

ANTOLOGÍA BÁSICA

EL NIÑO PREESCOLAR Y LOS VALORES

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
UNIDAD I. FILOSOFÍA, ÉTICA Y MORAL	7
Presentación.....	9
Tema 1. La ética, su relación con la filosofía, la moral y otras ciencias.....	9
"El campo de la ética". Adolfo Sánchez Vázquez.....	9
Tema 2. La moral y la cotidianidad.....	18
"El papel de la moral en la experiencia cotidiana". Annemarie Pieper.....	18
Tema 3. El campo de los valores.....	25
"Los valores". Adolfo Sánchez Vázquez.....	25
UNIDAD II. LA MORAL EN LA EDUCACIÓN	33
Presentación.....	35
Tema 1. La relación entre la ética y la pedagogía.....	35
"Ética y pedagogía". Annemarie Pieper.....	35
Tema 2. Educación moral.....	43
"Concepto y límites de la educación moral". Josep Ma. Puig Rovira y Miguel Martínez Martín.....	43
Tema 3. Fundamentos y perspectivas sobre el desarrollo moral....	48
"Teorías del desarrollo moral". Josep Ma. Puig Rovira y Miguel Martínez Martín.....	48
UNIDAD III. EL NIÑO PREESCOLAR, SU REPRESENTACIÓN ACERCA DE LOS VALORES Y LA PRÁCTICA DOCENTE	91
Presentación.....	93
Tema 1. El realismo moral.....	93
"La presión adulta y el realismo moral". Jean Piaget.....	93
Tema 2. Kohlberg: El juicio moral.....	130
"Concepto de juicio moral". R. Hersh.....	130
Tema 3. La autonomía en preescolar.....	134
"La importancia de la autonomía". Constance Kamii.....	134



UNIDAD IV. ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR.	149
Presentación.	151
Tema 1. El método de proyectos en preescolar.	151
“La estructura del programa”. SEP	151
Tema 2. Propuesta para el desarrollo de valores éticos.	160
“Elementos del programa”. Cecilia Pliego	160
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.	182
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.	182

PRESENTACIÓN

La antología de "El niño preescolar y los valores" proporcionará al profesor-alumno los contenidos básicos para cubrir este curso. Consta de cuatro unidades interrelacionadas entre sí. Las lecturas seleccionadas permitirán al lector introducirse en el análisis y la reflexión sobre la formación moral del niño preescolar.

Cada unidad presenta una introducción de la misma que le permitirá el profesor-alumno un rápido panorama del contenido y lecturas que la componen, así mismo cada tema se inicia con una breve síntesis de lo abordado en el artículo correspondiente o la tesis que sustenta el autor del tema. La temática puede ser ampliada por el profesor-alumno en cualquier momento, con otros artículos o fuentes bibliográficas a su alcance.



PRIMERA UNIDAD

FILOSOFÍA, ÉTICA Y MORAL

.....



PRESENTACIÓN

Esta primera unidad del curso “El niño preescolar y los valores” pretende dar los elementos necesarios para ubicar al profesor-alumno dentro del campo de la ética, su relación con la filosofía y otras ciencias. La atención se centra en el estudio de la moral respecto a las conductas de los individuos dentro de su cotidianidad, así como las formas de elegir y regular las acciones. Los diferentes textos que aquí se presentan contienen ejemplos concretos para diferenciar los tipos de valores y la forma de elección que se puede hacer.

Las definiciones y conceptos que contienen los textos, son sólo una referencia y punto de partida que podrán ser contrastados con otros autores por el profesor-alumno.

TEMA 1. *La ética, su relación con la filosofía, la moral y otras ciencias*

LECTURA: EL CAMPO DE LA ÉTICA*

PRESENTACIÓN

En este tema se hace una introducción al campo de la ética, utilizando palabras sencillas y de fácil manejo con la finalidad de diferenciar concepciones entre ética y moral. En la lectura se define a la ética como investigación o explicación de un tipo de experiencia humana surgiendo así su relación con lo moral, continuando con la descripción de ésta dentro de la filosofía y su relación con otras ciencias: la psicología, la sociología, teoría del derecho, la antropología y la economía.

EL CAMPO DE LA ÉTICA

Los problemas éticos se caracterizan por su generalidad, y ésto los distingue de los problemas morales de la vida cotidiana, que son los que nos plantean las situaciones concre-

* Adolfo Sánchez Vázquez. “El campo de la ética”, en: *Ética*. México, Grijalbo, 1977. pp. 13-26.

tas. Pero, desde el momento en que la solución dada a los primeros influye en la moral vivida —sobre todo cuando se trata no de una ética absolutista, apriorística, o meramente especulativa—, la ética puede contribuir a fundamentar o justificar cierta forma de comportamiento moral. Así, por ejemplo, si la ética revela la existencia de una relación entre el comportamiento moral y las necesidades e intereses sociales, la ética nos ayudará a poner en su verdadero lugar a la moral efectiva real de un grupo social que pretende que sus principios y normas tengan una validez universal, al margen de necesidades e intereses concretos. Si, por otro lado, la ética al tratar de definir lo bueno rechaza su reducción a lo que satisface mi interés personal, propio, es evidente que influirá en la práctica moral a rechazar una conducta egoísta como moralmente valiosa. Por su carácter práctico, e incluso cuanto disciplina teórica, se ha tratado de ver en la ética una disciplina normativa, cuya tarea fundamental sería señalar la conducta mejor en sentido moral. Pero esta caracterización de la ética como disciplina normativa puede conducir —y, con frecuencia, ha conducido en el pasado— a olvidar su carácter propiamente teórico. Ciertamente, muchas éticas tradicionales parten de la idea de que la misión del teórico es, en este campo, decir a los hombres lo que deben hacer, dictándoles las normas o principios a que ha de ajustarse su conducta. El ético se convierte así



una especie de legislador del comportamiento moral de los individuos o de la comunidad. Pero la tarea fundamental de la ética es la de toda teoría: o sea, explicar, esclarecer o investigar una realidad dada produciendo los conceptos correspondientes. Por otro lado, la realidad moral varía históricamente, y con ella sus principios y normas. La pretensión de formular principios y normas universales, al margen de la experiencia histórica moral, dejaría fuera de la teoría la realidad misma que debiera explicar. Ciertamente es también que muchas doctrinas éticas del pasado son no ya una investigación o esclarecimiento de la moral como comportamiento efectivo, humano, sino justificación ideológica de una moral dada, que responde a necesidades sociales determinadas, para lo cual elevan sus principios y normas a la categoría de principios y normas universales, válidos para toda moral. Pero el campo de la ética no se halla al margen de la moral efectiva ni tampoco puede ser reducido a una forma determinada, temporal y relativa de ella.

La ética es teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres: el de la moral, pero considerado en su totalidad, diversidad y variedad. Lo que en ella se diga acerca de la naturaleza o fundamento de las normas morales ha de ser válido para la moral de la sociedad griega, o para la moral que se da efectivamente en una comunidad humana moderna. Esto es lo que asegura su carácter teórico, y evita que se le reduzca a una disciplina normativa o pragmática. El valor de la ética como teoría está en lo que explica, y no en prescribir o recomendar con vistas a la acción en situaciones concretas.

Como reacción contra estos excesos normativistas de las éticas tradicionales, en los últimos tiempos se ha intentado restringir el campo de la ética a los problemas del lenguaje y del razonamiento moral, renunciando a abordar cuestiones como las de la definición de lo bueno, esencia de la moral, fundamento de la conciencia moral, etc. Ahora bien, aunque las cuestiones acerca del

lenguaje, naturaleza y significado de los juicios morales revisten una gran importancia —y, por ello, se justifica que sean estudiadas de un modo especial en la metaética—, dichas cuestiones no pueden ser las únicas de la ética ni tampoco pueden ser abordadas al margen de los problemas éticos fundamentales que plantea el estudio del comportamiento moral, de la moral efectiva, en todas sus manifestaciones. Este comportamiento se presenta como una forma de conducta humana, como un hecho, y a la ética le corresponde dar razón de él, tomando como objeto de su reflexión la práctica moral de la humanidad en su conjunto. En este sentido, como toda teoría, la ética es explicación de lo que ha sido o es, y no simple descripción. No le corresponde emitir juicios de valor acerca de la práctica moral de otras sociedades, o de otras épocas, en nombre de una moral absoluta y universal, pero sí tiene que explicar la razón de ser de esa diversidad y de los cambios de moral; es decir, ha de esclarecer el hecho de que los hombres hayan recurrido a prácticas morales diferentes e incluso opuestas.

La ética parte del hecho de la existencia de la historia de la moral; es decir, arranca de la diversidad de morales en el tiempo, con sus correspondientes valores, principios y normas. No se identifica, como teoría, con los principios y normas de ninguna moral en particular, ni tampoco puede situarse en una actitud indiferente o ecléctica ante ellas. Tiene que buscar, junto con la explicación de sus diferencias, el principio que permita comprenderlas en su movimiento y desarrollo.

Al igual que otras ciencias, la ética se enfrenta a hechos. El que éstos sean humanos implica, a su vez, que se trata de hechos valiosos. Pero ello no compromete en absoluto las exigencias de un estudio objetivo y racional. La ética estudia una forma de conducta humana que los hombres consideran valiosa y, además, obligatoria y debida. Pero nada de eso altera en absoluto la verdad de que la ética tiene que dar razón de un aspecto real, efectivo, del comportamiento de los hombres.



—Definición de la ética

De la misma manera que, estando estrechamente vinculados, no se identifican los problemas teóricos morales con los problemas prácticos, tampoco pueden confundirse la ética y la moral. La ética no crea la moral. Aunque es cierto que toda moral efectiva supone ciertos principios, normas o reglas de conducta, no es la ética la que, en una comunidad dada, establece esos principios, o normas. La ética se encuentra con una experiencia histórico-social en el terreno de la moral, o sea, con una serie de morales efectivas ya dadas, y partiendo de ellas trata de establecer la esencia de la moral, su origen, las condiciones objetivas y subjetivas del acto moral, las fuentes de la valoración moral, la naturaleza y función de los juicios morales, los criterios de justificación de dichos juicios, y el principio que rige el cambio y sucesión de diferentes sistemas morales.

La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de conducta humana.

En nuestra definición se subraya, en primer lugar, el carácter científico de esta disciplina; o sea, se responde a la necesidad de un tratamiento científico de los problemas morales. De acuerdo con este tratamiento, la ética se ocupa de un objeto propio: el sector de la realidad humana que llamamos moral, constituido —como ya hemos señalado— por un tipo peculiar de hechos o actos humanos. Como ciencia, la ética parte de cierto tipo de hechos tratando de descubrir sus principios generales. En este sentido, aunque parte de datos empíricos, o sea, de la existencia de un comportamiento moral efectivo, no puede mantenerse al nivel de una simple descripción o registro de ellos, sino que los trasciende con sus conceptos, hipótesis y teorías. En cuanto conocimiento científico, la ética ha de aspirar a la racionalidad y objetividad más plenas, y a la vez ha de proporcionar conocimientos sistemáticos, metódicos y, hasta donde sea posible, verificables.

Ciertamente, este tratamiento científico de los problemas morales dista mucho todavía de ser, satisfactorio, y de las dificultades para alcanzarlo siguen beneficiándose todavía las éticas especulativas tradicionales, y las actuales de inspiración positivista.

La ética es la ciencia de la moral, es decir, de una esfera de la conducta humana. No hay que confundir aquí la teoría con su objeto: el mundo moral. Las proposiciones de la ética deben tener el mismo rigor, coherencia y fundamentación que las proposiciones científicas. En cambio, los principios, normas o juicios de una moral determinada no revisten ese carácter. Y no sólo no tienen un carácter científico, sino que la experiencia histórica moral demuestra que muchas veces son incompatibles con los conocimientos que aportan las ciencias naturales y sociales. Por ello podemos afirmar que si cabe hablar de una ética científica, no puede decirse lo mismo de la moral. No hay una moral científica, pero sí hay —o puede haber— un conocimiento de la moral que pueda ser científico. Aquí como en otras ciencias, lo científico radica en el método, en el tratamiento del objeto, y no en el objeto mismo. De la misma manera, puede decirse que el mundo físico no es científico, aunque sí lo es, su tratamiento o estudio de él por la ciencia física. Pero si no hay una moral científica de por sí, puede darse una moral compatible con los conocimientos científicos acerca del hombre, de la sociedad y, en particular, acerca de la conducta humana moral. Y es aquí donde la ética puede servir para fundamentar una moral, sin ser ella por sí misma normativa o prescriptiva. La moral no es ciencia, sino objeto de la ciencia, y en este sentido es estudiada, investigada por ella. La ética no es la moral, y por ello no puede reducirse a un conjunto de normas y prescripciones; su misión es explicar la moral efectiva, y, en este sentido, puede influir en la moral misma.

Su objeto de estudio lo constituye un tipo de actos humanos: los actos conscientes y voluntarios de los individuos que afectan a otros, a determinados grupos sociales, o a la sociedad en su conjunto.



Ética y moral se relacionan, pues, en la definición antes dada, como una ciencia específica y su objeto. Una y otra palabra mantienen así una relación que no tenían propiamente en sus orígenes etimológicos. Ciertamente, *moral* procede del latín *mos o mores*, “costumbre” o “costumbres”, en el sentido de conjunto de normas o reglas adquiridas por hábito. La moral tiene que ver así con el comportamiento adquirido, o modo de ser conquistado por el hombre. *Ética* proviene del griego *ethos*, que significa análogamente “modo de ser” o “carácter” en cuanto forma de vida también adquirida o conquistada por el hombre. Así, pues, originariamente *ethos y mos*, “carácter” y “costumbre”, hacen hincapié en un modo de conducta que no responde a una disposición natural, sino que es adquirido o conquistado por hábito. Y justamente, esa no naturalidad del modo de ser del hombre es lo que, en la Antigüedad, le da su dimensión moral.

Vemos, pues, que el significado etimológico de *moral* y de *ética* no nos dan el significado actual de ambos términos, pero sí nos instalan en el terreno específicamente humano en el que se hace posible y se funda el comportamiento moral: lo humano como lo adquirido o conquistado por el hombre sobre lo que hay en él de pura naturaleza. El comportamiento moral sólo lo es del hombre en cuanto que sobre su propia naturaleza crea esta segunda naturaleza, de la que forma parte su actividad moral.

—Ética y filosofía

Al definirla como un conjunto sistemático de conocimientos racionales y objetivos acerca del comportamiento humano moral, la ética se nos presenta con un objeto propio que se tiende a tratar científicamente. Esta tendencia contrasta con la concepción tradicional que la reducía a un simple capítulo de la filosofía, en la mayoría de los casos, especulativa.

En favor de esta posición se esgrimen diversos argumentos de diferente peso que conducen a negar el carácter científico e independiente de la ética. Se arguye que ésta no establece proposiciones con validez objetiva, sino juicios de valor o normas que no pueden aspirar a esa validez. Pero, como ya hemos señalado, esto es aplicable a un tipo determinado de ética —la normativista— que ve su tarea fundamental en hacer recomendaciones y formular una serie de normas y prescripciones morales; pero dicha objeción no alcanza a la teoría ética, que trata de explicar la naturaleza, fundamentos y condiciones de la moral, poniéndola en relación con las necesidades sociales de los hombres. Un código moral, o un sistema de normas, no es ciencia, pero puede ser explicado científicamente, cualquiera que sea su carácter o las necesidades sociales a que responda. La moral —decíamos anteriormente— no es científica, pero sus orígenes, fundamentos y evolución pueden ser investigados racional y objetivamente; es decir, desde el punto de vista de la ciencia. Como cualquier otro tipo de realidad —natural o social—, la moral no puede excluir un tratamiento científico. Incluso un tipo de fenómeno cultural y social como los prejuicios no es una excepción a este respecto; es cierto que los prejuicios no son científicos, y que con ellos no puede constituirse una ciencia, pero sí cabe una explicación científica (sistemática, objetiva y racional) de los prejuicios humanos en cuanto que forman parte de una realidad humana social.

En la negación de toda relación entre la ética y la ciencia, pretende fundarse la adscripción exclusiva de la primera a la filosofía. La ética se presenta entonces como una pieza de una filosofía especulativa, es decir, construida a espaldas de la ciencia y de la vida real. Esta ética filosófica trata más de buscar la concordancia con principios filosóficos universales que con la realidad moral en su desenvolvimiento histórico y real, y de ahí también el carácter absoluto y apriorístico de sus afirmaciones sobre lo bueno, el deber, los valores morales, etc. Ciertamente, aunque la



historia del pensamiento filosófico se halle preñada de este tipo de éticas, en una época en que la historia, la antropología, la psicología y las ciencias sociales nos brindan materiales valiosísimos para el estudio del hecho moral, ya no se justifica la existencia de una ética puramente filosófica, especulativa o deductiva, divorciada de la ciencia y de la propia realidad humana moral.

