crests upon the flow of young children's thought". (122)

Y refiriéndose directamente a Piaget constata que discrepa de él, porque ha encontrado "many disparate types of behaviour coexisting in the same children, and ranging freely between the phenomena characterised by Piaget to clear logical statement and reasonable action. Thus any final theory of development must allow for the fact that these different levels of functioning may occur alongside each other, and that the presence of one type of behaviour under certain conditions does not justify us in assuming that no other would be found at the same age, in different circumstances". (123)

Isaacs clasifica las distintas conductas cognitivas observadas en los niños en los siguientes tipos:

I. La aplicación del conocimiento ya poseído a las nuevas situaciones o problemas. Se dan las siguientes formas de este tipo de aplicación:

- A. Formal and theoretical application  
Imaginative and hypothetical application  
Make-believe and dramatised knowledge  
Comparisons and analogies.
- B. Practical insight and resource.

II. El segundo tipo de conducta se refiere al crecimiento directo del conocimiento, por oposición a la aplicación de lo que ya se sabe. Aquí encontramos la experimentación, la observación y el descubrimiento en el niño cuando enfrenta las nuevas situaciones.

III. El tercer tipo se refiere al intercambio social del conocimiento. En este tercer grupo se distingue entre:

A. Los por qué y los porque, y las preguntas lógicas, raciocinio, etc.

B. Las discusiones con correcciones y auto-correcciones.

Estos dos subgrupos se diferencian más bien en cuanto a acento que en cuanto a contenido.

IV. El cuarto tipo es sencillamente varia ("miscellaneous"), es decir, conductas que no se pueden clasificar bajo ningún título. (124).

Estos distintos tipos de conocimiento no se pueden distinguir netamente.

Ya salta a la vista la perspectiva distinta de ambos autores, a pesar de que los dos mantienen una visión dinámica del proceso del conocimiento. Mientras que Piaget sostiene una evolución con cambios de estructura, un cambio cuantitativo, por el contrario Isaacs aboga por un cambio cuantitativo:

"Intellectual growth certainly shows a psychological coherence; but this coherence has the elasticity and vital movement of a living process, not the rigid formality of a logical system. It is most fully expressed in the continuity of development in noetic synthesis, and in the way in which the later

and more highly integrated forms draw their life from the simpler and earlier". (125)

Y en otro lugar declara concretamente:

"These records as a whole, I suggest, cut right accross any notion of hard and fast mental 'structures' -first ego-centrism, and then socialised logic, first a merely practical handling of experience, and then the verbal forms of reasoning. They show rather a continuous advance in scope and clarity of noetic synthesis and in the ability to handle experience in more and more complex forms". (126)

Para Isaacs no se trata de un cambio sucesivo de estructuras, sino en un desarrollo de las formas superiores en manejar la estructura básica del conocimiento, es decir, el desarrollo de la "síntesis no-ética".

Aclarada la visión general que separa las perspectivas de Piaget e Isaacs, podemos pasar a unas críticas que Isaacs hace al sistema o teoría de Piaget. Principalmente son las siguientes:

(a) el factor social: Piaget mantiene que los instintos sociales se destacan en el niño a los siete y ocho años como el resultado de un proceso biológico de maduración del sistema nervioso. Pero, pregunta Isaacs, ¿cuál es la génesis psicológica de estos instintos sociales?

(b) el factor físico: Piaget da demasiada importancia al factor social y no subraya bastante la influencia del contacto directo con el mundo físico. El mundo físico establece unos límites a las actividades del niño y fuerza sobre él unas desilusiones (p.e. el niño tema al fuego, después de haber hecho la experiencia de acercarse a él). Así que no son sólo las relaciones interpersonales que dominan en el estadio de la niñez, y el mundo físico tiene su influencia en la organización de la experiencia. Isaacs insiste en que los acontecimientos físicos son una medida formidable de la realidad a la cual hay que acomodarse, y que aportan mucho a la formación de la objetividad.

(c) la causalidad mecánica: Isaacs constata que el interés del niño en la explicación causal es anterior de lo que admite Piaget.

(d) discusión: Isaacs se basa en sus investigaciones para desmentir que los niños hasta los siete u ocho años no llegan a un verdadero intercambio de opiniones. Isaacs rechaza la idea del 'monólogo colectivo' como típico de los pequeños que no tienen siete u ocho años. Además observa que en los mismos juegos, estos niños participan en una cierta 'fantasía colectiva'.

(e) la distinción entre creencia e ignorancia: Isaacs mantiene que no se trata de que el niño cree que todo tiene vida, sino que no sabe que no todo tiene vida. (127)

Y en cuanto al método utilizado por Piaget en sus investi-

gaciones, Isaacs presenta tres objeciones "al método clínico" piagetiano:

(a) la mayoría de las preguntas de Piaget hechas a los niños (sobre la meteorología, el movimiento del sol y la luna, su procedencia, etc.) son de contenido cognitivo, es decir, implican y presuponen conocimiento; entonces no valen para considerarlas como un mínimo de conocimiento.

(b) las preguntas tienden a ser directivas. Es decir, la pregunta: "¿de dónde viene...?" hace que el niño piense en una cierta dirección y su espontaneidad ya desaparece.

(c) el método clínico siempre reproduce una situación estereotipada, y esto pone al niño en una desventaja notable. (128)

Susan Isaacs considera al niño como un diamante en bruto que poco a poco toma forma y se destacan las distintas partes; mientras que Jean Piaget ve el niño como una semilla que en el curso de su desarrollo experimenta unos cambios estructurales (o de maduración, para utilizar el lenguaje de Isaacs) y cualitativos.

Vamos a pasar a las críticas que se han hecho a Piaget referente a sus estudios sobre la moralidad del niño, porque esto es nuestro interés principal en el presente estudio. Pero, pareció relevante presentar una muestra de las críticas desde la psicología evolutiva.

## 2. Desde los estudios sobre el desarrollo moral

### a) Jean Piaget y William Kay

William Kay hace una observación muy pertinente y relevante en cuanto a los estudios sobre el juicio moral. Afirma que se habla mucho de "juicio moral" pero que todavía no se ha llegado a una precisión semántica de lo que realmente significa. El juicio moral se refiere a una capacidad humana específica del juicio que se podría denominar como 'moral'? ¿o se trata de unos juicios críticos que se denominan 'morales' en cuanto se refieren a problemas de índole moral? (129)

También ofrece una segunda observación sobre el juicio moral que podría evitar muchas confusiones. Kay admite una cierta correlación entre la inteligencia y el juicio moral, pero precisa que "cuando se describe el juicio moral como una actividad cognitiva, nos estamos refiriendo al modo de actividad, no a su nivel intelectual. Así, un muchacho tonto, dispuesto a razonar sobre problemas morales, está realizando una actividad cognitiva de una clase que no encontramos en un niño infinitamente más inteligente que tan sólo está efectuando juicios intuitivos o autoritarios". (130) Es decir, el juicio moral no apunta a un nivel de inteligencia sino al modo cognitivo de una actividad moral.

En cuanto a la primera observación, me parece que la respuesta de Piaget será que el juicio moral se refiere al juicio, en cuanto una forma de la razón, aplicado a problemas morales. Pero, en cuanto a la segunda observación, no será tan sencillo deducir la respuesta de Piaget.

Con todo, parece que los estudios de Piaget sobre el juicio moral apuntan a contestar que el juicio moral es relativo al nivel de la inteligencia.

William Kay, basándose en otros estudios hechos sobre el desarrollo moral, presenta las siguientes críticas a la investigación y teoría de Piaget:

(a) las reglas ideales: Piaget mantiene que "lo que define la acción única de la cooperación, en el desarrollo de la conciencia moral, es precisamente que implica la distinción, de hecho y de derecho, de la obediencia efectiva y del ideal independiente de toda consigna real". (131) Kay se queja de que Piaget no profundiza esta cuestión del ideal, del deber ser.

(b) los niños menores de doce años: Kay mantiene que la deficiencia más grave en el trabajo de Piaget reside en el hecho de que éste se ha concentrado exclusivamente con niños menores de doce años, y, por ende, la aplicación de su teoría es muy limitada.

(c) sobreestimación: basándose en los estudios de J. F. Morris (132); Kay observa cómo unos juicios que pueden aparecer objetivos y autónomos, son en realidad el resultado de actitudes anti-autoritarias.