En favor del carácter puramente filosófico de la ética se arguye también que las cuestiones éticas han constituido siempre una parte del pensamiento filosófico. Y así ha sido en verdad. Casi desde los albores de la filosofía, y particularmente desde Sócrates en la Antigüedad griega, los filósofos no han dejado de ocuparse en mayor o menor grado de dichas cuestiones. Y ésto se aplica, sobre todo, al largo periodo de la historia de la filosofía, en que por no haberse constituido todavía un saber científico acerca de diversos sectores de la realidad natural o humana, la filosofía se presentaba como un saber total que se ocupaba prácticamente de todo. Pero, en los tiempos modernos, se sientan las bases de un verdadero conocimiento científico —que es, originariamente, fisico-matemático—, y a medida que el tratamiento científico va extendiéndose a nuevos objetos o sectores de la realidad, comprendiendo en ésta la realidad social del hombre, diversas ramas del saber se van desgajando del tronco común de la filosofía para constituir ciencias especiales con una materia propia de estudio, y con un tratamiento sistemático, metódico, objetivo y racional común a las diversas ciencias. Una de las últimas ramas que se han desprendido de ese tronco común es la psicología —ciencia natural y social a la vez—, aunque haya todavía quien se empeñe en hacer de ella —como tratado del alma— una simple psicología filosófica.

Por esa vía científica marchan hoy diversas disciplinas —entre ellas la ética— que tradicionalmente eran consideradas como tareas exclusivas de los filósofos. Pero, en la actualidad, este proceso de conquista de una verda-

dera naturaleza científica cobra más bien el carácter de una ruptura con las filosofías especulativas que pretenden supeditarlas, y de un acercamiento a las ciencias que ponen provechosas conclusiones en sus manos. La ética tiende así a estudiar un tipo de fenómenos que se dan efectivamente en la vida del hombre como ser social y constituyen lo que llamamos el mundo moral; asimismo, trata de estudiarlos no deduciéndolos de principios absolutos o apriorísticos, sino hundiendo sus raíces en la propia existencia histórica y social del hombre.

Ahora bien, el hecho de que la ética, así concebida —es decir, con un objeto propio tratado científicamente—, busque la autonomía propia de un saber científico, no significa que esta autonomía pueda considerarse absoluta con respecto a otras ramas del saber, y, en primer lugar, con respecto a la filosofía misma. Las importantes contribuciones del pensamiento filosófico en este terreno —desde la filosofía griega hasta nuestros días—, lejos de quedar relegadas al olvido han de ser muy tenidas en cuenta, ya que en muchos casos conservan su riqueza y vitalidad. De ahí la necesidad y la importancia de su estudio.

Una ética científica presupone necesariamente una concepción filosófica inmanentista y racionalista del mundo y del hombre, en la que se eliminen instancias o factores extramundanos o suprahumanos, e irracionales. En consonancia con esta visión inmanentista y racionalista del mundo, la ética científica es incompatible con cualquier cosmovisión universal y totalizadora que pretenda situarse por encima de las ciencias positivas o en contradicción con ellas. Las cuestiones éticas fundamentales —como, por ejemplo, las de las relaciones entre responsabilidad, libertad y necesidad— tienen que ser abordadas a partir de supuestos filosóficos cardinales como el de la dialéctica de la necesidad y la libertad. Pero en este problema, como en otros, la ética científica ha de apoyarse en una filosofía vinculada estrechamente a las ciencias, y no en una filosofía especulativa, divorciada



de ellas, que pretenda deducir la solución de los problemas éticos de principios absolutos.

A su vez, como teoría de una forma específica del comportamiento humano, la ética no puede dejar de partir de cierta concepción filosófica del hombre. La conducta moral es propia del hombre como ser histórico, social y práctico, es decir, como un ser que transforma conscientemente el mundo que le rodea; que hace de la naturaleza exterior un mundo a su medida humana, y que, de este modo, transforma su propia naturaleza. El comportamiento moral no es, por tanto, la manifestación de una naturaleza humana eterna e inmutable, dada de una vez y para siempre, sino de una naturaleza que está siempre sujeta al proceso de transformación que constituye justamente la historia de la humanidad. La moral, y sus cambios fundamentales, no son sino una parte de esa historia humana, es decir, del proceso de autoproducción o autotransformación del hombre que se manifiesta en diversas formas, estrechamente vinculadas entre sí: desde sus formas materiales de existencia a sus formas espirituales, a las que pertenece la vida moral.

Vemos, pues, que si la moral es inseparable de la actividad práctica del hombre —material y espiritual—, la ética no puede dejar de tener nunca como fondo la concepción filosófica del hombre que nos da una visión total de éste como ser social, histórico y creador. Toda una serie de conceptos que la ética maneja de un modo específico, como los de libertad, necesidad, valor, conciencia, socialidad, etc., presuponen un esclarecimiento filosófico previo. Asimismo, los problemas relacionados con el conocimiento moral, o con la forma, significación y validez de los juicios morales requieren que la ética recurra a disciplinas filosóficas especiales como la lógica, la filosofía del lenguaje y la epistemología.

En suma, la ética científica se halla vinculada estrechamente a la filosofía, aunque como ya hemos señalado no a cualquier filosofía, y esta vinculación, lejos de excluir su

carácter científico, lo presupone necesariamente cuando se trata de una filosofía que se apoya en la ciencia misma.

—La ética y otras ciencias

Por su objeto —una forma específica del comportamiento humano—, la ética se relaciona con otras ciencias que estudian, desde diversos ángulos, las relaciones y el comportamiento de los hombres en sociedad, y que proporcionan datos y conclusiones que contribuyen a esclarecer el tipo peculiar de conducta humana que es la moral.

Los agentes morales son, en primer lugar, individuos concretos que forman parte de una comunidad. Sus actos morales sólo son tales en sus relaciones con los demás; sin embargo, presentan siempre un aspecto subjetivo, interno, psíquico, constituido por motivos, impulsos, actividad de la conciencia que se traza fines, selecciona medios, decide entre diversas alternativas, formula juicios de aprobación o desaprobación, etc.; de ese aspecto psíquico, subjetivo, forma parte también la actividad subconsciente. Aunque el comportamiento moral responda —como veremos— a la necesidad social de regular las relaciones de los individuos en cierta dirección, la actividad moral es siempre vivida interna o íntimamente por el sujeto en un proceso subjetivo a cuyo esclarecimiento contribuye poderosamente la psicología. Como ciencia de lo psíquico, la psicología viene en ayuda de la ética al poner de relieve las leyes que rigen las motivaciones internas de la conducta del individuo, así como al mostrarnos la estructura del carácter y de la personalidad. Le aporta asimismo su ayuda al examinar los actos voluntarios, la formación de hábitos, la génesis de la conciencia moral y de los juicios morales. En pocas palabras, la psicología presta una importante contribución a la ética al esclarecer las condiciones internas, subjetivas, del acto moral. Así, pues, en cuanto que los actos morales son actos de



individuos concretos que los viven o interiorizan de acuerdo con cierta constitución psíquica, la ética no puede prescindir de la ayuda de la psicología, entendida no sólo en el sentido tradicional de ciencia de lo psíquico consciente, sino también como psicología profunda, o de los factores subconscientes que escapan al control de la conciencia, y que no dejan de influir en el comportamiento de los individuos.

La explicación psicológica de la conducta humana permite comprender las condiciones subjetivas de los actos de los individuos, y, de este modo, contribuye a entender su dimensión moral. Problemas morales como el de la responsabilidad y el de la culpabilidad no pueden abordarse al margen de los factores psíquicos que han intervenido en el acto con respecto al cual el sujeto se considera responsable y culpable. La psicología, asimismo, con su análisis de las motivaciones o impulsos irresistibles, nos hace ver cuándo un acto humano escapa a una valoración o enjuiciamiento moral. Por todas estas razones, al estudiar el comportamiento moral, la ética no puede prescindir de los datos que brinda la psicología y las conclusiones a que llega. Ahora bien, cuando se sobreestima este aspecto subjetivo de la conducta humana, es decir, el papel de los factores psíquicos, y se relega al olvido el aspecto objetivo y social del comportamiento humano, hasta el punto de hacer de él la clave de la explicación de la conducta moral, se cae entonces en el *psicologismo ético*, es decir, en la tendencia a reducir lo moral a lo psíquico, y a considerar la ética como un simple capítulo de la psicología. Sin embargo, aunque los actos morales tienen su correspondiente lado psíquico, la ética no se reduce a la psicología.

La ética mantiene también estrecha relación con las ciencias que estudian las leyes que rigen el desarrollo y la estructura de las sociedades humanas. Entre estas ciencias sociales figuran la antropología social y la sociología. En ellas se estudia el comportamiento del hombre como ser social en el marco de unas relaciones dadas; se estudian asimismo

las estructuras en que se integran esas relaciones, así como las formas de organización y de relación de los individuos concretos en el seno de ellas. Esas relaciones, así como las instituciones y organizaciones sociales, no se dan al margen de los individuos, pero a las ciencias sociales les interesa, sobre todo, no el aspecto psíquico o subjetivo de la conducta humana —que es, como hemos señalado, una tarea de la psicología—, sino las formas sociales en el marco de las cuales actúan los individuos.

El sujeto del comportamiento moral es el individuo concreto, pero en cuanto que éste es un ser social y forma parte, independientemente del grado de conciencia que tenga de ello, de determinada estructura social y se inserta en un tejido de relaciones sociales, su modo de comportarse moralmente no puede tener un carácter meramente individual, sino social. Los individuos nacen en una sociedad dada, en la que rige una moral efectiva que no es la invención de cada individuo en particular, y que cada uno encuentra como un hecho objetivo, social. Esa moral responde, como veremos más adelante, a necesidades y exigencias de la vida social. En virtud de esta relación entre moral y sociedad, la ética no puede prescindir del conocimiento objetivo de las estructuras sociales, de sus relaciones e instituciones, que le proporcionan las ciencias sociales y, particularmente, la sociología como ciencia de la sociedad.

Pero por importante que sea —y lo es en alto grado— el conocimiento de los factores sociales del comportamiento moral éste no se reduce a una mera expresión de ellos; por otro lado, aunque los actos morales individuales se hallen condicionados socialmente, no se reducen a su forma social, colectiva e impersonal. Para que pueda hablarse propiamente del comportamiento moral de un individuo, es preciso que los factores sociales que influyen en él y lo condicionan sean vividos personalmente, pasen por su conciencia, o sean interiorizados, pues sólo así podremos hacerle responsable de su decisión y de su acción. Se requiere, en efecto, que el individuo, sir-



dejar de estar condicionado socialmente, disponga del necesario margen individual para poder decidir y actuar; sólo así podremos decir que se comporta moralmente. Por todas estas razones, llegamos a la conclusión de que el estudio de la conducta moral no puede agotarse en su aspecto social, y de que la ética no es reducible a la sociología. La reducción de los actos morales a hechos sociales, y la búsqueda de la clave de la explicación de los primeros en los segundos conduce al *sociologismo ético*, es decir, a la tendencia a convertir la ética en un capítulo de la sociología. Esta última aporta datos y conclusiones indispensables para el estudio del mundo moral, pero no puede reemplazar a la ética.

Mientras que la sociología pretende estudiar la sociedad humana en general, sobre la base del análisis de las sociedades concretas, a la vez que investiga los factores y condiciones del cambio social, es decir, del paso de una formación social a otra, la antropología social estudia, sobre todo, las sociedades primitivas o desaparecidas, sin preocuparse de su inserción en un proceso histórico de cambio y sucesión. Dentro del estudio de la conducta de esas comunidades, entra también el análisis de su conducta moral. Sus datos y conclusiones revisten gran importancia en el examen de los orígenes, fuente y naturaleza de la moral. Los antropólogos han logrado establecer correlaciones entre la estructura social de una comunidad, y el código moral que las rige, demostrando con ello que las normas que hoy, conforme a nuestro código moral actual, parecen en algunos casos inmorales —como la de no respetar la vida de los ancianos y de los prisioneros—, responden a cierto modo de vida social. Las conclusiones de los antropólogos constituyen una seria advertencia contra los intentos de los teóricos de la moral que, desconociendo la relación entre ésta y las condiciones concretas sociales, tratan de elevar al plano de lo absoluto determinados principios y normas que corresponden a una forma concreta de vida social. Y esta advertencia se legitima asimismo con el estudio —desdeñado casi siem-

pre por la ética tradicional— de la historia de la moral como proceso de sucesión de unas morales efectivas por otras.

Si existe una diversidad de morales no sólo en el tiempo, sino en el espacio, y no sólo en las sociedades que se insertan en un proceso histórico definido, sino incluso en aquellas sociedades hoy desaparecidas que precedieron a las sociedades históricas, la ética como teoría de la moral ha de tener presente un comportamiento humano que varía y se diversifica en el tiempo. El antropólogo social, por un lado, y el historiador por otro, ponen ante nosotros la relatividad de las morales, su carácter cambiante, su cambio y sucesión al cambiar y sucederse sociedades concretas. Pero ésto no significa que el pasado moral de la humanidad sea sólo un montón de ruinas, y que todo lo que en otros tiempos tuvo una vitalidad moral se extinga por completo, al desaparecer la vida social a la que respondía determinada moral. Los datos y conclusiones de la antropología y la historia contribuyen a que la ética se aleje de una concepción absolutista o suprahistórica de la moral, pero a la vez le plantea la necesidad de abordar el problema de si, a través de esta diversidad y sucesión de morales efectivas, existen también, junto a sus aspectos históricos y relativos, otros que perduran, sobreviven o se enriquecen, elevándose a un plano moral superior. En suma, la antropología y la historia, a la vez que contribuyen a establecer la correlación entre moral y vida social, plantean a la ética un problema fundamental: el de determinar si existe un progreso moral.

Toda ciencia del comportamiento humano, o de las relaciones entre los hombres, puede dar una aportación provechosa a la ética como ciencia de la moral. Por ello, también la teoría del derecho puede aportar semejante contribución en virtud de su estrecha relación con la ética, ya que una y otra disciplina estudian la conducta del hombre como conducta normativa. En efecto, ambas ciencias abordan el comportamiento humano sujeto a normas, aunque en el terreno del derecho se



trata de normas que se imponen con una obligatoriedad externa e incluso coercitiva, mientras que en la esfera de la moral las normas, siendo obligatorias, no se imponen coercitivamente.

La ética se halla vinculada, asimismo, con la economía política como ciencia de las relaciones económicas que los hombres contraen en el proceso de producción. Esa vinculación tiene por base la relación efectiva, en la vida social, de los fenómenos económicos con el mundo moral. Se trata de una relación en un doble plano:

- a) En cuanto que las relaciones económicas influyen en la moral dominante en una sociedad dada. Así, por ejemplo, el sistema económico en el que la fuerza de trabajo se vende como mercancía y en el que rige la ley de la obtención del máximo beneficio posible, genera una moral egoísta e individualista que responde al afán de lucro. El conocimiento de esa moral tiene que basarse en los datos y conclusiones de la economía política acerca de ese modo de producción, o sistema económico.
- b) En cuanto que los actos económicos —producción de bienes mediante el trabajo y

apropiación y distribución de ellos— no pueden dejar de tener cierta coloración moral. La actividad del trabajador, la división social del trabajo, las formas de propiedad de los medios de producción y la distribución social de los productos del trabajo humano, plantean problemas morales. La ética como ciencia de la moral no puede dejar en la sombra los problemas morales que plantea, particularmente en nuestra época, la vida económica, y a cuyo esclarecimiento contribuye la economía política, como ciencia de las relaciones económicas o de los modos de producción.

Vemos, pues, que la ética se relaciona estrechamente con las ciencias del hombre, o ciencias sociales, ya que el comportamiento moral no es sino una forma específica del comportamiento del hombre, que se pone de manifiesto en diversos planos: psicológico, social, práctico-utilitario, jurídico, religioso o estético. Pero la relación de la ética con otras ciencias humanas o sociales, que tiene por base la estrecha relación de las diversas formas de conducta humana, no puede hacernos olvidar su objeto específico, propio, como ciencia del comportamiento moral.



TEMA 2. La moral y la cotidianidad

**LECTURA:
EL PAPEL DE LA MORAL
EN LA EXPERIENCIA COTIDIANA***

PRESENTACIÓN

En este tema se aborda el papel de la moral en la experiencia cotidiana tanto en los comportamientos como en la comunicación de los seres humanos, en tanto que se aprueba o desaprueba, siendo la persona quien ejercita su libertad al tomar decisiones en sus acciones y juicios referentes a lo bueno o malo, lo correcto o lo incorrecto. En el ejercicio de la libertad se contrae una obligación para consigo y para la sociedad. En este sentido hay un ejercicio de regulación de las acciones.

La experiencia cotidiana de la moral es un fenómeno que se da dentro de una cultura específica marcando una diferencia entre una comunidad y otra.

EL PAPEL DE LA MORAL EN LA EXPERIENCIA COTIDIANA

La moral juega un gran papel en la experiencia cotidiana: en todos los comportamientos y usos lingüísticos de los seres humanos se manifiesta de manera más o menos pronunciada un determinado compromiso que, a su vez, se basa en unas valoraciones determinadas.

* Annemarie Pieper. "El papel de la moral en la experiencia cotidiana", en: *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Ed. Crítica, 1991. pp. 26-37.

Es justamente la humanidad del ser humano en tanto que miembro de una sociedad lo que hace que no se muestre sencillamente indiferente ante lo que digan y hagan las otras personas, sino que tome partido y exprese, manifestando su alabanza y su censura, su aprobación y su desaprobación, su acuerdo y su rechazo, lo que considera bueno o malo, acertado o desacertado. Esta posibilidad esencial de no aceptar acríticamente todo lo que acaece, sino —sea por interés propio, por convicción interna o por una finalidad considerada universalmente como deseable— de manifestar la actitud personal de cada uno en el seno de la comunidad de individuos que actúan y se comunican entre sí, constituye un indicio de la libertad como fundamento de toda praxis humana.

Además, esta posibilidad neutraliza el peligro de que la libertad se convierta en falta de libertad. En nada son tan grandes las diferencias de opinión y las contradicciones entre puntos de vista incompatibles entre sí como en el enjuiciamiento de acciones en lo relativo a su corrección y moralidad. Lo que uno considera bueno, otro lo rechaza sin paliativos y con frecuencia sin estar siquiera dispuesto a que se cuestione su punto de vista, es decir, a someterlo a la crítica y a enfrentarse a argumentos contrarios. Este tipo de posturas de las que se afirma dogmáticamente que son inobjetables aparecen como meros prejuicios consolidados y no resultan ser sino formas de «moralismo» o «fariseísmo» que no entienden la libertad como la libertad de todos, sino que la malinterpretan como libertad de unos pocos elegidos. Las consecuencias de esta clase de *ethos* acríticamente generalizado son conocidas: persecución religiosa, difamación de minorías, discriminación racial, proscripción de los que piensan política o ideológicamente de otra manera, desprecio a quienes practican otra moral, etc. Los hombres resultan divididos entonces en clases y clasificados en superhombres e infrahombres y esto se hace según la escala de valor de quien se aferra a una posición absoluta y no se muestra dispuesto a cuestionarla.



La libertad como fundamento de la praxis humana no significa una libertad arbitraria y carente de reglas que permita hacer a cualquiera lo que se le antoje. Pues sucede que el hombre, a diferencia del animal, no está óptimamente programado a través de los instintos y los impulsos como para que la libertad sea superflua. La libertad humana en tanto que libertad moral consiste, más bien, en darse a sí mismos reglas para el gobierno de los sentidos, concebidos como condicionados por necesidades e impulsos, pero no como determinados sin más por éstos, y en obedecer a estas reglas con libertad y para el mantenimiento de la libertad. Sólo a través de la *autoobligación* a tales reglas de la libertad se configura lo que puede llamarse una *obligatoriedad* y con ella una moral.

Una libertad carente de reglas no es humana; es, más bien, una libertad inhumana. El otro extremo, una libertad determinada totalmente por reglas, congelada en mecanismos coercitivos —como en el caso, por ejemplo, de los estados o las sociedades de carácter totalitario, donde no existe margen de manobra alguno para la libertad del individuo—, es igualmente inhumano. La libertad moral, en cambio, se autoimpone reglas en beneficio de la libertad de todos, reglas a cuyo cumplimiento se obliga de manera análoga a como se aceptan en los juegos, en los que la existencia de reglas, lejos de anularlos, los hacen precisamente posibles como tales juegos.

¿Cuál es, así, el contenido exacto de la palabra moral?

Una *moral* es el conjunto de normas y valores que merecen el reconocimiento general, y son por ello vinculantes, y que bajo la forma de

- obligaciones (debes hacer...) o
- prohibiciones (no debes hacer...)

apelan a la comunidad de sujetos actuantes. Toda moral es así, en tanto que históricamente formada e históricamente cambiante con el canon de reglas vinculado con la idea de la libertad que se hacen los hombres, una mo-

ral de grupo cuya validez no puede extenderse sin más fuera de los miembros del grupo en cuestión.

El intento de destilar una moral humana general a partir de la diversidad de morales existentes no se malogrará, en última instancia, por el desacuerdo en cuanto a normas básicas o valores fundamentales de carácter universal, pues hasta cierto punto parece indudable que ninguna moral puede prescindir de las ideas de libertad, igualdad, dignidad humana, justicia, etc. La verdadera dificultad consiste, más bien, en la «aplicación» de las reglas de una moral universal de estas características en el contexto de formas de vida y ambientes culturales diversos, producto de experiencias históricas distintas. Esto es, la dificultad estriba en compaginar aquella moral con las variadas condiciones de vida (clima, situación geográfica, confesiones religiosas, nivel económico, estado de la civilización, etc.). También la *tradición* y la *convención* contribuyen en gran medida a determinar el horizonte de significaciones de una sociedad representado por su código moral, generando versiones distintas y en ocasiones incluso contradictorias de una misma norma básica.

Los datos que poseemos acerca de las reglas morales de conducta y sus interrelaciones en grupos étnicos determinados son de importancia para la ética, porque de esta clase de investigaciones inferimos que a partir de idénticos principios morales pueden surgir «paisajes morales» completamente distintos según las condiciones geográficas, económicas e históricas en las que viven los integrantes de aquellos grupos (G. Patzig, «Relativismus und Objektivität moralischer Normen», en *Ethik ohne Metaphysik*, p. 79).

¿Qué significa exactamente que a partir de idénticos principios morales puedan surgir, sin embargo, «paisajes morales» completamente distintos? Un ejemplo extremo puede ser ilustrativo:

En algunos grupos «primitivos», como por ejemplo los esquimales, parece haber sido habitual dar muerte a las personas viejas y débiles. Esta regla se encuentra en brusca contradicción con nuestra idea de la dignidad humana y sólo es comprensible en el contexto de las



extremas condiciones de vida determinadas por el carácter absolutamente inhóspito del medio ambiente y la escasez de alimentos. Sólo así puede llegarse a entender que la norma moral según la cual hay que buscar el bien para los padres y ahorrarles el dolor se cumpla de tal forma que se les evite una muerte muy penosa dándoles muerte de manera indolora, con lo que se viene a incrementar las posibilidades de supervivencia de los más jóvenes.

Es decir, se cumple con el principio moral de «hacer el bien a los padres», desde luego, pero de una forma que a nosotros nos parece exactamente lo contrario de una praxis moral.

Sin embargo, cuando se piensa con cuánto desafecto se relega entre nosotros a las personas de edad, a menudo en ausencia de necesidad material, en asilos de ancianos o residencias de la tercera edad, hay razones para preguntarse si esta forma de «arrinconamiento» es realmente mucho más compatible con la dignidad humana que la práctica de las llamadas tribus «primitivas».

Debe tenerse presente que la muerte de los ancianos se producía entre los esquimales no contra la voluntad de éstos, sino con su consentimiento. Ellos habían sido educados en un grupo en el que esta regla tenía vigencia y conocían su significado. Es decir, de ningún modo se les aplicaba una medida coactiva o violenta en sentido propio.

Entre las tribus pobladoras de las montañas del Japón era costumbre que las personas mayores, cuando no podían ya valerse, se retirasen por propia voluntad al monte para morir allí y no ser una carga para nadie.

La cuestión que se plantea en este contexto es cómo hay que juzgar desde un punto de vista ético estas diversas prácticas. Aquí no se hace ciertamente con tolerancia, como estima el etnólogo Melville J. Herskovits, quien ha enunciado las tres tesis siguientes:

1. El individuo realiza su personalidad en el marco de su cultura; por eso, la atención a las diferencias individuales presupone la atención a las diferencias culturales...
2. La atención a las diferencias culturales se sigue del hecho científico de que aún no ha sido descubierto ningún método para la valoración cualitativa de las culturas...

3. Las escalas y valores son relativos a la cultura de la que se derivan. Por eso, todo intento de formular postulados procedentes de las convicciones o del código moral de una sola cultura iría en detrimento de la aplicabilidad de una declaración de derechos humanos a la humanidad en su conjunto («Ethnologischer Relativismus und Menschenrechte», en *Texte zur Ethik*, pp. 39 y ss.).¹

La conclusión ética en lo relativo a los casos anteriormente señalados debería ser más bien que se haga todo lo posible para que las condiciones de vida y los condicionamientos económicos de esas personas mejoren de tal manera que las prácticas que se han descrito se hagan obsoletas por sí mismas.

Hasta aquí se ha hablado de la moral de grupo en el marco de ámbitos culturales diversos. Pero en el terreno de la experiencia cotidiana, uno tropieza con la moral no sólo como un fenómeno cultural específico que circunscribe, de manera diferenciada de los sentidos asociados a otras comunidades sociales o nacionales, el horizonte de significación de la comunidad de acción en la que se ha educado el individuo y en la que está llamado a intervenir activamente, sino más bien se la encuentra —en el seno de la moral colectiva— bajo la forma de morales particulares cuyas reglas sólo tienen validez para una parte del grupo total.

- Así, la moral cristiana se dirige, alegando que sus reglas morales tienen un fundamento religioso, a los cristianos, dándose el caso de que estas reglas se perfilan de manera distinta, tanto en forma como en contenido, según se trate de la confesión católica o de la protestante, para no hablar de las numerosas sectas y doctrinas afines.
- Así toda profesión ha desarrollado, de manera más o menos explicitada, su propia ética profesional o gremial, cuyas normas sólo son vinculantes para quien ha elegido y ejerce la profesión en cuestión.

El «Juramento de Hipócrates», por ejemplo, obliga a los médicos a aplicar en su actividad facultativa la exigen-



cia moral universal de ayudar al prójimo si éste lo necesita, de tal manera que deben velar según su mejor saber y su conciencia por el bienestar físico y la salud de los pacientes que les hayan sido confiados.

La ética del profesor consiste en la exigencia de enseñar a sus alumnos, mediante la adecuada transmisión de determinados saberes, al objeto de hacer de ellos personas educadas y adultas.

La ética del conductor de autobús consiste en asumir la responsabilidad de que sus pasajeros lleguen sanos y salvos a sus destinos.

Esta lista podría alargarse a voluntad e incluir desde la «moral del obrero», la «moral del empleado» y la «moral de funcionario» hasta la «moral del ama de casa». Todas estas morales de grupos profesionales se basan en el principio moral general que consiste en hacer cada cual su oficio lo mejor que pueda. Aquí, por tanto, se reconoce en el trabajo un valor en sí mismo, o dicho de otra manera: el trabajo no se define sólo por las reglas técnicas que permiten un proceso laboral fluido, sino que es también una actividad que se ejerce sobre la base de unas reglas morales, particularmente en el caso de que directa o indirectamente resulten afectadas otras personas.

Un caso especial es la moral de una banda de ladrones. También en este caso se trata de una moral de grupo sin la que no funcionaría la comunidad de los ladrones. Así, hay que regular, por ejemplo, según qué criterios se ha de distribuir el botín para que haya acuerdo; cómo ha de comportarse aquél que es detenido por la policía (no debe «cantar» para no perjudicar a los otros), etc. Se trata del llamado honor del bandido, de la ética del delincuente profesional, que es al mismo tiempo una moral de grupo.

Otras especializaciones de la moral general de grupo de una comunidad o de una sociedad se articulan, de un lado, en *códigos de honor* y, de otro, en zonas de tabú respetadas con frecuencia de manera tácita. Aquí se tornan manifiestas determinadas valoraciones evidentes por sí mismas que son mediadas por procesos de reconocimiento.

La honorabilidad profesional o gremial, por ejemplo, está estrechamente relacionada con las reglas sintetizadas en la ética profesio-

sional y quien transgrede estas reglas lesiona no sólo su propia reputación, sino la de toda la profesión.

Un comerciante que venda mercancía de valor inferior a precios sobrevalorados lesiona su honorabilidad profesional, de la misma manera que un político que sólo persiga sus propios intereses de poder en lugar de defender la causa por él representada, o que un artesano que trabaje de forma deficiente. En estos casos, las personas en cuestión son privadas de reconocimiento no sólo por parte de los afectados (se deja de comprar en su tienda, se deja de votar su candidatura, se deja de llamarles para efectuar reparaciones), sino también por parte de los grupos profesionales de los que forman parte, lo que puede conducir a su exclusión de los mismos.

Por el contrario, un comportamiento especialmente modélico al servicio del prójimo suele ser distinguido con la alabanza pública o a través de la concesión de recompensas y condecoraciones.

El honor tribal y familiar constituye una variante singular del código de honor. También en este caso una transgresión de las reglas (por ejemplo, un matrimonio no deseado por el grupo o una intervención desde fuera, del tipo de una violación de los límites establecidos) se castiga en la mayoría de las veces con la exclusión del clan familiar y a veces, aun hoy, con una venganza sangrienta.

En la experiencia cotidiana se constata que la contravención de un *tabú* es considerada como un atentado moral especialmente grave contra la decencia y las buenas costumbres. Si anteriormente pertenecían esencialmente a los ámbitos religiosos y sexual los aspectos (de lo sagrado, lo luminoso, así como determinadas variantes eróticas) que, mediante prohibición y bajo amenaza de graves castigos, se declaraban inaccesibles («intocables») y quedaban sustraídos a la praxis humana normal, en la actualidad es la esfera individual privada e íntima de cada cual lo que ha asumido rasgos de tabú. Tanto la excesiva exhibición de este ámbito personal por parte de personalidades conocidas como, por otro lado, el asalto abierto de los medios de comunicación son normalmente considerados por la mayoría, a pesar de la curiosidad del público, como una injerencia desvergonzada e



inaceptable en cosas que en nada conciernen a la opinión pública.

Es esencial preguntar siempre, a propósito de los diferentes tabúes, hasta qué punto sirven aún realmente a la protección de valores auténticos como la dignidad humana y la libertad personal, o si bien han quedado desvirtuados y reducidos a meros instrumentos de presión para limitar conductas no aceptadas y para extender más allá de la medida tolerada las funciones de control. Los tabúes pueden envejecer y ser abandonados cuando se pone de manifiesto que la gente ha establecido una relación más natural o más informada con los ámbitos originariamente tabuizados, de tal modo que las viejas prohibiciones resultan caducas o requieren cambios. Como ejemplo a este respecto habría que referirse a la diferente valoración del incesto y de la homosexualidad.

Los sistemas morales esbozados hasta ahora juegan un gran papel en la vida cotidiana, en el trato con las personas, en las relaciones interhumanas, sin que la mayoría de la gente tenga una idea clara y explícitamente formulada de hasta qué punto su conducta comunicativa está determinada —e incluso reglamentada— por esas morales. Sólo cuando surgen *conflictos* personales (de conciencia) en el terreno privado o cuando se tratan en la discusión pública problemas que se derivan de una colisión de normas o valores se hace consciente el individuo, por un lado, de la manera tan obvia como sigue, sin cuestionarlas, determinadas reglas morales internalizadas y, por otro, también, no obstante, de su responsabilidad personal, de la que no queda en modo alguno eximido por el acatamiento a las prescripciones de la moral vigente.

Se puede distinguir tres tipos principales de colisiones de normas o valores susceptibles de conducir a un conflicto de conciencia:

- Puede suceder, en primer lugar, que entren en colisión normas pertenecientes al mismo sistema moral.

— *Tal es el caso, por ejemplo, cuando la regla de decir siempre la verdad no puede compatibilizarse, en una determinada situación, con la regla de no aumentar el dolor de nadie, de tal manera que si se dice la verdad el resultado es un sufrimiento mayor, pero callarla obliga a constantes mentiras.*

— *Otro caso es aquél en el que la salvación de la vida de una persona sólo es posible si se rompe una promesa o a través de la traición.*

- Puede suceder, en segundo lugar, que entren en colisión normas pertenecientes a sistemas morales distintos.

— *Para un pacifista, por ejemplo, es incompatible la exigencia de no empuñar armas y mantenerse al margen de toda acción bélica con la exigencia del Estado de defender la patria si es preciso con las armas.*

— *La prohibición de la Iglesia católica de utilizar «la píldora» como método anticonceptivo puede chocar con la indicación médica o social de evitar un embarazo que podría acarrear los más graves daños físicos y psíquicos.*

- Puede suceder finalmente, en tercer lugar, que una norma o un valor que goza del reconocimiento general contradiga tan profundamente la autodefinición de una persona que su acatamiento dificulte de manera intolerable la libre autorrealización a la que esa persona tiene un derecho moral. Aquí, el conflicto surge no de la incompatibilidad entre normas generales o sistemas de normas, sino del choque entre una norma generalmente reconocida y una norma individual interpretada de una determinada manera.