(d) la influencia de la autoridad: basándose en los estudios de R. Loughran (133), Kay critica la conclusión de Piaget según la cual los niños están completamente libres de la compulsión auto-

ritaria a los nueve años y constata que hasta en los adolescentes se observa unos juicios morales formulados bajo la compulsión moral de figuras de autoridad. Loughran propone que el adolescente llega al juicio autónomo entre los doce y los diecisiete años.

(e) el factor de la edad: Kay admite la importancia de la edad en el desarrollo del juicio moral, pero la rechaza como único factor de desarrollo. Insiste que también entra el factor de la situación concreta. Así que un niño de una cierta edad puede emitir juicios morales maduros sobre el dinero delante de sus padres, pero muy inmaduros cuando está con sus compañeros de clase.

(f) el factor del 'status' social: Kay subraya la importancia y la influencia del 'status' social sobre el juicio moral del niño. Así que en la subcultura de la gran ciudad, el robo puede ser considerado como algo normal.

(g) la inteligencia y la moralidad: Kay afirma que el modelo intelectual del desarrollo moral es insuficiente porque la moralidad, a diferencia de la inteligencia, parece ser más independiente de factores genéticos; porque la moralidad parece encerrar un elemento no cognitivo; y porque la moralidad puede ser específica a cada situación en el sentido de que una persona muestra distintos grados de madurez moral en diferentes situaciones. (134)

William Kay se pregunta por la utilidad de los

estudios sobre el juicio moral si no se dirigen a aportar datos para una mejor formación del juicio moral. Pero, la clave reside en el juicio moral de una persona o en la actitud subyacente que motiva un juicio moral. Es decir, el juicio siempre presupone una actitud que, delante de una situación concreta, emite un juicio. Entonces, la actitud está más cerca de la praxis que el juicio, porque el pensar moralmente no implica el actuar moralmente, mientras que la posesión de actitudes morales conduce, en general, al obrar moral y al pensamiento moral.

b) Jean Piaget y Norman Bull

Norman Bull acepta que el desarrollo moral pasa por las etapas de heteronomía y de autonomía pero discrepa con Piaget quien considera la etapa heteronoma como meramente negativa. Bull comenta que "Piaget al vaciar el baño, no sólo tira el agua, sino también al niño, pues quiere ver en dicha heteronomía, la semilla de la autonomía posterior" (135). Bull insiste en que el aprendizaje de los conocimientos prácticos morales y el contenido de la moral, son una etapa necesaria para el niño.

Bull también se extraña de que piaget llegara a formular una teoría universal basándose sobre un fundamento muy limitado, es decir, los niños de Ginebra y Neuchâtal. Además, los niños de Ginebra provenían de los distritos más pobres (136), es decir, donde se presentan "las 'mores' típicas de una única clase socioeconómica muy baja" (137).

Es evidente que el desarrollo moral, en la presentación de Bull, debe muchísimo a Piaget. Bull presenta el

desarrollo del criterio moral por medio de las siguientes etapas:

- (a) la etapa premoral
- (b) la etapa de la moral externa
- (c) la etapa de la moral externa-interna
- (d) la etapa de la moral interna.

Es decir, el paso fundamental es el de Piaget: de una moral heterónoma a una moral autónoma. Pero lo que distingue Bull de Piaget es la perspectiva en la cual se concibe el estadio heterónomo. Bull no se reconcilia con la condena general que Piaget hace al estadio heterónomo en la formación del juicio moral del niño. Comenta que Piaget "rechaza totalmente la verdad contenida en la siguiente frase expresiva de Allport: 'La conciencia del 'tener que' precede a la conciencia del deber' ". (138)

Piaget insiste en que la moral surge y se desarrolla mediante la convivencia social; entonces, afirma Bull, el niño "debe aprender de los adultos el comportamiento social". (139)

Bull está en completo acuerdo con Piaget en cuanto que la formación del juicio moral en el niño pasa por dos etapas, la heteronomía y la autonomía, pero no está conforme con Piaget en cuanto al papel de la etapa heterónoma. Piaget concede a la heteronomía un papel puramente negativo si bien necesario; Bull, por el contrario, ve en la etapa heterónoma un proceso positivo, porque a través de ella el niño llega a unos conocimientos prácticos de contenido moral. Bull cita unos comentarios de unos adolescentes de diecisiete años que al ser preguntados acerca de la conciencia autónoma, confirman su idea. "La conciencia autónoma

es, en síntesis, 'la idea del bien y del mal inculcada por padres y profesores' ". (140)

c) Jean Piaget y Lawrence Kohlberg

Kohlberg resume de la siguiente manera las dos moralidades del niño presentadas por Piaget:

Etapa amoral

Moral Heterónoma: (3 - 8 años) respeto por las reglas sagradas que emanan de los adultos. Las limitaciones cognitivas del niño le conducen a confundir las reglas morales con las leyes físicas y a considerar las reglas como cosas externas y fijas. Además para el niño las reglas son absolutas a causa de su egocentrismo (su inhabilidad para distinguir su punto de vista del de los otros) y de su 'realismo' (su inhabilidad para distinguir entre los aspectos subjetivos y objetivos de su experiencia). El respeto unilateral por los adultos tiene como resultado el considerar las reglas como sagradas e inmutables.

El desarrollo intelectual y la cooperación permiten que el niño llegue a considerar las reglas como principios internos y no como mandamientos externos y autoritarios.

Moral Autónoma: (8 - 10 años) surge en el niño una moral autónoma de justicia que reemplaza la moral heterónoma que se basaba en un respeto unilateral por la autoridad adulta. Piaget mantiene que la moral autónoma de justicia se desarrolla en todos los niños con tal que no hay un regreso en la evolución a causa de un excesivo autoritarismo de los padres o una falta de la experiencia de cooperación. (141)

En el siguiente apartado haremos una breve confrontación entre Piaget y Kohlberg, pero nos parece razonable adelantar unas críticas que Kohlberg presenta a Piaget para completar el cuadro de valoraciones desde los estudios sobre el desarrollo moral.

Kohlberg afirma que la teoría de Piaget sostiene que se dan un número de "cross-culturally universal age trends" en el desarrollo del juicio moral; y constata que, por lo menos, tres de estas características se han comprobado en distintas culturas (occidental, oriental y aboriginal):

(a) la intencionalidad en el juicio: los más pequeños juzgan la maldad de una acción en relación con sus consecuencias físicas, mientras que los más grandes juzgan un acto como malo relacionándolo con la intención inherente a hacer o provocar daño.

(b) el relativismo en el juicio: el pequeño da unos juicios absolutos y cree que el adulto siempre tiene la razón en situaciones de conflicto, mientras que los grandes admiten la posibilidad de una diversidad en considerar una acción como buena o mala.

(c) la independencia de las sanciones: el pequeño considera una acción como mala, porque llevará consigo el castigo, mientras que el grande juzga una acción como mala, porque va en contra de una regla, hace daño a otros, etc. (142)

Pero, Kohlberg tiene unas reservas en cuanto a otros puntos de la teoría de Piaget:

(a) el absolutismo, la no-intencionalidad y la orientación hacia el castigo no son el resultado exclusivo del uso extensivo del castigo por parte de los padres. También un niño educado en un ambiente permisivo, tiende a definir lo bueno y lo malo en términos absolutos y de castigo, y esto es más bien el resultado de la cultura (presencia de la policía, la influencia de la escuela, etc.).

(b) Piaget mantiene que los niños consideran las reglas como sagradas; pero en los niños americanos se ha observado que mientras esta actitud rígida hacia las reglas del juego tiende a disminuirse entre los cinco y doce años, no pasa lo mismo en el campo de las reglas morales. Es decir, entre los cinco y doce años la actitud rígida de considerar las reglas y leyes morales como sagradas tiende a aumentar en este período.

(c) Kohlberg afirma que Piaget es incorrecto en postular una tendencia general en el niño de pasar de una moralidad autoritaria a una democrática. Es decir, la cooperación entre niños no es un factor tan importante como lo ha presentado Piaget.

(d) Kohlberg admite la importancia de la cooperación entre niños que permite surgir el sentido de igualdad y reciprocidad, pero este sentido de justicia estimula el respeto por la autoridad y por las reglas de los adultos. (143)

A partir de sus investigaciones, Kohlberg postula el desarrollo del juicio moral en tres niveles o en seis estadios:

CUADRO EVOLUTIVO DE LOS ESTADIOS MORALES

1. Nivel preconvencional

Las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo (=egocentrismo). En este nivel, el niño responde a las normas culturales del bien y del mal, de lo justo y lo injusto, pero las interpreta en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de su acción (castigo, premio, favores correspondidos) o en términos del poder físico de quienes formulan las normas.

ESTADIO 1: LA ORIENTACION DEL CASTIGO Y DE LA OBEDIENCIA.

Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o malicia, independientemente del significado o valor humano de estas consecuencias. Se valoran por sí mismas la huida del castigo y la sumisión incondicional a la fuerza, sin referencia alguna al respeto que podrían inspirar un orden moral subyacente del que serían soporte el castigo y la autoridad.

ESTADIO 2: LA ORIENTACION INSTRUMENTAL-RELATIVISTA.

La acción justa es la que contribuye a satisfacer instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los demás. Las relaciones humanas se consideran en términos semejantes a las que rigen en el mercado libre. Se dan algunos rasgos de honradez, de reciprocidad y de participación sobre una base de igualdad, pero se interpretan siempre en un sentido material y pragmático. La reciprocidad se en-

tiende en términos estrictos de intercambio sin basarse en la lealtad, la gratitud o la justicia.

## 2. Nivel convencional

El yo se identifica con la sociedad y asume su punto de vista (=el yo como miembro de una sociedad). En este nivel se considera valioso responder a las expectativas de la familia, el grupo o el país, independientemente de las consecuencias obvias e inmediatas. No se trata tan sólo de una actitud de conformidad ante las expectativas personales o del orden social, sino también de lealtad a todo ello; el individuo trata de mantener, apoyar y justificar un determinado orden, identificándose con las personas o grupos que lo representan.

### ESTADIO 3: LA ORIENTACION DE LA CONCORDANCIA INTERPERSONAL.

El buen comportamiento es el que agrada o ayuda a los demás y es aprobado por ellos. Se da una conformidad con las imágenes estereotipadas del comportamiento de la mayoría. El comportamiento se juzga frecuentemente por su intención, y por primera vez adquiere importancia la norma de "su intención es buena". Se gana la aprobación de los demás mediante un buen comportamiento.

### ESTADIO 4: LA ORIENTACION DE "LEY Y ORDEN".

El individuo se orienta conforme a las nociones de autoridad, normas fijas y mantenimiento del orden social. El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto a la autoridad y apoyar el

mantenimiento del orden social vigente sin ulterior referencia.

### III. Nivel postconvencional

(Autónomo o de los Principios)

El yo se diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios autoescogidos de justicia. En este nivel hay un esfuerzo para definir los valores y los principios morales válidos y aplicables, independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los asumen y aparte del grado de identificación del individuo con estos grupos.

### ESTADIO 5: LA ORIENTACION LEGALISTA DEL CONTRATO SOCIAL.

En general tiene resonancias utilitaristas. Se tiende a definir la acción justa en términos de los derechos generales de la persona y de los criterios que han sido críticamente analizados y aceptados por la sociedad en conjunto. Hay una clara conciencia de la relatividad de los valores y opiniones personales; paralelamente existe un énfasis correspondiente sobre las reglas de proceder para llegar a un acuerdo y consenso general. Aparte de lo que ha sido constitucional y democráticamente acordado, lo justo es cuestión de "valoraciones" y "opiniones" personales. La consecuencia es que adquiere preponderancia el "punto de vista legal", pero con la posibilidad de cambiar las leyes en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, la obligación surge como resultado del libre acuerdo y del contrato.

ESTADIO 6: LA ORIENTACION DE PRINCIPIOS ETICOS UNIVERSALES.

Lo justo se define en virtud de una decisión de la conciencia concorde con unos principios éticos elegidos personalmente, apelando a la comprensión lógica, universalidad y consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico); no son normas morales concretas al estilo de los diez mandamientos. Esencialmente, son los principios universales de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, así como de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas concretas.

Salta a la vista que, a pesar de las discrepancias entre Kohlberg y Piaget, el traspaso de un juicio heterónomo a un juicio autónomo está también en la base de la teoría de Kohlberg.

### 3. Apreciación Crítica Personal

La originalidad, la simetría y el ojo por el detalle en el pensamiento de Piaget es algo impresionante. Su intento de observar y estudiar al niño desde su punto de vista, es decir, de ver al adulto como el niño que ha crecido y no al niño como el adulto que todavía tiene que crecer, ha aportado una serie de datos a la psicología infantil y a la psicología de la moralidad.

Freud había reducido al niño al status de "perverso polimorfo", Piaget lo presenta como un "filósofo", con su propio modo de pensar. Para entender la moralidad del niño no es suficiente limitarse al mundo de los adultos (el "superego"), sino hay que entrar en el mundo del niño y entenderlo desde su propio mundo. Es erróneo considerar al niño como si fuera un adulto moralmente.

No cabe duda de que el desarrollo caracteriza al hombre y no tenemos ninguna dificultad en aceptar que este desarrollo reside también en el juicio moral. Como decía San Pablo: "Cuando yo era niño, hablaba como niño, pensaba como niño, razonaba como niño. Al hacerme hombre, dejé todas las cosas de niño" (1. Cor. 13,11). El juicio moral contiene un elemento cognitivo que influye. Con esto, no

implicamos de ningún modo que sea el elemento más importante o que sea constitutivo del juicio moral.

La lectura de Jean Piaget nos ha dejado con unas preguntas que presentaremos enseguida.

a) Desde la psicología

Presentaremos nuestras críticas desde el punto de vista psicológico en forma de preguntas abiertas porque estamos conscientes de que no somos psicólogos.

Es importante que Piaget señale unos mecanismos de cambio que permiten el paso de una moralidad heterónoma a una moralidad autónoma. La cooperación y el respeto mutuo son los dos elementos principales que conducen, en la visión de Piaget, a una moral autónoma y a distinguir entre las reglas constituidas y las reglas constitutivas. Es decir, subjetivamente el niño llega a aceptar unas normas porque está convencido de ellas pero, a la vez, subjetivamente, el niño participa en la construcción o formulación de otras normas.

Parece que aquí reside una simplificación. La cooperación no conduce necesariamente a una moral autónoma porque puede igualmente desembocar en una moral de la mayoría o en una moral de la minoría que sociológicamente tiene más influencia y peso en la sociedad. Piaget habla de la presión adulta, pero existe también la presión social. Además, una moral basada en la cooperación puede implicar sutilmente una moral hedonista o egoísta: hagamos esto porque nos conviene. Es decir, nos asombra la ingenuidad de Piaget al creer que el sentido de justicia y de

igualdad reinará automáticamente cuando el niño supera el estadio del egocentrismo (en el sentido psicológico y epistemológico de la palabra).

El egoísmo, el instinto de conservación, el afán de buscar su comodidad y su interés personal, ¿se supera a los ocho años? La realidad parece desmentir todo esto. El argumento de que la presión adulta, con la cual Piaget se defendería, para explicar la falta de cooperación como el factor más importante nos parece sencillamente exagerada. En las culturas más permisivas, donde la presión adulta se reduce a un mínimo, ¿existe una justicia interpersonal más acentuada?

Parece que el respeto mutuo necesita, como una condición "sine qua non", una liberación de todos; y liberación a nivel psicológico y sociológico. Sólo entonces se podría hablar de verdaderos "yo" colectivos.

Se le ha criticado a Piaget su insistencia sobre el aspecto negativo de los padres. ¿Qué dirá Piaget a la lista de psicólogos que mantienen que los padres son esenciales para la construcción del "yo ideal"? No descartamos que a veces, muchas o pocas, este ideal puede ser nocivo e inmoral pero, desde nuestra experiencia limitada de educadores, ¿cuántas veces se remonta el sentido de justicia del alumno a la familia y a la influencia de los padres?

Una conclusión que se saca de los estudios de Piaget sobre el juicio moral, es que el niño más inteligente tendrá un mejor juicio moral. Pero, el juicio moral ¿no está también influenciado por la vivencia de la persona? Es decir, un niño que ha sido educado a valorar la justicia desde pequeño, ¿no podrá tener un juicio moral mejor que el

niño que es más inteligente pero nunca ha sido educado a apreciar la justicia, sino más bien el ideal de la competencia.

Además, el papel de las emociones en los juicios morales está ausente en el pensamiento de Piaget. A pesar de eso, ¿se puede constatar que muchos juicios morales se basan en emociones y no a nivel racional, como por ejemplo en el asunto de la discriminación racial?