— *Tal es el caso, por ejemplo, cuando alguien tiene una inclinación homosexual y aborrece las relaciones heterosexuales.*

— *Otro ejemplo: cuando los dos miembros de una pareja consideran el matrimonio como una institución coercitiva que limita su libertad personal, por lo que viven juntos sin casarse.*

El rasgo común de las diferentes situaciones de conflicto estriba en que no pueden ser resueltas *a priori*, caso por caso, y de manera que obligue a todos por alguna autoridad o instancia pública. Más bien son los



individuos afectados quienes, en ejercicio de su propia responsabilidad, deben decidir. Ciertamente, las discusiones públicas o privadas pueden ayudar a encontrar, a partir de los argumentos a favor y en contra, buenas motivaciones para una u otra solución, así como llamar la atención acerca de las posibles consecuencias de la decisión que se tome; por otro lado, las regulaciones legales pueden limitar el ámbito de decisión. Sin embargo, quien ha de tomar la decisión es la persona que se encuentra sumida en una situación de conflicto y la ha de tomar consciente de su responsabilidad moral, es decir, no de manera arbitraria y siguiendo exclusivamente su antojo y voluntad personal, sino teniendo presente lo que reviste validez en la comunidad a la que pertenece. Debe, así, estar dispuesta a justificarse ante su comunidad con respecto a su decisión y, por tanto, a exponer los motivos que le mueven a actuar como lo hizo o como le gustaría hacerlo. Independientemente del tenor efectivo de su decisión, en los casos señalados a título de ejemplo, siempre chocará con una u otra norma y en esta medida irá asociada a un cierto grado de culpa moral. Pero la fundamental disposición a justificar la decisión tomada, a responder ante los demás, es un indicio de que no se ha actuado inmoralmente, sino más bien de que en casos excepcionales y situaciones extremas puede ser lícito no cumplir con la exigencia de una determinada norma moral y sí, en cambio, con la de una norma valorada como superior.

La moral vigente puede ser cuestionada o negada por razones de moralidad.

En los diferentes sistemas morales históricamente formados se pone de manifiesto un *pluralismo de normas*, que determina la praxis cotidiana y con ella también la idea de libertad que se hacen las personas. Ésto se refleja en una multiplicidad de obligaciones, prohibiciones, indicaciones de actuación, reglas, prescripciones, etc., de contenidos variables. La cuestión es si esta diversidad de normas responde a un conjunto definido por su hete-

rogeneidad o si, antes bien, a pesar de las diferencias en cuanto a contenido, todas ellas pueden reducirse a un principio formal que haga las veces de criterio moral. Un principio de estas características, que remite a la Biblia, es, por ejemplo, el que se conoce generalmente como la «regla de oro»:

Lo que no deseas que te hagan a ti, no se lo hagas tú a nadie; o formulado en positivo:

Trata a tu prójimo como quisieras que él te tratase a ti. (Véase AT: Tobías 4, 16; NT: Mat. 7, 12; Luc. 6, 31.)

Esta regla exige, en definitiva, que ante toda decisión concreta uno se sitúe en la posición de quien ha de resultar afectado, para evaluar si la decisión sería igualmente aprobada si fuese otro quien la tomase y yo quien resultase directa o indirectamente afectado por ella.

La *regla de oro* no es como tal una norma moral; lo que hace es actuar como contraste de las normas morales. No prescribe qué debe hacerse en concreto en cada caso, sino que señala de manera puramente formal cómo debe obrarse en general para que la actuación resultante pueda ser reconocida como moral. La actuación es moral cuando no es consecuencia de una volición meramente subjetiva inmediata (necesidad o interés), sino expresión de una voluntad que se distancia de sus deseos inmediatos y toma en consideración la voluntad de otros sujetos, es decir, cuando se trata de una voluntad mediada intersubjetivamente.

De todos modos existe un problema, que tampoco la regla de oro está en condiciones de resolver. Es el problema del fanático, quien reconoce el principio *fiat iusticia, pereat mundus* —hágase justicia aunque se hunda el mundo—. Así, el fanático está en principio dispuesto a sufrir la violencia y la muerte si él mismo se encontrase en el papel de afectado. La regla de oro falla en este caso; sólo funciona mientras se trate de un comportamiento moral «normal». En cuanto alguien está dispuesto a aceptar para sí y a arrastrar las catastróficas consecuencias de un acto inhumano, no sólo se acaba la factibilidad de la regla de



oro, sino también la eficacia de todo argumento, por racional que sea, ya que el fanático y el individuo afectado por el celo moral no aceptan ningún verdadero diálogo.

Si la regla de oro atiende a la dimensión cualitativa de la voluntad por la que un acto se convierte en una acción moral, el contraste moral viene dado por otra formulación, que es asimismo muy frecuentemente utilizada en la praxis cotidiana y que hace referencia a las posibles consecuencias de una determinada acción. Es el *principio de la generalización* (plasmado en lenguaje vulgar en el siguiente argumento: «Imagina lo que pasaría si todo el mundo actuase como tú»), según el cual una acción es *inmoral* cuando su generalización comporta consecuencias inaceptables.

Ejemplo: En un verano muy seco hay una fuerte escasez de agua, por lo que todos están obligados a restringir su

consumo. El señor X vacía y vuelve a llenar su piscina. La señora Y deja todo el día en funcionamiento el riego por aspersión. El vecino Z indica a ambos las catastróficas consecuencias que se producirían si todos consumiesen análogas cantidades de agua.

El principio de generalización apela, por consiguiente, al sentido de la responsabilidad de quienes ejecutan una acción, obligándoles a tomar consecuencias de sus acciones cuando tratan de obtener satisfacción para sus necesidades presentes. Este problema se plantea actualmente con especial relieve en lo relativo a las cuestiones medioambientales. ¿Es moralmente responsable legar a nuestros descendientes un mundo destrozado por la contaminación, los residuos y el envenenamiento radiactivo sólo porque así podemos permitirnos el más alto nivel de vida?

Nota de la lectura

¹ Véase, a este respecto, también B. Williams, *Der Begriff der Moral*, pp. 32 y ss.: «Es bastante trivial la constatación de que el individuo experimentado y de mundo concluye en ocasiones que su reacción moral espontánea a una conducta que le parece extraña resulta parcial, condicionada por su origen, y por tanto digna de ser evitada o reprimida. Pero es importante distinguir entre las diferentes reacciones que son de diversas maneras apropiadas en tales casos: a veces, determinadas cosas no parecen ser ya una cuestión moral; a veces, sucede que cosas que uno reprobaría entre los *suyos* aparecen, por lo que se refiere al aspecto moral relevante, como algo muy distinto... Pero aseverar que reacciones adaptativas de este tipo son en todos los casos lo único acertado y que ante prácticas indudablemente inhumanas lo apropiado sería a *priori* la exigencia de su aceptación, presupone un principio moral muy singular —y escasamente plausible, tanto psicológica como moralmente».

«...Supongamos que un ladrón penetra en una casa justo en el momento en que alguien va a asesinar al dueño legítimo de la misma. En tales circunstancias, ¿está moralmente obligado a no intervenir porque su presencia allí es injustificable?»

«Con esto no se trata, en modo alguno, de discutir que con frecuencia se han producido injerencias en asuntos de otras sociedades, cuando lo mejor habría sido no hacerlo, ni que han existido intervenciones injustificables y ciegas, y a menudo con una brutalidad considerablemente más pronunciada que la que teóricamente se pretendía evitar. Sólo afirmo que no se puede concluir linealmente de la esencia de la moral que ninguna sociedad debería inmiscuirse nunca en los asuntos de otra o que lo único racional sea aceptar cualquier comportamiento de los miembros de otras sociedades».



TEMA 3. El campo de los valores**LECTURA:
LOS VALORES*****PRESENTACIÓN**

En este artículo el autor ubica la manera de cómo en los actos morales se hace una elección de ellos al ser considerados como valiosos; es decir buenos. En la elección de un acto está también presente el antivalor. Al valorar un acto humano no sólo se refiere a una relación entre los hombres, sino también a lo creado por el hombre y la naturaleza misma.

Para precisar lo referente a los valores, se hace una ejemplificación revisando más ampliamente el valor económico. Se hace una definición propia de valor, así como el carácter objetivo y subjetivo del mismo, enunciando los seguidores de una y otra corriente, abundando un poco más en los rasgos del objetivismo axiológico.

LOS VALORES

Todo acto moral entraña la necesidad de elegir entre varios actos posibles. Esta elección ha de fundarse, a su vez, en una preferencia. Elegimos *a* porque lo preferimos por sus consecuencias a *b* o *c*. Podríamos decir también que *a* es preferido porque se nos presenta como un comportamiento más digno, más elevado moralmente o, en pocas palabras, más valioso. Y, consecuentemente, descartamos *b* o *c*, porque se nos presentan como actos menos valiosos o con un valor moral negativo.

Tener que elegir supone, pues, que preferimos lo más valioso a lo menos valioso mo-

ralmente, o a la que constituye una negación del valor de ese género (valor moral negativo, o disvalor). El comportamiento moral no solamente forma parte de nuestra vida cotidiana, es un hecho humano entre otros, sino que es valioso; o sea, tiene para nosotros un valor. Tener un contenido axiológico (de *axios*, en griego valor) no sólo significa que consideramos la conducta buena o positiva, digna de aprecio o alabanza, desde el punto de vista moral; significa también que puede ser mala, digna de condena o censura, o negativa desde ese punto de vista moral. En un caso u otro, la valoramos, o juzgamos como tal, en términos axiológicos.

Pero, antes de examinar en qué sentido atribuimos valor moral a un acto humano, es preciso determinar qué entendemos por valor o valioso. Podemos hablar de cosas valiosas y de actos humanos valiosos. Es valioso para nosotros un acto moral, pero también lo son —en un sentido u otro— los actos políticos, jurídicos, económicos, etc. Lo son, asimismo, los objetos de la naturaleza (un pedazo de tierra, un árbol, un mineral, etc.); los objetos producidos o fabricados por el hombre (una silla, una máquina), y, en general, los diversos productos humanos (una obra de arte, un código de justicia, un tratado de zoología, etc.). Así, pues, tanto las cosas que el hombre no ha creado, como los actos humanos, o los productos de la actividad humana tienen un valor para nosotros. Pero, ¿qué significa tener valor o ser valioso para nosotros? Mas, antes de esclarecer estas cuestiones, habrá que determinar, en primer lugar, la naturaleza del valor.

—Qué son los valores

Cuando hablamos de valores tenemos presente la utilidad, la bondad, la belleza, la justicia, etc., así como los polos negativos correspondientes: inutilidad, maldad, fealdad, injusticia, etcétera.

Nos referiremos en primer lugar al valor que atribuimos a las cosas u objetos, ya sean

* Adolfo Sánchez Vázquez. "Los valores", en: *Ética*. México, Ed. Grijalbo, 1977. pp. 107-118.



naturales o producidos por el hombre, y más tarde nos ocuparemos del valor con respecto a la conducta humana y, particularmente, a la conducta moral.

Con el fin de esclarecer su esencia, veamos cómo se da el valor en las cosas, distinguiendo en ellas dos modos de existencia cuya que ejemplificaremos con un mineral como la plata. Podemos hablar de ésta tal como existe en su estado natural en los yacimientos correspondientes; es entonces un cuerpo inorgánico que tiene cierta estructura y composición, y posee determinadas propiedades naturales que le son inherentes. Podemos hablar asimismo de la plata transformada por el trabajo humano, y entonces ya no tenemos un mineral en su estado puro o natural, sino objetos de plata. Como material trabajado por el hombre, sirve en ese caso para producir brazaletes, anillos u otros objetos de adorno; para la fabricación de cubiertos, ceniceros, etc., o bien puede ser utilizada como moneda.

Tenemos, pues, una doble existencia de la plata: *a)* como objeto natural; *b)* como objeto natural humano o humanizado. Como objeto natural, es sencillamente un fragmento de naturaleza con determinadas propiedades físicas y químicas. Es así como existe para la mirada del científico, para el químico inorgánico. En la relación que mantiene el hombre de ciencia con este objeto se trata de determinar lo que es, describir su estructura y propiedades esenciales. Es decir, en esta relación de conocimiento, el científico se abstiene de apreciar el objeto, o de formular juicios de valor sobre él.

Ahora bien, en cuanto objeto humano —es decir, como objeto de plata, producido o creado por el hombre—, se nos presenta con un tipo de existencia que no se reduce ya a su existencia meramente natural. El objeto de plata posee propiedades que no interesan, ciertamente, al científico, pero que no dejan de atraer a los hombres cuando entran en otro tipo de relaciones distintas de la propiamente cognoscitiva. La plata no existe ya como un simple objeto natural, dotado exclusivamente de propiedades sensibles, físicas o naturales,

sino que tiene una serie de propiedades nuevas como son, por ejemplo, la de servir de objeto de adorno, o producir un placer desinteresado al ser contemplada (propiedad *estética*); la de servir para fabricar objetos que tienen una utilidad práctica (propiedad *práctico-utilitaria*); la de servir como moneda de medio de circulación, atesoramiento o pago (propiedad *económica*).

Vemos, pues, que la plata no sólo existe en el estado natural, que interesa investigar particularmente al hombre de ciencia, sino como objeto dotado de ciertas propiedades (estéticas, práctico-utilitarias o económicas) que sólo se dan en él cuando se halla en una relación peculiar con el hombre. La plata tiene, entonces, para nosotros un valor en cuanto su modo de ser natural se humaniza adquiriendo propiedades que no existen en el objeto de por sí, es decir, al margen de su relación con el hombre. Tenemos, pues, unas propiedades naturales del objeto —como la blancura, la brillantez, la ductilidad o la maleabilidad— y otras, valiosas, que se dan en él en cuanto objeto bello, útil o económico. Las primeras —es decir, las naturales— existen en él, independientemente de las segundas. O sea, existen en la plata, por ejemplo, aunque el hombre no la contemple, trabaje o utilice; es decir, al margen de una relación propiamente humana con ella. En cambio, las propiedades que consideramos valiosas sólo existen sobre la base de las naturales, que vienen a constituir —con su brillo, blancura, maleabilidad y ductilidad— el soporte necesario de ellas, o sea, de la belleza, de la utilidad o del valor económico.

Pero estas propiedades pueden ser llamadas también *humanas* en cuanto que el objeto que las posee sólo existe como tal en relación con el hombre (es decir, si es contemplado, utilizado o cambiado por él). *Vale* no como objeto en sí, sino *para* el hombre. En suma: el objeto valioso no puede darse al margen de toda relación con un sujeto, ni independientemente de las propiedades naturales, sensibles o físicas que sustentan su valor.



—Sobre el valor económico

El término “valor” —cuyo uso se extiende hoy a todos los campos de la actividad humana, incluyendo, por supuesto, la moral— proviene de la economía. Corresponde a Marx el mérito de haber analizado el valor económico ofreciéndonos, con ello, los rasgos esenciales del valor en general. Aunque el valor económico tenga un contenido distinto de otros valores —como el estético, político, jurídico o moral—, su análisis resulta muy fecundo cuando se trata de esclarecer la esencia del valor en general poniendo de manifiesto su significación social, humana, con lo cual se está en condiciones de responder con firmeza a la cuestión cardinal de si son objetivos o subjetivos, o de qué tipo peculiar es su objetividad.

Veamos este problema del valor con respecto a un objeto económico como la mercancía.

La mercancía es, en primer lugar, un objeto útil; es decir, satisface determinada necesidad humana. Tiene para nosotros una utilidad y, en este sentido, posee un valor de uso. La mercancía vale en cuanto que podemos usarla. Pero el objeto útil (seda, oro, lienzo, hierro, etc.), no podría ser usado, y, por tanto, no tendría un valor de uso, si no poseyera ciertas propiedades sensibles o materiales. A la vez, el valor de uso sólo existe potencialmente en dichas propiedades materiales, y “toma cuerpo” o existe efectivamente cuando el objeto es usado.

Aquí tenemos la doble relación del valor que subrayábamos anteriormente: *a)* con las propiedades materiales del objeto (sin ellas el valor de uso no existiría potencial ni efectivamente); *b)* con el sujeto que lo usa o consume (sin él tampoco existiría el valor ni potencial ni efectivamente, aunque no por ello el objeto dejaría de tener una existencia efectiva como tal objeto material). Podemos decir, por esta razón: *a)* que el valor de uso de un objeto natural sólo existe para el hombre como ser social, y *b)* que si bien el objeto pudo existir —antes de que surgiera la sociedad misma— con sus

propiedades materiales, sin embargo, estas propiedades sólo podían servir de sustento a un valor de uso y, por consiguiente, ser usado el objeto, al entrar en relación con el hombre social. El objeto sólo es valioso, en este sentido, para un sujeto.