Piaget afirma que a partir de los doce años el niño ya posee un juicio moral autónomo. Quizás, podría tener unas normas internalizadas, pero realmente a esta edad, el niño ¿es capaz de pensar moralmente por sí mismo? ¿Cuántos adultos se confunden cuando llega la hora de tomar una decisión moral y recurren a la heteronomía para tranquilizar su conciencia? Además, un juicio moral es siempre un juicio sobre valores. Un niño de doce años, ¿tiene ya una jerarquía de valores bien clara para permitirle ser autónomo en sus juicios?

Una moral autónoma ¿no presupone un sentido de identidad personal? Los estudios de Erik Erikson señalan que el sentido de identidad se desarrolla entre los doce y diecinueve años aproximadamente. ¿Puede un niño de doce años llegar a un juicio moral objetivo sobre acciones ajenas si él mismo está pasando por la crisis de identidad?

También parece que Piaget no da la importancia debida a la influencia de la clase social sobre el juicio moral. Igualmente, se echa de menos una referencia al amor en la etapa heterónoma. El amor de los padres (no podemos ser tan pesimistas como para negar que existen por lo menos algunos casos!), ¿no tiene ninguna repercusión

sobre el juicio moral? La aceptación de la norma puede ser el resultado de este amor que no puede reducirse a un sencillo respeto.

b) Desde la ética

La definición de Piaget de lo que es la moral es ciertamente discutible. El nos da una definición sociológica (un sistema de normas) que contiene un elemento psicológico (el respeto). La moral también se puede estudiar empíricamente desde la perspectiva de la religión, es decir, teniendo como trasfondo el elemento o el factor influyente de la religión. Se cree que en muchos países la religión influye mucho y que, por ende, es un factor que hay que tener en cuenta también en los estudios de índole psicológica o sociológica. La visión o la concepción de un Dios que es sencillamente legislador repercutirá en que una moral sea autónoma o heterónoma.

Da la impresión que Piaget distingue poco entre moral y moralidad. Parece que "moral" apunta hacia las normas ideales (para utilizar el lenguaje de Piaget), mientras que "moralidad" señala más bien las costumbres morales 'de facto' que se dan en una cultura (la moral que se practica o el acuerdo mutuo al que de hecho y en la práctica se ha llegado). Por ejemplo, en un país se puede considerar las relaciones prematrimoniales como inmoral, pero de hecho a nivel de moralidad pública puede haber una discrepancia con este concepto moral de las relaciones prematrimoniales.

Un juicio moral autónomo implica la convicción personal que a veces puede significar un 'ir contra la co-

riente', porque implicará una serie de valores opuestos a los valores reinantes en una sociedad. ¿Cómo explicaría Piaget este fenómeno? Un acuerdo mutuo, resultado de una cooperación, establecería unas normas morales según el deseo de la mayoría. Entonces para la minoría discrepante ¿no le queda otro camino que respetar estas normas?

En el fondo, parece que Piaget cae en una trampa a causa de su concepción de lo que es la moral. La descripción de la moral heterónoma y de la moral autónoma siempre tienen como punto de referencia unas normas, externas o interiorizadas. Pero ¿qué entiende Piaget por Norma? Si son una expresión del 'bien' como resultado de la cooperación, ¿a qué bien se refiere? La moral necesita un cuadro más amplio donde ubicarse. Las normas morales tienen que estar dirigidas hacia un objetivo específico: la convivencia social, la paz, o lo que sea. La ausencia de una teleología y la mera presencia de normas puede desembocar en una moral que sea siempre heterónoma. Sin teleología, ¿en referencia a qué se van a cambiar las normas?

No se quiere dar la impresión de que el estudio de Jean Piaget sobre el juicio moral no vale nada. Al revés, sus investigaciones sobre las dos moralidades son iluminadoras. Desde esta perspectiva, ¿una moral meramente casuística no se acerca a una moral heterónoma? y ¿una moral basada sobre una espiritualidad vivida no se relaciona con una moral autónoma? Además, los estudios empíricos sobre la moralidad pueden aportar datos concretos relevantes, que un moralista tiene que evaluar seriamente antes de decidirse a descartarlos o a asumirlos.

APENDICE I

Lawrence Kohlberg y Jean Piaget

No pertenece a la finalidad de este trabajo una comparación entre Kohlberg y Piaget con referencia al fenómeno moral, pero, parece inevitable un breve comentario al respecto.

No cabe la menor duda de que Jean Piaget es la fuente principal de Kohlberg y esto lo afirmamos por dos razones principales: (a) Kohlberg es un discípulo de Piaget desde el momento en que sigue la línea de psicología evolutiva y de la epistemología genética inaugurada por Piaget; y (b) el punto de partida de Kohlberg es la intuición principal de Piaget de estudiar el fenómeno moral desde el juicio moral y describir su desarrollo en términos de estadios. El mismo Kohlberg confiesa:

"My own work on morality started from Piaget's notions of stages and Piaget's notion that the child was a philosopher. Inspired by Jean Piaget's pioneering effort to apply a structural approach to moral development, I have gradually elaborated over the years a typological scheme describing general stages of moral thought which can be defined independently of the specific content of particular moral decisions of actions". (144)

A la vez, Kohlberg discrepa en algunos puntos de la visión de Piaget. Se podría afirmar que Kohlberg com-

plementa a Piaget, lo cual es sólo lógico considerando que Piaget ha dedicado sólo una obra al desarrollo moral, mientras que Kohlberg se ha centrado en el estudio del desarrollo moral.

Kohlberg critica el método de investigación de Piaget, afirmando que a través de las respuestas a los cuentos, los niños tenían que escoger entre dos alternativas y esto implicaba que el niño podía aprender la respuesta correcta sin por ello demostrar su estructura del juicio moral:

"The Kohlberg assessment method involved classifying open-ended responses into one of six stage categories, whereas Piaget's assessment involved asking children to choose between two prepackaged alternatives, e.g., 'Was John who broke one cup or Charles who broke ten cups worse?'. This facilitates children's social learning of the content of the 'right answer' without necessarily implying development of awareness of the structure underlying the right answer". (145)

Además, sigue Kohlberg, los cuentos de Piaget relacionan la intencionalidad con las consecuencias de un acto, limitando la primera a la segunda. Esto impide considerar el desarrollo en la intencionalidad cuando no está acompañada de consecuencias.

"Furthermore, the Piaget stories do not reveal awareness or unawareness of intentions in moral judgment, but simply how much these

are weighted against consequences. (..) Some limitation of the role of intention, as opposed to consequence, is involved even in judgment of adults, who consider it worse to kill someone in a car accident by negligence than to purposefully and malevolently insult someone". (146)

La diferencia más evidente entre Piaget y Kohlberg es que Piaget propone dos estadios en el desarrollo moral, mientras que Kohlberg propone seis estadios. Kohlberg afirma:

"While Piaget attempted to define two stages of moral judgment (the heteronomous and the autonomous), extensive empirical study and logical analysis indicate that his moral stages have not met the criteria of stage he proposes, as his cognitive stages do". (147)

Además Piaget mantiene que la participación grupal de los niños es la única fuente de "role-taking" para el niño. Es decir, sólo por medio del "peer-group participation" el niño sale de su respeto unilateral hacia sus padres y de su confusión egocéntrica que le impide ver el punto de vista del otro. El respeto unilateral hacia los padres y el asumir la perspectiva de los padres a causa del egocentrismo, dejan al niño en una moral heterónoma. Mientras que el entrar en contacto con otros niños de su edad permite al niño abrirse hacia el respeto mutuo y al punto de vista de los otros. Kohlberg también acepta la importancia y la relevancia de la participación en los grupos de pares para el desarrollo moral, pero niega que esta participación sea la única fuente del "role-taking". En otras

palabras, para Kohlberg lo esencial es la oportunidad de "role-taking" que se puede dar en el grupo de pares, pero que también se puede dar en la familia.

"Piaget has viewed the peer group as a unique source of role-taking opportunities for the child. According to Piaget, the child's unilateral respect for his parents, and his egocentric confusion of his own perspective with that of his parents, prevents him from engaging in the role-taking based on mutual respect necessary for moral development. While the empirical findings support the notion that peer group participation is correlated with moral development, it does not suggest that such participation plays a critical or unique role for moral development. (...) While peer-group participation appears to be stimulating of moral development, its influence seems better conceptualized in terms of providing general role-taking opportunities rather than as having very specific and unique forms of influence". (148)

Kohlberg también comenta que Piaget no ha sabido distinguir entre obedecer las reglas y obedecer a la autoridad, y mantener las reglas y la autoridad en una sociedad. Las dos perspectivas u orientaciones implican una racionalidad distinta. Kohlberg aclara:

"For stage 4, justice and maintenance of the basic rules and structure of society are much the same. We have stressed as our key definition of stage 4 that it is a Law (or rule)

-and-Order-Maintaining perspective. Other moral psychologists (Freud, Piaget) have failed to distinguish between the stage 4 rules-and-authority maintaining perspective and the stage 1 rules and authority obeying perspective. Because of this confusion, Piaget and Freud have treated a stage 4 orientation as a primitive stage of direct internalization of external commands. Sociologists of morality, like Durkheim, more adequately describe the rule-maintaining side of stage 4 morality, and are correct in seeing it as the 'normal' adult morality of any society. In every society studied, stage 4 is the most frequent mode of moral judgment in adults. But our data (...) suggest that it is neither a direct internalization of current adult collective rules and beliefs (Durkheim), nor a primitive internalization of parental taboos and authority (Freud, Piaget). Because stage 4 reflects a late step in role-taking, it has a more 'rational' core than most social scientists have believed". (149)

Roger Brown sintetiza de la siguiente manera la semejanza y la diferencia entre Kohlberg y Piaget:

"Kohlberg está de acuerdo con Piaget en que las moralidades sucesivas del niño no son un conjunto de lecciones graduadas que les enseñan los adultos, sino resultado de la estructuración espontánea que de su experiencia hace el niño. Kohlberg difiere de Piaget,

principalmente, en que cree que el desarrollo moral es largo, continuado y complejo, en vez de ser un solo paso desde la moralidad heterónoma hasta la autónoma". (150)

Los autores Ronald Duska y Mariellen Whelan señalan que el concepto de autonomía en Piaget y en Kohlberg no hace referencia a la misma cosa. Piaget considera la autonomía como una libertad o una liberación de la heteronomía (de lo impuesto desde fuera), mientras que para Kohlberg la autonomía hace referencia al último estadio del juicio moral cuando el individuo juzga según unos principios éticos universales.

"It is important to note that autonomy for Piaget refers to freedom <sup>from</sup> the constraint of heteronomy. It is not the ultimate autonomy of the Kohlberg stages, but the basis for the social interaction that is necessary for moral development". (151)

Piaget habla de autonomía en un contexto psico-sociológico, mientras que Kohlberg se refiere a la autonomía desde una perspectiva más bien psico-filosófica.

Helen Weinreich, basándose en la distinción de Langer (152), mantiene que el modelo de desarrollo moral propuesto por Piaget es un "probabilistic model" mientras que el de Kohlberg es un "topographical model". El modelo topográfico se distingue por ser una visión global de la totalidad del desarrollo, subrayando la finalidad del mismo. Es decir, cada estadio previo se considera en términos de su relación de desarrollo con, y de sus limitaciones con, el estadio final. El model probabilístico

subraya los procesos y la dinámica del desarrollo en el paso de un estadio a otro. Weinreich concluye:

"The probabilistic model obviously is more suited to the consideration of structure and process of development. While the topographical model may include elements of structure and have implications for structural change, it is more concerned with content. Kohlberg's system in its original form is clearly more of a topographical model, although subsequent research on transition, invariance of sequence and so on is a movement in the direction of more probabilistic analysis. The primary interest of the original system was the classification of stages, and of sequence. (...) If the aim of research is to elucidate the processes of development, however, and to consider changes in structure between stage, the system needs to be re-conceived within a probabilistic framework. For example, while at the moment it is possible to postulate the kind of distribution of responses which might be termed evidence of transitionality in a subject, the concept of décalage is not meaningful within the system, except in observable tension between two conflicting opinions held by an individual". (153)

En cuanto a la relación entre Kohlberg y Piaget, Weinreich declara sencillamente: "it is clear that Kohlberg's work must be regarded as a confirmation and extension of Piaget's thinking". (154)

Sin pretender agotar el tema, quizá se podría añadir los siguientes elementos comparativos entre Piaget y Kohlberg. Hay un acuerdo básico entre Piaget y Kohlberg en cuanto:

- estudian el fenómeno moral desde la perspectiva de la psicología del desarrollo-cognitivo, y
- ambos hablan del desarrollo moral en términos del desarrollo del juicio moral en etapas.

Pero hay también divergencias:

- Kohlberg describe en detalle su método de investigación y cómo ha llegado a sus conclusiones. Piaget dice bien poco.

- Kohlberg ha estudiado a adolescentes, mientras que Piaget a niños.

- Piaget habla de paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del juicio moral. Kohlberg matiza mucho más y concluye que el desarrollo cognitivo es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral.

- Piaget considera que el fenómeno moral se relaciona básicamente con el concepto de reglas, mientras que para Kohlberg el término clave es principios.

- Y, por último, y relacionado con lo anterior, la cumbre del desarrollo moral para Piaget es la autonomía (asumir libremente unas reglas morales), mientras que para Kohlberg es la justicia

(discernir según principios universales de justicia). En Piaget se observa la huella de Durkheim y en Kohlberg es evidente la influencia de la filosofía ética liberal y de John Rawls.

APENDICE II      Cuentos utilizados por Piaget en su  
investigación sobre el juicio moral.

Sobre la TORPEZA

- I.A      Un niño pequeño llamado Juan está en su habitación. Se le llama a cenar. El va al comedor. Pero detrás de la puerta hay una silla y sobre la silla está una bandeja con quince copas. Juan no podía saber que todo esto estaba detrás de la puerta. El va dentro y la puerta choca contra la bandeja, y se caen las quince copas y todas se rompen.
- B      Una vez había un pequeño muchacho, cuyo nombre era Enrique. Un día, cuando su madre estaba fuera, él trató de conseguir un poco de jamón fuera de la despensa (cupboard). Se subió sobre una silla pero no pudo alcanzarlo. Sin embargo, mientras trataba de conseguir el jamón, se movió una taza. La taza cayó al suelo y se rompió.
- II.A      Había un pequeño muchacho llamado Julian. Su padre había ido fuera y Julian pensó que sería divertido jugar con el tintero de su padre. Primero, jugó con la pluma y entonces hizo una pequeña mancha sobre el mantel.
- B.      Un pequeño muchacho llamado Augusto, en una ocasión observó que el tintero de su padre estaba vacío. Un día, cuando su padre estaba fuera, decidió llenar el tintero para de esta forma ayudar a su padre, de tal modo que su padre lo encontraría lleno cuando su pa-

dre volviera a casa. Pero mientras estaba abriendo la botella de tinta, hizo una gran mancha sobre el mantel.

- III.A Una pequeña muchacha llamada Mari quiso dar a su madre una bonita sorpresa y cortó una pieza de costura para ella. Pero la niña no sabía como usar adecuadamente las tijeras e hizo un gran agujero en su vestido.
- B. Una pequeña niña llamada Margarita tomó las tijeras de su madre mientras ésta estaba fuera. Ella jugó con las tijeras durante un rato. Entonces, como ella no sabía usarlas adecuadamente, se hizo un pequeño agujero en su vestido.

#### Sobre el ROBO

- IV.A Alfredo encuentra un amigo que es muy pobre. Este amigo le cuenta a él que no ha comido nada ese día porque no había para comer en su casa. Entonces Alfredo va a la panadería y, aunque él no tiene dinero, él espera hasta que el panadero vuelva la espalda y roba una barra de pan. Entonces, corre afuera y da el pan a su amigo.
- B. Enriqueta va a la tienda. Ve una bonita cinta sobre una mesa y piensa para sí misma que esta quedaría muy bonita con su vestido. De esta forma, mientras la dependiente vuelve la espalda, ella roba la cinta y corre fuera rápidamente.

- V.A Berta tuvo un pequeño amigo quien guardaba un pájaro en una jaula. Berta pensó que el pájaro estaba muy triste y ella le estaba pidiendo siempre a su amigo que lo dejase libre. Pero el amigo no lo hacía. Así pues, un día cuando su amigo no estaba allí, Berta robó el pájaro. Ella dejó el pájaro libre y escondió la jaula en el ático para que el pájaro no fuese encerrado de nuevo en ella.
- B. Julieta robó algunos dulces a su madre, un día cuando su madre no estaba allí. Ella los escondió y los comió.