Para que un objeto tenga un valor de uso se requiere simplemente que satisfaga una necesidad humana, con independencia de que sea natural (aire, tierra virgen, praderas naturales, etc.), o producto del trabajo humano. Cuando estos productos se destinan no sólo a ser usados, sino ante todo a ser cambiados se convierten en mercancías, y, entonces, adquieren un doble valor: de uso y de cambio. Este último es el valor que adquiere —en unas relaciones sociales dadas basadas en la propiedad privada sobre los medios de producción— el producto del trabajo humano al ser equiparado con otros productos. El valor de cambio de la mercancía es indiferente a su valor de uso; o sea, es independiente de su capacidad para satisfacer una necesidad humana determinada. Pero si es indiferente al valor de uso, sólo un objeto útil puede tener un valor de cambio. (Sólo podemos cambiar —o equiparar— un objeto útil por otro que tiene también una utilidad —un valor de uso—: es decir, la cualidad de satisfacer una necesidad humana concreta; sin embargo, el valor de cambio hace abstracción de uno y otro valor de uso —de las cualidades de los productos— para establecer entre ellos una relación cuantitativa.)

Mientras que el valor de uso pone al objeto en una relación clara y directa con el hombre (con la necesidad humana que viene a satisfacer), el valor de cambio aparece en la superficie como una propiedad de las cosas, sin relación alguna con él. Pero el valor de cambio, como el valor de uso, no es una propiedad del objeto en sí, sino de éste como producto del trabajo humano. Lo que ocurre es que en una sociedad en la que se produce para el mercado, y se equiparan los productos haciendo abstracción de sus propiedades útiles, y del trabajo concreto que encarnan, su sig-



nificación humana, social, se oculta, y el valor de cambio se presenta sin relación con el hombre, como una propiedad de la cosa. Ésto da a la mercancía la apariencia de una cosa extraña, ajena al hombre, cuando es la expresión o materialización de una relación social, humana. El producto del trabajo humano se vuelve un fetiche, y a esta transformación de un producto del trabajo humano en algo ajeno al hombre —extraño y enigmático— al adoptar la forma de mercancía, es a la que llama Marx el “fetichismo de la mercancía”.

Pero lo que nos interesa subrayar aquí es que: a) el valor de cambio —como el de uso— sólo lo posee el objeto en su relación con el hombre, como una propiedad humana o social suya, aunque esta propiedad valiosa no se presente en el objeto (en la mercancía) con la claridad y transparencia con que se da en ella el valor de uso; b) que el valor de cambio —como el de uso— no existe, por tanto, en sí, sino en relación con las propiedades naturales, físicas, del objeto que lo soporta, y en relación también con un sujeto —el hombre social—, sin el cual tal objeto no existiría, potencial ni efectivamente, como objeto valioso.

—Definición del valor

De todo lo anterior podemos deducir una serie de rasgos esenciales que sintetizamos, a su vez, en una definición.

- 1) No existen valores en sí, como entes ideales o irreales, sino objetos reales (o bienes) que poseen valor.
- 2) Puesto que los valores no constituyen un mundo de objetos que exista independientemente del mundo de los objetos reales, sólo se dan en la realidad —natural y humana— como propiedades valiosas de los objetos de esta realidad.
- 3) Los valores requieren, por consiguiente —como condición necesaria—, la existencia de ciertas propiedades reales —naturales o físicas— que constituyen el soporte necesario de las propiedades que consideramos valiosas.

4) Las propiedades reales que sustentan el valor, y sin las cuales no se daría éste, sólo son valiosas potencialmente. Para actualizarse y convertirse en propiedades valiosas efectivas, es indispensable que el objeto se encuentre en relación con el hombre social, con sus intereses o necesidades. De este modo, lo que sólo vale potencialmente, adquiere un valor efectivo.

Así, pues, *el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas.*

—Objetivismo y subjetivismo axiológicos

La concepción que hemos esbozado de la naturaleza del valor nos permite enfrentarnos a dos posiciones unilaterales —el subjetivismo y el objetivismo axiológicos— y tratar de superar sus escollos.

Si las cosas no son valiosas de por sí, ¿por qué valen? ¿Valen porque yo —como sujeto empírico, individual— las deseo, y en ese caso sería mi *deseo, necesidad o interés* lo que confiere su valor a las cosas? De ser así, el valor sería puramente subjetivo. Tal es la tesis del subjetivismo axiológico, que también podríamos considerarlo como psicologismo axiológico, ya que reduce el valor de una cosa a un estado psíquico subjetivo, a una vivencia personal. De acuerdo con esta posición, el valor es subjetivo porque para darse necesita de la existencia de determinadas reacciones psíquicas del sujeto individual con las cuales viene a identificarse. No deseamos el objeto porque vale —es decir, porque satisface una necesidad nuestra—, sino que vale porque lo deseamos o lo necesitamos. En pocas palabras, lo que deseo o necesito, o también, lo que me agrada o gusta, es lo que vale; a su vez, lo que prefiero, de acuerdo con estas vivencias personales, es lo mejor.



El subjetivismo, por tanto, traslada el valor del objeto al sujeto, y lo hace depender del modo como soy afectado por la presencia del objeto. Esto es bello, por ejemplo, en cuanto que me afecta en cierta forma, al suscitarse en mí una reacción placentera desinteresada. Es decir, la belleza del objeto no es puesta en relación con ciertas propiedades suyas, con cierta estructuración o formación de su materia, sino que se la hace depender de la emoción o el sentimiento que despierta en el sujeto. Tal es la tesis fundamental que, con diferentes matices, o fijando más la atención en un valor que en otro, sostienen los partidarios del subjetivismo axiológico en nuestra época (R. B. Perry, I. A. Richards, Charles Stevenson y Alfred Ayer, entre otros).

Veamos ahora en qué tiene razón y en qué no la tiene esta posición subjetivista.

La tiene al sostener que no hay objetos valiosos de por sí, al margen de toda relación con un sujeto, y, más propiamente, con un sujeto valorizante. Ya hemos defendido anteriormente este argumento y, por ello, no insistiremos ahora en él.

Ahora bien, el subjetivismo yerra al descartar por completo las propiedades del objeto —ya sean las naturales o las creadas por el hombre— que pueden provocar la actitud valorativa del sujeto. De otro modo, ¿cómo podría explicarse que distintos objetos susciten diversas actitudes valorativas en un mismo sujeto, aunque ello no quiera decir que la relación sujeto-objeto tenga un carácter estrictamente individual? Es evidente que la existencia de propiedades objetivas distintas contribuyen a despertar reacciones diversas en el mismo sujeto.

Por otro lado, la reacción del sujeto no es exclusivamente singular. El individuo pertenece a una época, y como ser social se inscribe siempre en la malla de relaciones de determinada sociedad: se encuentra, igualmente, inmerso en una cultura dada, de la que se nutre espiritualmente, y su apreciación de las cosas o sus juicios de valor, se ajustan a pautas, criterios o valores que él no inventa o descubre personalmente, y que tie-

nen, por tanto, una significación social. Por ello, el modo de ser afectado el sujeto no puede ser reducido a una reacción puramente individual, subjetiva, como sería la de una vivencia espontánea. Aunque la reacción del individuo entrañe, por supuesto, un proceso psíquico —es decir, la serie de vivencias provocadas por la presencia del objeto—, la atribución de valor a éste, por parte del sujeto, no es un acto exclusivamente individual ni psíquico. De ahí que el subjetivismo fracase al intentar reducir el valor a una mera vivencia, o estado psíquico, subjetivo. Con todo, debemos reconocer la justeza de la tesis —una vez depurada de su interpretación subjetivista— de que parte el subjetivismo axiológico, a saber: no hay objeto (valioso) sin sujeto (o sea, no hay valores en sí, sino en relación con un sujeto).

Justamente tal es la tesis que rechaza el objetivismo axiológico al afirmar, por el contrario: hay objetos valiosos en sí (es decir, al margen del sujeto).

El objetivismo axiológico tiene antecedentes tan lejanos como los que encontramos en Platón en su doctrina metafísica de las ideas. Lo bello y lo bueno existen idealmente, como entidades supraempíricas, intemporales, inmutables y absolutas que existen en sí y por sí, independientemente de cómo se plasmen en las cosas empíricas, temporales, mudadizas y relativas, e independientemente también de la relación que el hombre pueda mantener con ellas conociéndolas o intuyéndolas. En nuestro tiempo el objetivismo axiológico se halla representado sobre todo, por los filósofos idealistas alemanes Max Scheler y Nikolai Hartmann. Dejando a un lado las diferencias de matiz —no desdeñables— entre sus principales representantes podemos caracterizar esta posición por los siguientes rasgos fundamentales.

- 1) Los valores constituyen un reino propio, subsistente por sí mismo. Son absolutos, inmutables e incondicionados.
- 2) Los valores se hallan en una relación peculiar con las cosas reales valiosas que lla-



mamos bienes. En los bienes se encarna determinado valor: en las cosas útiles la utilidad; en las cosas bellas, la belleza, y en los actos buenos de los hombres, la bondad.

- 3) Los valores son independientes de los bienes en los que se encarnan. Es decir, no necesitan para existir que se encarnen en las cosas reales.
- 4) Los bienes dependen del valor que encarnan. Sólo son valiosos en la medida en que soportan o plasman un valor.
- 5) Los valores son inmutables; no cambian con el tiempo ni de una sociedad a otra. Los bienes en que los valores se realizan cambian de una época a otra; son objetos reales, y como tales, condicionados, variables y relativos.
- 6) Los valores no tienen una existencia real; su modo de existir es —a la manera de las ideas platónicas— ideal.

Todos los rasgos esenciales anteriores pueden sintetizarse en esto: separación radical entre valor y realidad, o independencia de los valores respecto de los bienes en que se encarnan. Tal es la primera tesis fundamental del objetivismo axiológico.

La segunda tesis fundamental de esta concepción axiológica es la independencia de los valores respecto de todo sujeto, y podemos descomponerla en los siguientes rasgos esenciales.

- a) Los valores existen en sí y por sí, al margen de toda relación con el hombre como sujeto que pueda conocerlos, aprehenderlos o valorar los bienes en que se encarnan. Son, pues, valores *en sí*, y no *para* el hombre.
- b) Como entidades absolutas e independientes, no necesitan ser puestos en relación con los hombres, de la misma manera que tampoco necesitan relacionarse con las cosas (encarnarse en bienes).
- c) El hombre puede mantener diversas relaciones con los valores: conociéndolos —es decir, percibiéndolos o captándolos—; produciendo

los bienes en que se encarnan (obras de arte, objetos útiles, actos buenos, actos jurídicos, etc.). Pero los valores existen en sí, al margen de las relaciones que los seres humanos puedan mantener con ellos.

- d) Pueden variar históricamente las formas de relacionarse los hombres con los valores (las formas de aprehenderlos o de realizarlos); pueden incluso ser ciegos para percibirlos en una época dada. Sin embargo, ni la ignorancia de un valor ni los cambios históricos en su conocimiento o su realización afectan en nada a la existencia de los valores, ya que éstos existen de un modo intemporal, absoluto e incondicionado.

Las dos tesis fundamentales del objetivismo axiológico, cuyos rasgos esenciales hemos enumerado, podemos sintetizarlas respectivamente así: separación radical entre valor y bien (cosa valiosa), y entre valor y existencia humana. Hagamos ahora unas breves observaciones críticas, completando lo que hemos expuesto anteriormente.

Aunque el objetivismo, al atribuir al valor un carácter absoluto, intemporal e incondicionado, lo separe de los bienes o cosas valiosas, no puede dejar de reconocer que el bien no podría existir como tal (es decir, como una cosa que vale) sin el correspondiente valor. La existencia del valor no presupone necesariamente la de un bien; en cambio, éste presupone forzosamente el valor que se encarna en él. O sea, lo que hay de valioso en una cosa tiene su fuente en el valor que existe con independencia de ella. Pero esta existencia de un valor no encarnado, o que no necesita plasmarse en algo real, suscita problemas que, al no ser resueltos, conducen a consecuencias absurdas. Por ejemplo ¿qué sentido tendría la solidaridad, la lealtad o la amistad como valores si no existieran los sujetos humanos que pueden ser solidarios, leales o amigos? ¿Qué solidaridad podría existir —aunque fuera idealmente— si no existieran los sujetos que han de practicarla y sus actos solidarios? Algo semejante pudiéramos decir de la separación radical entre la utilidad y las cosas útiles, la



justicia y los hombres justos, etc. Todos los valores que conocemos tienen —o han tenido— sentido en relación con el hombre, y solamente en esta relación. No conocemos nada valioso que no lo sea —o haya sido— para el hombre. El hecho de que ni siquiera podamos imaginar un valor que no exija esa relación o de que no podamos concebirlo al margen de ella, ¿no es una prueba de que carece de sentido hablar de un valor existente en sí y por sí, que no exija necesariamente ser puesto en relación con el hombre, como fuente y fundamento de ellos?

Por otro lado, ¿cómo puede entenderse un valor no realizado, autosuficiente, absoluto, si no se asumen todas las implicaciones metafísicas que lleva consigo un objetivismo de tipo platónico? Lo no realizado o no encarnado sólo puede existir ciertamente de un modo ideal, pero lo ideal sólo existe, a su vez, como creación o invención del hombre. Por ello, no hay valores indiferentes a su realización ya que el hombre los crea al producir bienes que los encarnen o para apreciar las cosas reales conforme a ellos.

—La objetividad de los valores

Ni el objetivismo ni el subjetivismo logran explicar satisfactoriamente el modo de ser de los valores. Éstos no se reducen a las vivencias del sujeto que valora ni existen en sí, como un mundo de objetos independientes cuyo valor se determine exclusivamente por sus propiedades naturales objetivas. Los valores existen para un sujeto, entendido éste no en un sentido puramente individual, sino como ser social; exigen, asimismo, un sustrato material, sensible, separado del cual carece de sentido.

Es el hombre —como ser histórico-social, y con su actividad práctica— el que crea los valores y los bienes en que se encarnan, y al margen de los cuales sólo existen como proyectos u objetos ideales. Los valores son, pues, creaciones humanas, y sólo existen y se realizan *en* el hombre y *por* el hombre.

Las cosas no creadas por el hombre (los seres naturales) sólo adquieren un valor al entrar en una relación peculiar con él, al integrarse en su mundo como cosas humanas o humanizadas. Sus propiedades naturales, objetivas, sólo se vuelven valiosas cuando sirven a fines o necesidades de los hombres, y cuando adquieren, por tanto, el modo de ser peculiar de un objeto natural humano.

Así, pues, los valores poseen una objetividad peculiar que se distingue de la objetividad meramente natural o física de los objetos que existen o pueden existir al margen del hombre, con anterioridad a —o al margen de— la sociedad. La objetividad de los valores no es, pues, ni la de las ideas platónicas (seres ideales) ni la de los objetos físicos (seres reales, sensibles). Es una objetividad peculiar —humana, social—, que no puede reducirse al acto psíquico de un sujeto individual ni tampoco a las propiedades naturales de un objeto real. Se trata de una objetividad que trasciende el marco de un individuo o de un grupo social determinado, pero que no rebasa el ámbito del hombre como ser histórico-social. Los valores, en suma, no existen en sí y por sí al margen de los objetos reales —cuyas propiedades objetivas se dan entonces como propiedades valiosas (es decir, humanas, sociales)—, ni tampoco al margen de la relación con un sujeto (el hombre social). Existen, pues, objetivamente, es decir, con una objetividad social. Los valores, por ende, únicamente se dan *en* un mundo social; es decir, *por y para* el hombre.

—Valores morales y no morales

Hasta ahora nos hemos ocupado, sobre todo, de los valores que se encarnan en las cosas reales y exigen propiamente un sustrato material, sensible. Los objetos valiosos pueden ser naturales, es decir, como los que existen en su estado originario al margen o independientemente del trabajo humano (el aire, el agua o una planta silvestre), o artificiales,



producidos o creados por el hombre (como las cosas útiles o las obras de arte). Pero, de éstos dos tipos de objetos no cabe decir que sean buenos desde un punto de vista moral; los valores que encarnan o realizan son, en distintos casos, los de la utilidad o la belleza. A veces suele hablarse de la "bondad" de dichos objetos y, con este motivo, se emplean expresiones como las siguientes: "éste es un buen reloj", "el agua que estamos bebiendo ahora es buena", "X ha escrito un buen poema", etc. Pero el uso de "bueno" en semejantes expresiones no tienen ningún significado moral. Un "buen" reloj es un reloj que realiza positivamente el valor correspondiente: el de la utilidad; o sea, cumple satisfactoriamente la necesidad humana concreta a la que sirve. Un "buen" reloj es un objeto "útil". Y algo análogo podemos decir del agua al calificarla de "buena"; con ello veremos decir que satisface positivamente, desde el punto de vista de nuestra salud, la necesidad orgánica que ha de satisfacer. Y un "buen" poema es aquél que, por su estructura, por su lenguaje, cumple satisfactoriamente como ob-

jeto estético u obra de arte, la necesidad estética humana a la que sirve.