### Sobre la MENTIRA

- I.A Un pequeño muchacho va a dar un paseo por la calle y encuentra un gran perro, el cual le asusta mucho al muchacho. Vuelve a casa y cuenta a su madre que ha visto un perro que era tan grande como una vaca.
- B. Un pequeño viene a casa de la escuela y dice a su madre que el profesor le ha dado a él buenas notas, pero eso no es verdad; el profesor no le ha dado ninguna nota, ni buena ni mala. Su madre está muy contenta y le premia.
- II.A Un muchacho estaba jugando en su habitación. Su madre le llamó y le pidió que fuese a llevar un mensaje de ella. El no tenía ganas de salir, así pues le dijo a su madre que sus pies le dolían. Pero esto no era verdad. Sus pies no le dolían para nada.

B. Un muchacho tenía muchas ganas de dar una vuelta en coche pero nunca nadie le ofreció esta oportunidad. Un día vió a un hombre conducir un bonito coche. Cuando llegó a casa, dijo a sus padres que ese señor del coche había parado y le había llevado a dar una pequeña vuelta en el coche. Pero eso no era verdad, todo se lo había inventado.

III.A Un muchacho no podía dibujar muy bien, pero le hubiera gustado mucho el haber sido capaz de dibujar. Un día estaba mirando un bonito dibujo que otro niño había hecho, y él dijo: "Yo hice este dibujo".

B. Un muchacho estaba jugando con las tijeras mientras su madre estaba fuera y él las perdió. Cuando su madre vino, dijo que él no las había visto ni las había tocado.

IV.A Un muchacho quien no conocía los nombres de las calles muy bien, no estaba del todo seguro dónde se encontraba la Calle Mayor. Un día un señor le paró en la calle y le preguntó dónde estaba la Calle Mayor. Así pues el muchacho contestó: "Creo que es esta", pero no era. Ese señor perdió completamente su camino y no pudo encontrar la casa que estaba buscando.

B. Un muchacho sabía los nombres de las calles muy bien. Un día un señor le preguntó dónde estaba la Calle Mayor, pero el muchacho quiso gastarle una broma y le dijo: "Es aquella". El le mostró al señor una calle equivocada pero este señor no se perdió y encontró su camino de nuevo.

Sobre el CASTIGO

- I. Una madre dice a sus tres muchachos que no tienen que jugar con las tijeras mientras que ella está fuera. Pero, apenas sale, el primero dice, "Juguemos con las tijeras". Y el segundo va a buscar unos diarios para cortarlos. El tercero dice, "No ! Nuestra madre dijo que no debemos. No tocaré las tijeras". Cuando la madre vuelve a casa, ve todos los pedazos de papel cortado sobre el suelo. Sabe que alguien ha tocado las tijeras y castiga a los tres muchachos. Es esto justo?
- II. Al salir de la escuela, unos niños comienzan a jugar con las bolas de nieve. Uno de los muchachos accidentalmente rompió una ventana con una bola de nieve. El dueño sale y pregunta quién ha sido. Desde que nadie contesta, se queja con el director de la escuela. El próximo día el director pregunta a la clase quién ha roto la ventana. Pero otra vez nadie contesta. El muchacho, que lo había hecho, dijo que no era él y nadie quiso chivar. ¿Qué debe hacer el director? (Si el muchacho no responde o no entiende, puedes añadir detalles para aclarar el cuento). ¿Debe castigar a nadie o a toda la clase?
- III. Unos muchachos tiraban bolas de nieve contra una muralla. Les estaba permitido eso con tal que no las tirasen demasiado alto, porque sobre la muralla había una ventana, y se podía romper el vidrio. Los muchachos le pasaban muy bien, salvo uno que era bastante basto y que no era tan bueno para tirar las bolas de nieve. Cuando nadie estaba mirando, cogió una piedra

la puso en el medio de una bola de nieve. Después la tiró, y salió tan alta que chocó contra la ventana, rompió el vidrio, y cayó en el cuarto. Cuando el padre volvió a casa, vió lo que había pasado. También encontró la piedra con un poco de nieve deshelada en el suelo. Se enfadó y preguntó quien había hecho esto. Pero el muchacho que lo había hecho dijo que no era él, y los otros dijeron igual. No sabían que había puesto una piedra en su bola de nieve. ¿Qué debe hacer el padre -castigar a todos, o a nadie?

IV. Durante una excursión escolar, el maestro dejó que los muchachos jugaran en un granero, con tal que devolvieran todo al lugar donde lo habían encontrado antes de irse. Algunos cogieron unos rastrillos, otros unas palas y todos salieron en direcciones diferentes. Uno de los muchachos cogió una carretilla y jugó solo, hasta que accidentalmente la rompió. Cuando nadie la miraba, volvió al granero y escondió la carretilla. En la tarde, cuando el maestro miraba para ver si todo estaba en orden, descubrió la carretilla rota en el granero. Preguntó quién lo había hecho. Pero el muchacho que no había hecho no dijo nada, y los demás no sabían. ¿Qué debe hacer el maestro? (Debe castigar a toda la clase o a nadie?).

V. Había una escuela que tenía sólo dos clases -una clase para niños mayores y una clase para los niños pequeños. Un día, cuando habían terminado sus tareas, los más pequeños preguntaron a los mayores para que les prestaran uno de sus bonitos libros sobre los animales. Los mayores prestaron el libro, diciéndoles

que lo cuidaran bien. Dos de los pequeños intentaron a dar vuelta a distintas páginas en el mismo tiempo. Litigaron y algunas páginas del libro se estropearon. Cuando los mayores vieron que el libro estaba estropeado, dijeron que nunca más iban a prestarlo a los pequeños. ¿Tenían razón o no?

- VI. Una madre dió a sus tres pequeños muchachos una caja preciosa de tizas coloridas y les dijo de tener mucho cuidado pero que no las dejasen caer y romperse. Pero uno de ellos que dibujaba mal vió que sus hermanos estaban haciendo unos dibujos mejores que el suyo, y por desprecio tiró al suelo las tizas. Cuando la madre vió lo ocurrido, quitó las tizas y nunca las devolvió a los muchachos. ¿Tenía razón a hacer esto o no?

### Sobre la JUSTICIA INMANENTE

- I. Había dos niños que estaban robando unas manzanas de un huerto. De repente pasó un policía y los dos niños se dieron a la fuga. Pero uno de ellos fue agarrado. El otro, yendo a casa por un camino indirecto (roundabout), cruzó un puente roto y cayó en el río. Ahora ¿qué piensas? Si no hubiera robado las manzanas y hubiera pasado por el puente, hubiera igualmente caído al río?
- II. En una clase de niños muy pequeños, la mestra había prohibido a los niños de afilar los lapices ellos mismos por su cuenta. Una vez, la maestra no estaba

mirando y un pequeño sacó un cuchillo e iba a afilar su lápiz pero cortó el dedo. ¿Si la maestra le hubiera dado el permiso para afilar su lápiz, se hubiera cortado el dedo igualmente?

III. Había un niño pequeño que no obedecía a su madre. Un día tomó las tijeras a pesar de que le estaba prohibido. Pero las devolvió cuando su madre volvió a casa, y ella nunca se dió cuenta de nada. El próximo día salió para dar un paseo y cruzó un arroyo pasando por un pequeño puente. El puente cedió y el niño cayó en el agua. ¿Por qué cayó en el agua? (Y si no hubiera desobedecido, hubiere caído igualmente).

#### Sobre la JUSTICIA y la AUTORIDAD

I. Había un campamento para scouts (niños o niñas). Cada uno tenía que cooperar en el trabajo y dejar las cosas en orden. Uno tenía que hacer las compras, otro traer la madera o barrer el suelo. Un día no había pan y el que estaba a cargo de las compras ya se había ido. Así que el jefe pidió a uno de los scouts que ya había hecho su trabajo, para que fuera a comprar el pan. ¿Qué hizo el scout?

II. Un jueves por la tarde, una madre pidió a su pequeño y pequeña para que le ayudaran en la casa porque estaba cansada. La pequeña tenía que secar los platos y el pequeño tenía que traer madera. Pero la pequeña (o el pequeño) salió y se quedó a jugar en la calle, así que la madre pidió al otro (u otra) para que hiciera todo el trabajo. ¿Qué dijo él (o ella)?

III. Había una familia con tres hermanos. Los dos más pequeños eran gemelos. Todos solían lustrar sus zapatos cada mañana. Un día el más grande se encontraba enfermo, así que la madre pidió a uno de los otros para que lustrara los zapatos del hermano como también el suyo. ¿Qué piensas de esto?

IV. Un padre tenía dos muchachos. Uno de ellos siempre se quejaba cuando le pedían para ir a entregar mensajes. El otro no le gustaba ir tampoco, pero siempre iba sin quejarse. Así que el padre siempre mandaba al muchacho que no se quejaba tanto como el otro. ¿Qué piensas de esto?

---

Nota: Estos cuentos están reproducidos en inglés en Moral Development: a guide to Piaget and Kohlberg, (Dublin: Gill and Macmillan, 1977).

Los autores, Ronald Duska y Mariellen Whelan, citan como su fuente a la edición inglesa del libro de Piaget (The Moral Judgment of the Child, Macmillan, 1932).

N O T A S

1. L. KOHLBERG, The development of children's orientation toward a moral order, p. 12.
2. L. KOHLBERG, Indoctrination versus relativity in value education, pp. 294-295.
3. H. MAIER, Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears (Buenos Aires, 1977<sup>3</sup>), p. 90.
4. J. PIAGET, "Entrevista a Piaget" en Jean Piaget: 80 años (Madrid, número especial de la Universidad de Comillas, 1977), p. 34.
5. E. G. BORING et al. (ed), A History of Psychology in Autobiography (Worcester, 1952). En el tomo IV, pp. 237-256, está la autobiografía de Piaget.
6. J. PIAGET, a.c., p. 34.
7. Ibid., pp. 34-35.
8. Ibid., p. 35.
9. H. MAIER, o.c., p. 94.
10. J. FLAVELL, The development psychology of Jean Piaget (London, 1970<sup>7</sup>).
11. Ibid., p. vii.
12. Ibid., p. 15.
13. Ibid., p. ix.
14. J. PIAGET, a.c., p. 44.
15. J. PIAGET, Seis estudios de psicología (Barcelona, 1977<sup>9</sup>) pp. 166-171.
16. J. PIAGET, "Development Psychology" en International Encyclopedia of Social Sciences (New York, 1968), p.147.
17. Ibid., p. 145.
18. J. FLAVELL, o.c., p. 43.

19. Ibid., p. 47.
20. J. PIAGET, The origins of intelligence in children (New York, 1952), pp. 7-8.
21. J. FLAVELL, o.c., p. 65.
22. J. PIAGET, Seis estudios de psicología (Barcelona, 1977<sup>9</sup>), p. 144.
23. Ibid., p. 147.
24. Ibid., p. 11.
25. H. MAIER, o.c., pp. 109-110.
26. J. PIAGET, Seis estudios de psicología (Barcelona, 1977<sup>9</sup>), pp. 205-206.
27. B. INHELDER, "Some aspects of Piaget's genetic approach to cognition" en Monogr. Soc. Res. Child. Development. 27 (2, 1962) pp. 19-40. Resumido en Ph. MULLER, El desarrollo psicológico del niño (Madrid, 1968), p. 59.
28. H. MAIER, o.c., p. 109. Ver también p. 108.
29. J. PIAGET, Seis estudios de psicología (Barcelona, 1977<sup>9</sup>), p. 14.
30. Ibid., pp. 14-15.
31. Ibid., p. 15.
32. Ibid., p. 17.
33. Ibid., p. 19.
34. Ibid., p. 28.
35. J. FLAVELL, o.c., p. 80.
36. Ibid., pp. 93-94, 102-104 y 114-116. John Phillips jr. discrepa de Flavell en cuanto coloca a las reacciones circulares terciarias entre los 12 y 18 meses (Los orígenes del intelecto según Piaget, Barcelona, 1977<sup>9</sup>, pp. 34, 47-57).
37. J. PIAGET, Seis estudios de psicología (Barcelona, 1977<sup>9</sup>), p. 29.
38. Ibid., p. 23.
39. Ibid., p. 25.

40. Ibid., pp. 31-32.
41. Ibid., p. 32.
42. Ibid., p. 37.
43. Nathan Isaacs ofrece una explicación diferente: "Children do tend, at a quite early age -often between four and five, sometimes earlier- to develop some degree of concern about the truth, sufficiency or clearness of their knowledge, because they frequently stumble into situations which force just this concern upon them. (...) They are readily stopped by facts that do not harmonise with their habitual expectations, are not provided for by these, or confuse them; and 'why' questions are a response to the challenge of such facts" (Intellectual Growth in Young Children, London, 1970<sup>10</sup>, p. 332. En las páginas 322-332 hay una crítica a Piaget, y en las páginas 338-340 Nathan ofrece un resumen de los significados principales de los "por qué").
44. J. PIAGET, Seis estudios de psicología (Barcelona, 1977<sup>9</sup>) pp. 47-48.
45. Ibid., p. 50.
46. Ibid., p. 55.
47. Ibid., p. 55.
48. Ibid., p. 58.
49. Ibid., p. 61.
50. Ibid., p. 65.
51. Ibid., pp. 76-77.
52. Ibid., pp. 83-84.
53. Ibid., p. 90.
54. Ibid., p. 91.
55. Ibid., p. 86.
56. Ibid., pp. 95-97.
57. Ibid., p. 97.
58. Ibid., p. 101.

59. Ibid., pp. 106-107.
60. Ibid., p. 107.
61. Ibid., p. 107.
62. S. MILLAN ARROYO, "Proyección pedagógica de la obra de Piaget" en Jean Piaget: 80 años (Madrid, 1977), pp. 45-49.
63. J. PIAGET, El criterio moral del niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>), p. 335.
64. Ibid., p. 9.
65. E. DURKHEIM, Educación como socialización (Salamanca, 1976), pp. 188-189.
66. Ibid., p. 189.
67. Ibid., p. 186.
68. Ibid., p. 199.
69. Ibid., p. 219.
70. Ibid., p. 223.
71. Ibid., p. 244.
72. Ibid., p. 270.
73. J. PIAGET, El criterio moral en el niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>), p. 296.
74. Ibid., p. 312.
75. Ibid., p. 288.
76. Ibid., p. 314.
77. B. BOVET, Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant (Paris, 1951<sup>2</sup>), p. 10.
78. Ibid., p. 16.
79. Ibid., p. 23.
80. Ibid., p. 152.
81. Ibid., p. 154.

82. P. BOVET, "Les conditions de l'obligation de conscience" en Année Psychologie (1912), p. 100.
83. Ibid., p. 118.
84. J. PIAGET, El criterio moral en el niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>), p. 84.
85. Ibid., p. 7
86. Ibid., p. 10.
87. Ibid., p. 10.
88. Ibid., pp. 20-62.
89. Ibid., pp. 63-69.
90. Ibid., p. 43.
91. Ibid., p. 58.
92. Ibid., p. 82.
93. Ibid., p. 90.
94. J. PIAGET, "Entrevista a Piaget" en Jean Piaget: 80 años (Madrid, 1977), p. 37.
95. J. PIAGET, El criterio moral en el niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>). pp. 92-93.
96. Ibid., pp. 112-113.
97. Ibid., p. 102.
98. Ibid., pp. 160 y 162.
99. Ibid., p. 143.
100. Ibid., p. 146.
101. Ibid., p. 164.
102. Ibid., pp. 164-165.
103. Ibid., pp. 167-168.
104. Ibid., p. 235.
105. Ibid., pp. 238-239.

106. Ibid., p. 247.
107. Ibid., p. 262.
108. Ibid., pp. 263-265.
109. Ibid., pp. 265-270.
110. Ibid., p. 267.
111. J. PIAGET, "Entrevista a Piaget" en Jean Piaget: 80 años (Madrid, 1977), p. 38.
112. J. PIAGET, El criterio moral en el niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>), p. 271.
113. Ibid. pp. 271-272.
114. Ibid., p. 321.
115. Ibid., p. 321.
116. Ibid., p. 323.
117. Ibid., pp. 339-340.
118. J. PIAGET, "Entrevista a Piaget" en Jean Piaget: 80 años (Madrid, 1977), p. 38.
119. W. KAY, El desarrollo moral (Buenos Aires, 1976), p. 34.
120. C. SPEARMAN, The nature of 'intelligence' and the principles of cognition (Macmillan, 1923).
121. S. ISAACS, Intellectual growth in young children (London, 1970<sup>10</sup>), pp. 64-67.
122. Ibid., p. 84. (Lo subrayado es del autor).
123. Ibid., p. 97.
124. Ibid., pp. 49-53.
125. Ibid., p. 97. (Lo subrayado es del autor).
126. Ibid., p. 92.
127. Ibid., pp. 78-88 y 106-110.
128. Ibid., pp. 94-95.