En todos estos casos, el vocablo "bueno" subraya el hecho de que el objeto en cuestión ha realizado positivamente el valor que estaba llamado a encarnar, sirviendo adecuadamente al fin o a la necesidad humana correspondientes. En todos estos casos también la palabra "bueno" tiene un significado axiológico positivo —con respecto al valor "utilidad" o al valor "belleza"—, pero carece de significado moral alguno.

La relación entre el objeto y la necesidad humana correspondiente es una relación intrínseca, propia, en la que el primero adquiere su estatuto como objeto valioso, integrándose de acuerdo con ella, como un objeto humano específico. Esta relación intrínseca con determinada necesidad humana, y no con otra, es la que determina la calificación axiológica del *bien* correspondiente, así como el tipo de valor que ha de ser atribuido al objeto o acto humano en cuestión. Por ello, el uso del término "bueno".



S E G U N D A U N I D A D

LA MORAL EN LA EDUCACIÓN

.....



PRESENTACIÓN

Esta unidad abordará la relación existente educación - ética - pedagogía, en diferentes perspectivas en las que se podrán revisar una amplia gama de posturas teóricas que permitirán comprender el campo de cada una de estas ciencias, centrándose más en lo que representa la educación en la formación moral de los educandos.

Una vez que se haya llegado a comprender el concepto de educación moral, se podrá estar en condiciones de clarificar los límites y alcances de la formación moral dentro del ámbito escolar, con otros ámbitos que influyen en procesos extraescolares.

Para tener una mayor fundamentación del desarrollo moral se presentan los estudios de algunos teóricos más representativos de diversos campos que se han interesado en este proceso.

TEMA 1. *La relación entre la ética y la pedagogía*

LECTURA: ÉTICA Y PEDAGOGÍA*

PRESENTACIÓN

En el texto se analiza la relación existente entre ética y pedagogía, siendo objeto de reflexión por parte de la filosofía y la pedagogía. Para reflexionar más acerca del tema se presentan diferentes ideas expuestas por filósofos como: Platón, Sócrates, Kant, Schiller, Kierkegaard, estos autores abordan la relación ética y pedagogía en el contexto de una reflexión de carácter ético. Otros en cambio, la abordan con una reflexión de naturaleza pedagógica desarrollando de manera separada su propio sistema ético, por citar algunos como: Friedrich Herbart, Friedrich Schleiermacher, Dilthey.

ÉTICA Y PEDAGOGÍA

La ética se encuentra en una especial proximidad con la pedagogía pues la moralidad y la educación remiten una a otra: el hombre

no es un ser moral por naturaleza, sino que ha de ser educado para la moralidad.

La conducta humana natural es en principio egoísta o «egocéntrica» (Piaget), en el sentido de que sólo la perspectiva de la satisfacción de las necesidades y con ello de la propia ventaja o utilidad es determinante para la acción, Si a esta perspectiva no se le contrapusiese la exigencia moral de reconocer las necesidades de nuestro prójimo como intereses igualmente legítimos, el resultado sería ese estado natural descrito por Thomas Hobbes en su *Leviatán*: la guerra de todos contra todos, una contienda en la que triunfa el más fuerte y el más astuto.¹

Una concepción diferente de la naturaleza humana era la defendida por Jean-Jacques Rousseau, quien sustenta en su *Emilio* la tesis de que la naturaleza humana es originalmente buena, habiendo sido pervertida por obra de los hombres, es decir, por la civilización y la cultura. De aquí su exhortación: volvamos a la naturaleza, regresemos a una educación que no impida, sino que estimule el desarrollo natural del hombre.²

Sin embargo, parece lo más plausible no partir ni de una ni de otra hipótesis, sino del supuesto de que inicialmente la naturaleza humana es moralmente indiferente, es decir, ni buena ni mala y que contiene, por el contrario, una «disposición» tanto para lo uno como para lo otro y con frecuencia incluso para ambas cosas. Por eso recae en la educación una función de tal importancia, pues ella

* Annemarie Pieper. "Ética y pedagogía", en: *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Ed. Crítica, 1991. pp. 98-110.



sienta las bases para que se forje a partir del niño una buena persona o no.

Pero no sólo el proceso de aprendizaje del alumno tiene como objetivo la moralidad. También la educación impartida por el propio maestro está sujeta a categorías morales. Este doble aspecto, que induce a considerar la relación entre moralidad y educación, por un lado, en lo relativo a la actitud (el *ethos*) del maestro y, por otro, en lo que respecta al contenido del aprendizaje del alumno, hace necesario que entremos a considerar tanto el contenido ético de la pedagogía como el contenido pedagógico de la ética.

La dimensión ética de la pedagogía

La relación entre moralidad y educación, y también la relación entre ética y pedagogía han sido una y otra vez objeto de reflexión por parte de la filosofía y de la pedagogía. En muchas ocasiones, esta reflexión culmina en la caracterización ejemplar del hombre que se distingue no sólo por sus destacadas cualidades didácticas, sino también por su forma de vivir, llegando a ser de este modo un ejemplo moral que predica con la práctica a sus alumnos aquéllo que enseña.

Para Platón, por ejemplo, es la figura de Sócrates la que encarna al maestro moralmente modélico. La peculiaridad de la doctrina ética y de la existencia de Sócrates es delineada sobre el telón de fondo del tipo antitético de maestro y educador que Platón rechaza como inmoral y que, por tanto, presenta siempre negativamente: el tipo del sofista. En su diálogo *Protágoras*, Platón describe al sofista como aquél que sabe «imponerse al hablar» (*Protágoras*, 312d) y que ejerce el comercio con unos conocimientos que vende a los jóvenes a cambio de dinero (*ibid.*, 313c). Protágoras, uno de los retóricos más prominentes entre los sofistas, formula expresamente la pretensión de transmitir unos conocimientos a través de los cuales sus discípulos sean cada día mejores y se conviertan así en hombres virtuosos (*ibid.*, 318a).

Pero este conocimiento se refiere a la inteligencia a propósito de sus asuntos [del alumno], cómo administrar de la mejor manera su hacienda, y luego también a propósito de los asuntos del Estado, cómo adquirir la máxima habilidad tanto para resolverlos como para hablar de ello (*ibid.*, 318e-319a).

Platón no se cansó nunca de denunciar como una estafa esta pretensión de educar como ciudadanos morales a los jóvenes (véase *El sofista*, 268 c-d) y de dar pruebas de que el saber formalmente brillante de los sofistas no era sino un ejercicio en el arte de la persuasión verbalista, no una virtud.

Un retórico hábil que utilice sus dotes de persuasión para manipular a sus semejantes aprovechándose de sus escasas luces y de su labilidad emocional para sus propios fines, un hombre así puede muy bien ser un buen estratega político, pero su actividad no será una actividad moral, encaminada al logro de la libertad de los demás, sino una forma de opresión y en esta medida, precisamente, una actividad inmoral.

Sócrates, en cambio, defiende —y vive también— la tesis de que la virtud no es algo que se pueda enseñar (véase *Protágoras*, 319a y ss.). Esta convicción recorre toda la actividad de enseñanza de Sócrates, quien se consideraba sólo una «partera» en cuestiones de virtud y se colocaba irónicamente en la posición del ignorante cuando se esperaba de él que formulase conocimientos y definiciones acabados en el campo de la moral. No pronunciaba largas exposiciones o discursos sobre la virtud, como los sofistas. Se las arreglaba en sus conversaciones con discípulos para formular preguntas con tal habilidad que éstos —inicialmente confusos porque las opiniones propias y ajenas que gozaban de general reconocimiento fuesen puestas en cuestión—acababan llegando por sí mismos a la búsqueda de propuestas de solución para los problemas tratados. Al proceder de esta manera, se daban cuenta de que la virtud no era un producto de la mera razón que el maestro pudiese transmitir directamente al discípulo, de manera teórica, a través de una



explicación o una definición conceptual, sino una forma universalmente vinculante de praxis, que todos deben observar actuando desde su sitio y a su manera. Sólo llega a ser moral aquél que ha aprendido a actuar responsablemente por su cuenta, no quien recurre a meras fórmulas o definiciones de la virtud carentes de eficacia y relevancia para la praxis.

Para Sócrates, por tanto, la ética y la pedagogía son inseparables, hasta el punto de que sus ideas acerca de la ética inspiran su concepción de la pedagogía, de acuerdo con la cual el maestro debe velar precisamente por apartar la atención del discípulo de la persona de aquél, dirigiéndola a su propio potencial de acción, que deberá desarrollar independientemente y en función del bien. El maestro no actúa ni como modelo moral ni como autoridad, sino como comadrón: la virtud habita en el interior del propio alumno y es él quien debe exteriorizarla por sí mismo.

Para Kant, la tarea de la educación consiste en hacer hombre al hombre:

El hombre sólo puede ser hombre a través de la educación. No es nada sino lo que la educación hace de él...

La buena educación es precisamente aquéllo de lo que procede todo lo bueno en el mundo. Basta con que los gérmenes que hay en el hombre sean desarrollados cada vez más. Pues los motivos de la maldad no se encuentran en las disposiciones naturales del hombre. La única causa del mal es que la naturaleza no llegue a sujetarse a reglas. En el hombre hay sólo gérmenes del bien («Anthropologie in pragmatischer Hinsicht», en *Werke*, vol. 10, pp. 699, 704 y ss.).

Así, el hombre, según Kant, tiene una disposición al bien que no está acabada de una vez por todas, sino que requiere desarrollo. La naturaleza humana no contiene, por tanto, mal alguno; éste surge cuando se deja que la naturaleza degenera, cuando se la deja sin reglas, es decir, salvaje, en vez de apoyar y fomentar su disposición al bien mediante reglas.

El proceso educativo a través del cual la naturaleza humana es «sujetada a reglas» reviste, según Kant, la forma de un proceso de disciplinamiento, cultivo, civilización y mora-

lización (véase *ibid.*, pp. 760 y ss.), un proceso en el que el maestro no aparece meramente como un «informante», sino también como «preceptor».

Aquél educa meramente para la escuela, éste para la vida (*ibid.*, p. 709).

El buen maestro se sabe a sí mismo sujeto a la idea ética de la libertad, que es al mismo tiempo meta de su actividad educativa, en la medida que pretende hacer del alumno un ciudadano esclarecido, adulto, autónomo, capaz de decidir acerca de sí mismo y responsable de sus actos.

En sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Schiller asume la idea kantiana de que la educación tiene como objetivo esencial liberar al hombre para que sea él mismo, pero incluye asimismo en su teoría tanto la tesis de Herder acerca de los estadios que atraviesa de forma natural la evolución histórica de la humanidad como la idea de Lessing de una «educación del género humano» a través de la revelación divina.

Para Schiller, el hombre es en el juego verdadera y completamente hombre, pues es en éste cuando consigue reconciliar su naturaleza empírica (sensitiva = impulso material) y su inexcusable pretensión moral (racional = impulso formal) de tal manera (impulso lúdico) que el resultado es la libertad en el sentido de la belleza. La totalidad del carácter (la idea de la humanidad) se despliega sólo en el estado estético (en el reino de la apariencia bella) y para introducir a este estado el maestro debe ser un «artista pedagógico», alguien «que hace de los hombres a la vez su material y su tarea» (4ª Carta), alguien por ende que labora desde la armonía de su ser estimulando al alumno, en el trato consigo mismo, para que se convierta también él en un artista de la vida, alguien que sepa desarrollarse históricamente en libertad hasta ser lo que es de acuerdo con su propio ser y también lo que debe ser. En tanto que artista, el maestro tiene, así, la misión de educar para la armonía, un estado en el que los impulsos humanos no luchan unos contra otros, sino que se com-



pletan mutuamente, de tal manera que el pensar, el sentir, el querer y el hacer pueden desarrollarse como en el juego en calidad de copartícipes que gozan de idénticos derechos.

Fichte, además de escribir cartas sobre los deberes de los intelectuales, discutió también en concreto los problemas de la educación y la formación. Para él, en la figura del estudioso, del científico, se combinan de manera ejemplar la fuerza del espíritu y la capacidad moral, dando como resultado un tipo humano libre.

Para el estudioso, la ciencia no debe ser medio para un fin, sea el que sea, sino un fin en sí misma; una vez llega a convertirse en un verdadero estudioso tendrá, independientemente de cómo aplique en el futuro su formación científica a la vida, en las ideas y sólo en ellas su razón de ser, de tal manera que sólo contemplará y percibirá la realidad en función de ellas, y a partir de ellas actuará sobre la realidad, pero jamás aceptará que la idea se subordine al dictado de la realidad («Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt», en *Die Idee der deutschen Universität*, p. 138).

Pero, según Fichte, la actividad del estudioso, del científico, debía también revertir en beneficio de la sociedad, pues el profesor recibía su formación

a fin de que pueda devolver a la sociedad aquello que ésta ha hecho por él; por tanto, todo el mundo está obligado a aplicar su formación verdaderamente en beneficio de la sociedad (J. G. Fichte, *Von den Pflichten des Gelehrten*, Hamburgo, 1971, p. 30).

Fichte ve así en la figura del estudioso o del científico, que se sabe obligado a una idea y no hace durante toda su vida sino transmitir a sus alumnos esta idea de tal forma que sea también para éstos pauta de su actuación, el producto ideal de la ética y la pedagogía.

Para Kierkegaard, como para Platón, la figura de Sócrates es la imagen acabada del maestro ético o del filósofo moral dotado para la pedagogía. Kierkegaard parte de la convicción de que la «comunicación ética» sólo puede ser indirecta, dado que no es posible como

la transmisión directa de una información en forma de saber teórico, sino tan sólo como indicación de una «capacidad» cuya realización únicamente puede ser efecto de la acción en libertad del individuo. Por esta razón Kierkegaard utiliza como medio pedagógico, inspirándose deliberadamente en el diálogo socrático, diferentes heterónimos, que hacen las veces de autor. Kierkegaard procede así para apartar la atención del lector de la persona del autor, por un lado, y también, de otro, para estimularle a que formule un juicio moral acerca de los modos de existencia vividos por cada uno de los seudónimos. También en este caso debe el maestro dominar el arte dialéctico y vivir él mismo de acuerdo con las categorías morales que hacen las veces de pauta ética en su método pedagógico indirecto y le permiten como persona situarse tras la incondicional exigencia de la moralidad, a fin de permitir al alumno que sea él mismo.

Entre hombre y hombre esto es lo más alto; el alumno es para el profesor la ocasión de entenderse a sí mismo, el profesor para el alumno la ocasión de entenderse a sí mismo; al morir, el profesor no lega exigencia alguna al alma del alumno, de la misma manera que tampoco el alumno puede reclamar deuda alguna por parte del profesor (*Philosophische Brosamen*, p. 33).

Hay que salir al paso aquí del malentendido de que el alumno pueda convertirse en una persona moral limitándose a imitar a su maestro. Puesto que la moralidad debe ser obra de uno mismo en la configuración de su propia existencia, el maestro, en tanto que educador, debe desarrollar un método que permita al alumno «cortar el cordón umbilical» y le posibilite ser él mismo, esto es, desarrollar libremente sus propias capacidades. Por eso, Kierkegaard se inventó innumerables heterónimos, cuya misión era hacer imposible el contacto directo entre el autor y el lector, con la finalidad de provocar a éste a una toma de posición independiente y comprometida.

Finalmente, Nietzsche creó con la figura de Zaratustra un personaje en el que también se fundían en una unidad el compromiso moral y



el interés pedagógico. Zaratustra enseña a los hombres, valiéndose de metáforas e imágenes, una nueva moral, vivida por él mismo: la moral del superhombre como el sentido de la tierra (Así habló Zaratustra, Prólogo, apartado 3).

¡Permaneced fieles a la tierra, hermanos míos, con el poder de vuestra virtud! ¡Vuestro amor que hace regalos y vuestro conocimiento sirvan al sentido de la tierra! Esto os ruego y a ello os conjuro.

¡No dejéis que vuestra virtud huya de las cosas terrenas y bata las alas hacia paredes eternas! ¡Ay, ha habido siempre tanta virtud que se ha perdido volando!

Conducid de nuevo a la tierra, como hago yo, a la virtud que se ha perdido volando —sí, conducidla de nuevo al cuerpo y a la tierra: ¡para que sea la tierra su sentido, un sentido humano! De cien maneras se han perdido volando y se han extraviado hasta ahora tanto el espíritu como la virtud. Ay, en nuestro cuerpo habita ahora todo ese delirio y error: en cuerpo y voluntad se han convertido.

De cien maneras han hecho ensayos y se han extraviado hasta ahora tanto el espíritu como la virtud. Sí, un ensayo ha sido el hombre. ¡Ay, mucha ignorancia y mucho error se han vuelto cuerpo en nosotros!

No sólo la razón de milenios —también su demencia se abre paso en nosotros. Peligroso es ser heredero.

Todavía combatimos paso a paso con el gigante Azar, y sobre la humanidad entera ha dominado hasta ahora el absurdo, el sinsentido. Vuestro espíritu y vuestra virtud sirvan al sentido de la tierra, hermanos míos: ¡y el valor de todas las cosas sea establecido de nuevo por vosotros! ¡Por eso debéis ser luchadores! ¡Por eso debéis ser creadores!

Por el saber se purifica el cuerpo; haciendo ensayos con el saber se eleva; al hombre del conocimiento todos los instintos se le santifican; al hombre elevado su alma se le vuelve alegre...

Cuando Zaratustra hubo dicho estas palabras calló como quien no ha dicho aún su última palabra; largo tiempo sopesó, dudando, el bastón en su mano. Por fin habló así —y su voz se había cambiado:

¡Ahora yo me voy solo, discípulos míos! ¡También vosotros os vais ahora solos! Así lo quiero yo.

En verdad, este es mi consejo: ¡Alejaos de mí y guardaos de Zaratustra! Y aún mejor; ¡avergonzaos de él! Tal vez os ha engañado.

El hombre del conocimiento no sólo tiene que saber amar a sus enemigos, tiene también que saber odiar a su amigos.

Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo. ¿Y por qué no vais a deshojar vosotros mi corona?

Vosotros me veneráis: pero, ¿qué ocurriría si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!

¿Decíais que creéis en Zaratustra? Mas ¡qué importa Zaratustra! Vosotros sois mis creyentes, mas ¡qué importan todos los creyentes!

No os habíais buscado aún a vosotros: entonces me encontrasteis. Así hacen todos los creyentes: por eso vale tan poco toda fe.

Ahora os ordeno que me perdáis a mi y os encontréis a vosotros; y sólo cuando todos hayáis renegado de mí, volveré entre vosotros.

En verdad, con otros ojos, hermanos míos, buscaré yo entonces a mis perdidos; con un amor distinto os amaré entonces.

Y todavía una vez debéis llegar a ser para mi amigos e hijos de una única esperanza; entonces quiero estar con vosotros por tercera vez, para celebrar con vosotros el gran mediodía.

Y el gran mediodía es la hora en que el hombre se encuentra a mitad de su camino entre el animal y el superhombre, y celebra su camino hacia el atardecer como su más alta esperanza: pues es el camino hacia una nueva mañana.

Entonces el que se hunde en su ocaso os bendecirá a sí mismo por ser uno que pasa al otro lado; y el sol de su conocimiento estará para él en el mediodía.

«Muertos están todos los dioses: ahora queremos que viva el superhombre.» —¡Sea esta alguna vez, en el gran mediodía, nuestra última voluntad! Así habló Zaratustra (*ibid.*, "Von der schenkenden Tugend" [De la virtud que hace regalos], apartados 2-3).

El gran mediodía es una metáfora del momento cargado de sentido desde el que se lanza una mirada retrospectiva al pasado (la condición animal) y una visión prospectiva al futuro (el superhombre). La verdadera condición de hombre que tiene en sí su sentido, el sentido de la tierra, es un ser en tránsito, en tránsito hacia la condición de superhombre; una meta que no puede alcanzarse de una vez por todas, sino sólo si acaso momentáneamente, en el gran mediodía en el que encuentra el individuo su identidad: el sol se encuentra en el cenit y los objetos no producen sombra. Pero la meta es hacer el camino, no llegar; el camino es la verdadera meta.



Los autores a los que hemos hechos referencia hasta aquí a título de ejemplo; y cuyo número podría ampliarse aún considerablemente, trataron la relación entre ética y pedagogía más bien en el contexto de una reflexión de carácter ético o de un sistema ético, describiendo de manera prototípica la figura del maestro dotada de una fuerte carga moral y concibiendo a éste como *filósofo, preceptor, artista, científico o poeta*. Otros autores, en cambio, han tratado la relación entre ética y pedagogía en relación, sobre todo, con una reflexión de naturaleza pedagógica o con un estudio sistemático de la pedagogía, desarrollando de manera separada su propio sistema ético.

Así, Johann Friedrich Herbart expuso bajo el título de *Allgemeine praktische Philosophie* (1808) una ética que contempla al hombre tanto como individuo como en su calidad de ser social desde la perspectiva de las ideas de libertad, perfección, benevolencia, justicia y equidad (véase *Sämtliche Werke*, vol. 2, pp. 329-458), por más que estas fundamentales reflexiones éticas figuraban ya en su obra *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806) en lo esencial (véase *ibid.*, pp. 1-139). Aquí identifica en la «pluralidad de intereses» y en la «fuerza de carácter de la moralidad» la meta esencial de la educación, en relación con la cual pasa a exponer con detalle el curso de las enseñanzas, que explicita por fases sucesivas.

También Friedrich Schleiermacher enseñó en diversas ocasiones ética filosófica (en particular en 1812-1813 y 1816: *Grundriß der philosophischen Ethik*), siendo títulos importantes de tales lecciones: «El bien supremo» y «Teoría de la virtud y teoría del deber». Pero la relación entre ética y pedagogía fue tratada por él ya ampliamente en la introducción a sus lecciones sobre pedagogía del año 1826 (véase *Pädagogische Schriften*, vol. 1, pp. 7-65). La educación es definida aquí como una tarea moral por la cual la generación mayor influye sobre los jóvenes (véase *ibid.*, p. 11).

De manera que la teoría de la educación se encuentra en exacta relación a la ética, siendo un arte que se vincula a la misma... *La pedagogía es*

una ciencia completamente ligada a la a la ética, derivada de ésta y coordinada a la política (ibid., p. 12).

El objetivo de la influencia pedagógica es la madurez de la generación más joven, que ha de encontrarse en condiciones de cooperar de manera independiente al cumplimiento de los deberes morales generales. Por eso, la pedagogía sólo puede decidir lo que puede hacer del hombre (*ibid.*, pp. 15 y ss.), o bien qué límites tiene la acción del educador, desde la *idea del bien* que debe desarrollar la ética.

La educación debe procurar que el hombre... se forme, a través de la influencia ejercida en él por la idea del bien, hasta donde sea posible en consonancia con ésta (*ibid.*, p. 20).

Y esto acaece según Schleiermacher en la medida que se fomente aquéllo que sea moralmente bueno y se contrarreste lo inmoral, lo malo. Cuanto más completa sea la comprensión moral de la idea del bien, mejor será la teoría de la educación (véase *ibid.*, pp. 26-28).

Aun cuando para Schleiermacher la ética es la ciencia base para a pedagogía, también la ética requiere, a la inversa, de la pedagogía, pues el perfeccionamiento moral sólo puede realizarse a través e la educación (*ibid.*, p. 33).

Un sistema ético sólo puede pretender que posea un contenido de verdad si resulta posible construir un método para realizarlo. La pedagogía constituye la piedra de toque de la ética (*ibid.*, p. 421).

Por consiguiente, la ética sólo puede pretender eficacia práctica a través de la pedagogía.

Wilhelm Dilthey señaló en «Versuch einer Analyse des moralischen Bewußtseins» (1864; en *Gesammelte Schriften*, vol. 6, pp. 1-55) los rasgos comunes de la ética, la pedagogía y la filosofía de la religión en su influjo sobre la vida (véase *ibid.*, p. 2), afirmando, además, en «Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft» (1888) que una pedagogía sistemática que pretenda tener validez general (*ibid.*, pp. 58-83).





obtiene de la ética la identificación de su objetivo y de la psicología el conocimiento de los procesos concretos y las normativas a través de las cuales la educación trata de alcanzar ese objetivo (*ibid.*, p. 57).

Pero como la ética no puede definir como algo acabado y dotado de validez general el objetivo de la vida y con éste el objetivo de la educación, sino únicamente como un ideal históricamente condicionado y por tanto transitorio, la pedagogía sólo es una teoría de validez general en la medida en que se basa en aquellas normas de la vida moral, espiritual y creativa que se pretenden válidas en todo momento y con independencia de los cambios históricos (véase *ibid.*, p. 67).

Josef Derbolav ha elaborado un «Esbozo de una ética pedagógica» (en *Systematische Perspektiven der Pädagogik*, pp. 124-155) en el que vincula la ética, en tanto que ética de la acción educativa, al principio de la responsabilidad en la educación. En consonancia con este principio, formula una «teoría de la virtud pedagógica» cuyos elementos esenciales:

- autoridad con conocimiento de causa,
- eros pedagógico,
- tacto pedagógico,
- humor pedagógico,

distinguen al pedagogo que puede ser considerado bueno tanto en sentido moral como en sentido técnico (véase *ibid.*, pp. 136 y ss.).

Josef Fellsches, finalmente, defiende como representante de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt una educación moral que se proponga la mejora de la realidad social, lo que hace de ella una educación eminentemente política (*Moralische Erziehung als politische Bildung*, p. 11).

La ciencia crítica de la educación... considera como una exigencia de la conciencia moral en nuestra situación histórica que los adolescentes y los adultos perciban la necesidad del esfuerzo para hacer que la realidad social —y con ella la de cada persona— avance y mejore en sus condiciones, es de-

cir, que tomen conciencia de la función productiva de la moral (*ibid.*, p. 13).

La educación es concebida así como un *modus* de la práctica social, cuya pretensión consiste en ejercitar en la comunicación racional para la búsqueda de vinculaciones en una acción conjunta y para su realización, tendiendo así a la superación de la inhumanidad de las condiciones dadas en la realidad (*ibid.*, pp. 142-159). Por eso, el propio profesor debe estar comprometido políticamente y debe someter también ese compromiso suyo a debate y análisis crítico a fin de motivar al alumno a participar en la mejora de la sociedad y del Estado.

Por diferentes que puedan parecer en los aspectos concretos los diversos intentos de determinación de la tarea de la educación y de la personalidad del profesor, resulta posible constatar una coincidencia fundamental en dos puntos:

1. Los objetivos de carácter ético son ineludibles para una teoría de la educación. Pues en última instancia, sobre los contenidos de la enseñanza y la forma de su transmisión decide la imagen del hombre, la propuesta normativa acerca de qué y cómo debe ser un hombre para que sea un hombre bueno. En esta propuesta normativa del hombre bueno como medida de la educación intervienen, sin duda, elementos condicionantes de tipo empírico, influidos por el espíritu de la época y el contexto vital correspondiente. Ésto tiene también su aspecto positivo.

Pero es justamente tarea de la ética recordar constantemente que esta imagen del hombre que el espíritu de la época contribuye a conformar no puede ser dada como definitiva y fijada dogmáticamente; por el contrario, debe quedar abierta, desde el distanciamiento crítico, a determinaciones nuevas, mejores, más humanas. La meta permanente de la educación es un ser humano autónomo y dueño de su libertad, no un individuo dirigido que reciba y ejecute acriticamente órdenes.



2. Esta meta ética del ser humano que cada vez se libera más y cada vez es más capaz de actuar bajo su propia responsabilidad, contribuye a definir muy esencialmente la función del maestro. Éste tiene que apoyar el proceso de despliegue de la libertad, de emancipación del alumno convirtiéndose en

un instrumento de este proceso. Es decir, su enseñanza no debe ser una forma de adoctrinamiento; antes al contrario, el profesor debe tratar al alumno como al adulto que será en el futuro, como una persona con plenitud de derechos, motivándole para que persiga incondicionalmente este objetivo.

Notas de la lectura

¹ Considérese el siguiente fragmento del *Leviatán* (reproducido en *Texte zur Ethik*, p. 171): «Existen en la naturaleza humana tres causas básicas de conflicto: primera, la concurrencia; segunda, la desconfianza; tercera, el ansia de gloria.

»La primera conduce a que el hombre sobrevalore la búsqueda de la ganancia, la segunda la seguridad y la tercera la fama. Los que se dejan dominar por la primera utilizan la violencia para adueñarse de otros hombres y de sus mujeres, hijos y ganado; los que por la segunda, hacen lo propio para defender lo conseguido; y los que por la tercera, proceden de idéntica manera ante menudencias como una palabra, una sonrisa, una opinión discrepante o cualquier otro signo de menosprecio bien directamente contra ellos mismos o bien que suponga una ofensa contra sus parientes, sus amigos, su nación, su oficio o su nombre.

»De esto se sigue, con claridad palmaria, que en las épocas en las que los hombres viven en ausencia de

un poder general que les ponga coto, se encuentran en un estado que se denomina guerra: en una guerra, además, de todos contra todos».

² Se pone de manifiesto aquí nuevamente lo imprescindible que resulta la antropología para la ética y las consecuencias que tiene la base antropológica para la ética. Si se parte, con Sócrates y Rousseau, de que el hombre es originariamente bueno, la tarea de la educación consiste, en lo esencial, en transmitir al educando la comprensión de su propia condición natural. Pero si, con el cristianismo, se parte de que el hombre es originariamente un ser depravado, entonces el educador no puede extraer el criterio del bien de la naturaleza, viéndose obligado a proyectar su idea del bien a la naturaleza con los medios de la razón, configurando aquélla en función de dicha idea.



TEMA 2. Educación moral

**LECTURA:
CONCEPTO Y LÍMITES
DE LA EDUCACIÓN MORAL***

PRESENTACIÓN

En el siguiente apartado se busca delimitar la conceptualización de la educación moral, con la finalidad de aproximarla a las prácticas educativas, buscando clarificar qué se entiende por educación moral. Este análisis se extiende a otros ámbitos como el social, político y ambiental entre otros.

CONCEPTO Y LÍMITES DE LA EDUCACIÓN MORAL

Uno de los primeros problemas con los que habitualmente se enfrenta el interesado en la educación moral es el relativo al propio significado y delimitación conceptual de la misma. Si se ha dicho que todo es moral, puede decirse también en buena lógica que todo tiene que ver con la educación moral. En la medida que la vida humana es inconcebible al margen de la comunidad y de la interacción entre sus miembros, todos los comportamientos del hombre se convierten en morales, o al menos todos sus comportamientos tienen una vertiente moral. Si se admite tal concepción, es asimismo normal afirmar que la educación moral lo impregna todo; es decir, que no hay ninguna faceta educativa exenta de contenido moral. Se puede afirmar, por lo tanto, que la educación supone siempre educación mo-

ral. Sin embargo, esta tesis que consideramos acertada, pierde buena parte de su razón cuando se la exagera. Parece excesivo afirmar que la educación es educación moral, lo cual no impide creer que la educación envuelve siempre algún aspecto moral y, en consecuencia, nada impide pensar que la educación es siempre también educación moral.

Con todo, y a fin de precisar algo el uso del lenguaje, y desvanecer en la medida de lo posible ciertos malentendidos que acompañan a la educación moral, vamos a señalar en primer lugar algunas prácticas educativas que a veces se han entendido como educación moral, pero que no son propiamente educación moral, pese a que en algunos casos tengan un acusado trasfondo moral. En tal sentido, pensamos que la educación moral no puede identificarse con la educación religiosa, tanto si por ello se entiende la transmisión del pensamiento de una confesión religiosa concreta, como si nos referimos al cultivo de la fe en lo trascendente. Aunque a veces, este segundo aspecto pueda impulsar y dar sentido a la actuación moral. Tampoco puede identificarse la educación moral con la educación política, en especial en la medida que la última se entienda como información sobre el orden constitucional y las leyes básicas de un país, sobre el funcionamiento concreto de sus instituciones públicas, o sobre la ideología que sustentan los respectivos partidos políticos. Todo ello es sin duda importante y necesario para la correcta formación de los ciudadanos. Pero la mera información política no es propiamente educación moral, aunque es bien sabido que la actividad política plantea infinidad de problemas morales. Algo semejante ocurre con la educación social, tampoco ella puede considerarse como educación moral. Si entendemos la educación social como la adquisición de ciertas normas convencionales de convivencia —roles de toda índole, costumbres arraigadas, normas de urbanidad, etc.—, será difícil negar su trascendencia en la formación humana, pero no por ello su transmisión debe entenderse como educación moral. Asimismo, la educación ambiental, la educa-

* Josep Ma. Puig Rovira y Miguel Martínez Martín. "Concepto y límites de la educación moral", en: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Ed. LAERTES, 1989. pp. 19-26.



ción vial, o la educación para la salud, por señalar algunos ejemplos característicos, tampoco son esencialmente educación moral, aunque todos estos campos de actividad educativa tengan un importante trasfondo moral, e incluso en ciertos casos se orienten prioritariamente hacia sus vertientes morales. Nos parece mejor afirmar que todos esos ámbitos tienen un relevante papel formativo e informativo, sin duda necesario para la educación moral, aunque en principio no siempre planteen directamente problemáticas morales, a pesar de que pueden hacerlo.