129. W. KAY, El desarrollo moral (Buenos Aires, 1976), p. 139.
130. W. KAY, La educación moral (Buenos Aires, 1977), p. 57. (Lo subrayado es del autor).
131. J. PIAGET, El criterio moral en el niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>), p. 325.
132. J. F. MORRIS, A study of value-judgment in adolescents  
Tesis inédita de doctorado en filosofía (Londres, 1955).
133. R. LOUGHRAN, "A pattern of development in moral judgments made by adolescents, derived from Piaget's schema of its development in childhood" en Educational Review, febrero 1967.
134. W. KAY, El desarrollo moral (Buenos Aires, 1976), pp. 163-184 y 229-233.
135. N. BULL, La educación moral, (Estella, 1976), p. 174.
136. J. PIAGET, El criterio moral en el niño (Barcelona, 1977<sup>3</sup>), pp. 37 (ver nota 13) y 177.
137. N. BULL, o.c., p. 173.
138. Ibid., p. 52.
139. Ibid., p. 53.
140. Ibid., p. 53.
141. L. KOHLBERG, "Moral development" en International Encyclopedia of Social Sciences, (New York, 1968), pp. 487-488.
142. Ibid., p. 488.
143. Ibid., p. 488.
144. Indoctrination versus relativity in value education, pp. 294-295.
145. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization, p. 407.
146. Ibid., pp. 407-408.
147. Ibid., p. 375.

148. Ibid., pp. 400-401.
149. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, p. 199. (Lo subrayado es del autor).
150. R. BROWN, Psicología social (Madrid, 1972), p. 414.
151. R. DUSKA y M. WHELAN Moral development: a guide to Piaget and Kohlberg (Dublin, 1977), p. 8.
152. J. LANGER "Disequilibrium as a source of development" en P. Mussen, J. Langer y M. Covington (eds) Trends and issues in development psychology (New York, Holt, 1969).
153. H. Weinreich "Some consequences of replicating Kohlberg's original moral development study on a British sample", en Journal of Moral Education Vol.7 N° 1 (1977) pp. 37-38. (Lo subrayado es del autor).
154. H. WEINREICH "Kohlberg and Piaget: aspects of their relationship in the field of moral development", en Journal of Moral Education Vol. 4, N° 3 (1975), p. 206.

E

B

D

U

F

R

L

R

BIBLIOGRAFIA

- OVET P., "Les conditions de l'obligation de conscience", en Année Psychologique, Tomo XVIII, 1912.
- OVET P., Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant (Coll. Actualités Pédagogiques et Psychologique, Paris: Delachaux y Niestlé, 1951<sup>2</sup>).
- ROWN R., Psicología Social, (Madrid: Siglo XXI, 1972).
- JLL N., La Educación Moral, (Estella: Verbo Divino, 1976).
- ALVAL J., El animismo y el pensamiento infantil, (Madrid: Siglo XXI, 1975).
- ARKHEIM E., Educación como Socialización, (Salamanca: Sígueme, 1976).
- IKSON E., Childhood and Society, (New York: W.W. Norton, 1963<sup>2</sup>).
- IKSON E., Identity: Youth and Crisis, (New York: W.W. Norton, 1968).
- AVELL J., The Developmental Psychology of Jean Piaget, (London: The Great Garden City Press Ltd., 1970<sup>7</sup>).
- EUD S., Obras Completas (3 tomos), (Madrid: Edit. Biblioteca Nueva, 1967-1968).

- ISAACSON., The Growth of Understanding in the Young Child, A brief introduction to Piaget's work, (London: Supply Association Ltd., 1961).
- ISAACS S., Intellectual Growth in Young Children, (London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1970<sup>10</sup>).
- KAY W., El Desarrollo Moral, (Buenos Aires: El Ateneo, 1976).
- KAY W., La Educación Moral, (Buenos Aires: El Ateneo, 1977).
- KOHLBERG L., The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the years Ten to Sixteen, (Universidad de Chicago, 1958).  
Tesis doctoral en psicología no publicada.
- KOHLBERG L., "The development of children's orientation toward a moral order", en Vita Humana 6(1963)11-33.
- KOHLBERG L., "Moral Development", en International Encyclopedia of the Social Sciences, (New York: Crowell, Collier y Macmillan, 1968) 483-494.
- KOHLBERG L., "Stage and Sequence: the cognitive-developmental approach to socialization", en D. Goslin (ed.), Handbook of Socialization: theory and research, (Chicago, Ill.: Rand McNally, 1969).
- KOHLBERG L., "From Is to Ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development" en T. Mischel (ed.), Genetic Epistemology, (New York: Academic Press, 1971).
- KOHLBERG L., "Moral Development and Moral Education", en G. Lesser (ed.), Psychology and Educational Practice, (Chicago, Ill.: Scott Foresman, 1971).

KOHLBERG L., "Indoctrination versus relativity in value education",  
en Zygon (1972) 285-310.

KOHLBERG L. y DEVRIES R., "Relations between Piaget and psychometric  
assessments of intelligence", en L. Katz (ed.),  
Current Topics in Early Childhood Education  
(Tomo 1), (Norwood, N.J.: Ablex Publishers,  
1977).

KOHLBERG L., KUHN D., LANGER J., y HAAN N., "The development of formal  
operations in logical and moral  
judgment", en Genetic Psychology  
Monographs 95(1977)97-188.

KOHLBERG L., Assessing Moral Development Judgment Stages: A Manual,  
(Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation,  
1978).

PIAGET J., Tres teorías sobre el desarrollo del niño, (Buenos Aires:  
Amorrortu, 1977<sup>3</sup>).

PEREZ URIBE E., La teoría de la sociedad de Freud, (Madrid: Tecnos,  
1977).

PEREZ URIBE E., El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg, (Universidad  
Pontificia de Comillas, Madrid, 1980). Tesis doctoral de  
teología moral no publicada.

PEREZ URIBE E., "El desarrollo moral según L. Kohlberg", en Estudios  
Eclesiásticos 55 (1980) 59-88.

PEREZ URIBE E., "El desarrollo del sentido moral", en Mensaje 291 (1980)  
417-420.

- MIFSUD T., "Una perspectiva psicológica del juicio moral", en Teología y Vida (1981)
- MULLER Ph., El desarrollo psicológico del niño, (Madrid: Guadarrama, 1968).
- PHILIPS J., Los orígenes del intelecto según Piaget, (Barcelona: Fontanella, 1977<sup>3</sup>).
- PIAGET J., Le jugement moral chez l'enfant, (Paris: Presses Universitaires de France, 1932). Traducción castellana: El Criterio Moral en el Niño, (Barcelona: Fontanella, 1977<sup>3</sup>).
- PIAGET J., "Autobiography of Jean Piaget", en E. Boring et al. (eds.), A History of Psychology in Autobiography (Tomo IV), (Worcester, Mass.: Clark University Press, 1952).
- PIAGET J., The origins of intelligence in children, (New York: Int. Univ. Press, 1952).
- PIAGET J., "Developmental Psychology, a theory", en International Encyclopedia of the Social Sciences, (New York: Crowell, Collier y Macmillan, 1968).
- PIAGET J., A dónde va la educación, (Barcelona: Edit. Teide, 1975).
- PIAGET J., Seis estudios de psicología, (Barcelona: Edit. Seix Barral, 1977<sup>9</sup>).
- PULASKI M., Para comprender a Piaget, (Barcelona: Edic. Península, 1975).

- RAWLS J., A Theory of Justice, (London: Oxford University Press, 1973).
- RICHMOND P., Introducción a Piaget, (Madrid: Edit. Fundamentos, 1974).
- WEINREICH H., "Kohlberg and Piaget: aspects of their relationship in the field of moral development", en Journal of Moral Education 4 (1975) 201-213.
- WEINREICH H., "Some consequences of replicating Kohlberg's original moral development study on a British sample", en Journal of Moral Education 7 (1977) 32-39.
- WHELAN M. y DUSKA R., Moral Development: a guide to Piaget and Kohlberg, (Dublin: Gill and Macmillan Ltd., 1977).
- VV. AA., Jean Piaget: 80 años, (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1977).