En todos estos casos, y en otras muchas situaciones y actividades educativas, no puede hablarse propiamente de educación moral. No conviene hacerlo cuando nos referimos a la transmisión de un contenido informativo, o cuando se trata de que los educandos adquieran un conjunto de normas de conducta respecto a las cuales no hay discusión, bien sea porque están avaladas por la tradición, o porque todo el mundo las admite. En estos casos es preferible hablar de socialización. Es decir, cuando estamos ante la transmisión socialmente consensuada e impuesta de conocimientos, informaciones, normas o valores no puede hablarse propiamente de educación moral sino de socialización. Es cierto que ha habido importantes autores, como es el caso de Durkheim, que han entendido que la educación moral era precisamente esa transmisión que impone la sociedad. Pese a ello, creemos que es preferible reservar la expresión «educación moral» para aquellas situaciones en las que se trasciende la mera adaptación a los criterios normalizados de la sociedad. En los casos meramente adaptativos utilizaremos el concepto de «socialización».

Esta distinción no debe hacernos olvidar dos cosas. Primero, que con ello no se reduce la importancia de la socialización, ni tampoco toma inevitablemente un carácter negativo o reproductor de lo peor de la sociedad. Es cierto que en algunas situaciones a través de mecanismos socializadores se transmiten comportamientos que únicamente son útiles para perpetuar aspectos injustos e injustificables

del sistema social. Pero también es cierto que la socialización, además de ser inevitable, es un proceso educativo imprescindible para mecanizar cierto tipo de comportamientos sociales. Gracias a esas regulaciones y ritualizaciones que imponen las sociedades se logra hacer previsibles las conductas de sus miembros, y asegurar así la convivencia; y en segundo lugar se evita tener que dilucidar a cada instante qué comportamiento es el más correcto ante cada situación. Es evidente que cada situación personal o social no puede plantearse como un problema que requiera idear o crear para cada caso una solución original y adecuada. La socialización, por tanto, garantiza la vida social y evita ese dispendio inútil de atención.

Es preciso recordar, desde otra perspectiva, que los hechos y situaciones a que se enfrentan los individuos no tienen la calificación eterna de morales o sociales, sino que pueden pasar de una consideración a la otra. A saber, ciertos temas que en un momento dado fueron muy controvertidos y quedaron inscritos en el ámbito de lo moral, en otros momentos alcanzan un nivel de consenso tal que los convierte en temas de socialización. De igual modo, temas que primero no ofrecen mayores dudas, en otros instantes se convierten en grandes polémicas morales. A su vez, hay temáticas que para la mayoría no representan, o aún no representan, un problema sobre el qué dudar, pero para una minoría aquel es un problema cierto y claro, y por lo tanto un problema moral. Todo ello nos sirve para comprender que la distinción entre el ámbito de la educación moral y el de la socialización no es estática sino muy flexible, y que es precisamente en esa flexibilidad donde se encuentra uno de los mecanismos de la evolución social.

Hemos afirmado que la socialización versa sobre lo que la sociedad impone a sus miembros tras un consenso más o menos aceptado por todos, y que la educación moral pretende capacitar a los educandos para tratar con aquellos temas que son percibidos como problemáticos. Es decir, con aquellos



temas importantes para el individuo y la colectividad, cuya solución no está clara porque supone resolver un conflicto de valores, probablemente difícil de dilucidar. Pero además, para que dichos temas conserven su consideración de morales, y para enfrentarse correctamente a ellos, es necesario apelar, como veremos con mayor detalle más adelante, al juicio y al comportamiento autónomos y responsables del individuo.

Estamos en el ámbito de la educación moral cuando nos planteamos temas vitalmente importantes, temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana, temas en definitiva que podrían colocar al hombre en situación de medio y alejarlo de su estatus de fin en sí mismo. Da igual que los temas problematizados se refieran al ámbito de la vida individual y de los comportamientos privados, o que por el contrario afecten a decisiones públicas de carácter colectivo. Da igual también que sean temas calificados como políticos, científicos, ecológicos, de justicia e igualdad, de convivencia y relación interpersonal, o de cualquier otro tipo. Siempre que nos encontremos ante una temática que de alguna forma afecte en algo relevante a la vida humana estaremos ante un tema moral.

En lo dicho queda implícito ya que esos temas en buena medida adquieren importancia porque plantean a los hombres conflictos entre tendencias, deseos, intereses y, a la postre, entre valores distintos. Para que una temática adquiera la consideración de moral ha de plantear consciente o inconscientemente algún conflicto entre opciones de valor diferentes. No es necesario que el conflicto esté siempre definido claramente y pueda verbalizarse y reflexionarse. En algunos casos el conflicto simplemente se vive y se soluciona de forma más o menos espontánea, aunque ciertamente en otros casos el conflicto conlleva un notable grado de elaboración teórica. En cualquiera de los dos supuestos nos hallamos ante una de las condiciones de lo moral. Tales conflictos morales pueden partir de impulsos y tendencias individuales difíciles de

conciliar, o responder a una lucha de intereses personales encontrados, o también explicitar enfrentamientos grupales y sociales de toda índole. La amplitud y naturaleza del conflicto a que debe enfrentarse el juicio y el comportamiento moral son datos añadidos y secundarios respecto de lo que es esencial en lo moral; a saber, el enfrentamiento entre alternativas y opciones de valor deseables.

Finalmente, para que estas situaciones vitalmente importantes y envueltas en conflictos de valor no queden desvirtuadas en su esencia moral es necesario que se proceda a resolverlas de forma plenamente humana. Dado que tales situaciones pueden ser resueltas y reguladas de muy diferentes maneras, debemos entrar de lleno en el terreno de la libertad y de la responsabilidad del individuo para enjuiciar y actuar creativamente en dichas situaciones de conflicto de valor. Tal condición no es únicamente un resultado impuesto por el conflicto de valor, sino una condición necesaria de todo comportamiento moral. La autonomía del sujeto es una característica esencial de todo acto moral. Por tanto, la educación moral supone enfrentarse de manera libre y autónoma a temas relevantes que están atravesados por una controversia o un conflicto de valores. Dicho de otra manera, la educación moral supone aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nadie puede darnos una seguridad definitiva, pero respecto de los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras.

En consecuencia, la educación moral difícilmente puede acotar un campo junto a la educación intelectual, política, cívico-social, o junto a cualquier otra modalidad educativa. No puede hacerlo porque no se define por un sector de la realidad humana, sino por el tratamiento autónomo de los conflictos de valor que plantea cualquier aspecto de esa realidad. Por lo tanto, nos parece claro que la política, la ciencia, la salud, lo socioconvencional, y otros muchos campos pueden convertirse en sede de problemáticas morales, y ello en la medida que en su seno se planteen



conflictos de valor. La educación moral no es pues un sector educativo entre otros, sino un tipo de intervención educativa que requieren ciertas situaciones que se dan en cualquier ámbito de la educación y en definitiva de la vida.

La manera de caracterizar la socialización y la educación moral que hemos propuesto nos parece que las distingue en los siguientes aspectos: tanto una como la otra tratan de temas relevantes para la vida, aunque la educación moral se ciñe únicamente a aquéllos que afecta a la dignidad del individuo, mientras que la socialización puede tratar otro tipo de temáticas. Por otra parte, se diferencian en cuanto a la conflictividad de valores que tales temas conllevan. Mientras que para la educación moral ésto es una nota básica, para la socialización es precisamente lo contrario, ya que se trata de transmitir soluciones que han eliminado o resuelto el conflicto de valor. Por último, la educación moral requiere como condición esencial la libertad y autonomía del sujeto en su juicio y acción, mientras que la socialización puede no negar tales cualidades del comportamiento del individuo, pero en sus manifestaciones concretas, y debido a la misma naturaleza de su tarea, no logra considerar la autonomía en toda su radicalidad. Dicho de modo sintético, la socialización pretende transmitir información sobre cómo pensar y actuar en sociedad, mientras que por su parte la educación moral ayuda a crear nueva información sobre el juicio y la acción adecuadas para tratar problemas abiertos.

En la medida que la educación moral supone aprender a orientarse en situaciones de conflicto de valor, se convierte en sede o mejor en motor del cambio social, en instrumento de transformación y emancipación personal y colectiva. Provocar la optimización personal o social supone haberse planteado, y en cierto modo resuelto, un conflicto de valor. Tan sólo resolviendo situaciones de controversia, o tomando conciencia de lo controvertido de ciertas situaciones que pasaban por claras, contribuimos a la mejora de nuestra vida personal y colectiva. En cierto modo, las prácticas educativas que no esconden el conflicto

contribuyen a la transformación social. Mientras que aquellas prácticas que lo niegan, sirven únicamente para perpetuar lo ya establecido.

Retomaremos la consideración del concepto de educación moral centrándonos en las disposiciones o capacidades que es necesario fomentar en el educando para que alcance plenamente ese modo de conducirse autónomamente en situaciones de conflicto de valores. Pensamos que la educación moral conseguirá estos objetivos cuando sea capaz de contribuir al desarrollo de todas aquellas capacidades que intervienen en la formación del juicio y la acción moral. Se trata, por tanto, de una propuesta de educación moral que entiende que su primer objetivo, aunque como luego veremos no su único objetivo, es contribuir al *desarrollo* de aquellas disposiciones del educando que inciden en su formación moral. Pensamos que tal postura puede defenderse porque las aptitudes que se alcanzan en sus niveles superiores de desarrollo coinciden también con valores deseables y reconocidos. Pretendemos lograr el desarrollo de los principios de valor a que conduce el progreso natural de los educandos. Sin entrar aquí en mayores detalles, pensamos que se trata de desarrollar ciertas capacidades cuyos niveles superiores coinciden con valores importantes para la formación moral. Se pretende conseguir el óptimo desarrollo de las capacidades cognitivas, lo cual nos conducirá hasta la autonomía intelectual y el espíritu crítico; el desarrollo de la empatía, que nos llevará a un aumento de la consideración por los demás, la cooperación y la solidaridad; el desarrollo del juicio moral, que nos acercará a un pensamiento regido por criterios de justicia y dignidad personal; y el desarrollo de la capacidad de autorregulación, que nos permitirá alcanzar una mayor autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal con los criterios de juicio propios que deben guiarla. Tales valores que, cuando se han vivido las experiencias idóneas, todos los hombres pueden llegar a manifestar, constituyen la base mínima y común de



este proyecto de educación moral. Sin embargo, el carácter formal de estos principios de valor obliga a cada individuo a concretarlos de manera creativa en sus respectivas vidas.

Resumiendo lo que hemos propuesto, pensamos que la educación moral pretende colaborar con el educando en el desarrollo y la formación de aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse con autonomía en todas aquellas situaciones concretas de su vida que, implícita o explícitamente, suponen un conflicto de valores. Se trata del ámbito educativo más próximo a la optimización de la conciencia individual, que ha de permitir a la persona actuar o no ante una situación determinada en función de sus criterios personales. Es, en definitiva, la formación del carácter o manera de ser propia y querida del hombre; es decir, la creación de ciertas consis-

tencias en el pensamiento y la acción humanas. Sin embargo, nada de ello debe menoscabar la autonomía y la libertad del educando. La formación de personalidad moral exige siempre la autonomía como resultado, y supone la autonomía como método. Por otra parte, para lograr una completa formación de la personalidad moral no creemos suficiente considerar sólo los aspectos cognitivos y relativos al pensamiento y juicio moral, sino que es necesario considerar también aquellos aspectos volitivos y propios de la conducta moral. Finalmente, la realización de un proyecto de educación moral de estas características no sería posible si limitásemos la acción educativa a las posibles experiencias espontáneas que pueden vivir los educandos. Por el contrario, nos parece imprescindible prestar especial atención al diseño de currículums de educación moral. A ello dedicaremos buena parte de este trabajo.



TEMA 3. Fundamentos y perspectivas sobre el desarrollo moral

LECTURA: TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL*

PRESENTACIÓN

Este capítulo presenta las teorías más importantes acerca del desarrollo moral separándolas en dos bloques, unas de adaptación heterónoma y otras en relación a la construcción de un pensamiento autónomo. Consideran a Durkheim, Freud, Skinner y biólogos evolucionistas como Darwin y Wilson entre otros representativos del primer bloque; a Piaget, Kohlberg y Turiel como exponentes de la segunda tendencia. Al agruparlos por bloques o tendencias se considera que tienen algo en común, que de alguna manera son homogéneas.

En el bloque que considera al desarrollo moral como adaptación heterónoma se explorarán los estudios desde la perspectiva social, psicológica, biológica, mientras que el bloque del desarrollo moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo se fundamenta en la teorías cognitivas de sus exponentes más representativos.

TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL

Cualquier propuesta de acción educativa bien fundamentada debe partir, en primer lugar, de un proyecto normativo que diseñe el punto de llegada que se quiere alcanzar o, quizás mejor, la dirección que deseamos to-

mar en pos de unas finalidades probablemente nunca del todo asequibles. De ello hablamos en el capítulo anterior al precisar lo que entendíamos por educación moral, al esbozar una propuesta educativa que denominábamos de construcción racional y autónoma de principios y normas morales, y finalmente al presentar un modelo a la vez posible y deseable de personalidad moral. Más adelante, cuando tratemos de la construcción del currículum de educación moral, insistiremos de nuevo en alguna de estas cuestiones.

Sin embargo, todo proyecto de acción educativa debe contar no sólo con propuestas normativas, sino también con todas aquellas disciplinas que aportan conocimientos descriptivos; conocimientos que son imprescindibles en el diseño de dichos planes de acción. En nuestro caso, un currículum de educación moral requiere prioritariamente, aunque no exclusivamente, contar con los trabajos psicológicos, o con las aportaciones de otra índole, que nos informan sobre los procesos de adquisición y desarrollo de los componentes de la personalidad moral. Tales conocimientos serán útiles en diversos sentidos: ante todo como fundamento científico necesario para el diseño racional de planes de formación moral, pero además también son imprescindibles para comprobar la viabilidad de las propuestas normativas que se han presentado, y para ofrecer nuevas indicaciones que mejoren la propuesta normativa adelantada. En consecuencia, en lo que sigue presentaremos las teorías del desarrollo moral que, a nuestro parecer, mejor pueden satisfacer las funciones que les hemos encomendado.

Para presentar las distintas teorías sobre el desarrollo moral hemos optado por agruparlas en dos grandes bloques de acuerdo a ciertas afinidades que iremos señalando. En el primero, se entenderá el desarrollo moral como *adaptación heterónoma*. En él se reúnen aquellas teorías que desde diversas perspectivas han entendido la adquisición de la moralidad como un medio de inserción de los individuos en la sociedad. Sea por mecanismos biológicos de adaptación, o apelando a proce-

* Josep Ma. Puig Rovira y Miguel Martínez Martín. "Teorías del desarrollo moral", en: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Ed. LAERTES, 1989. pp. 49-126.



sos de socialización, identificación o condicionamiento, en todos estos casos el papel del sujeto que se adapta es muy limitado, quedándole como principal tarea hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, y sin que para ello tengan especial relieve sus capacidades cognitivas. Tales perspectivas no coinciden con el modelo normativo que propusimos; sin embargo, sin ser un modelo de formación moral absolutamente deseable, describen aspectos de la formación moral que no podemos desconocer y que debemos tener en cuenta en el diseño curricular. Los autores que hemos considerado más representativos de esta perspectiva son E. Durkheim, S. Freud, B. F. Skinner, y los biólogos evolucionistas desde Darwin a Wilson.

El segundo bloque está constituido por aquellas posturas cognitivas que entienden el desarrollo moral como la progresiva *construcción de un pensamiento moral justo y autónomo*. Tal desarrollo se consigue en interacción con el medio, pero de un modo que el sujeto no queda sometido unilateralmente a la presión ambiental sino que conserva un notable papel auto-organizador. Estas posturas nos permitirán fundamentar el modelo de personalidad moral propuesto, al menos en lo que se refiere a su capacidad para elaborar principios generales de valor y normas concretas de conducta. Los autores más representativos de esta tendencia son J. Piaget, L. Kohlberg y E. Turiel.

En lo sucesivo, vamos a exponer el pensamiento de estos autores sobre la formación moral, señalando brevemente cuando sea posible las consecuencias pedagógicas que pueden derivarse de sus respectivas posturas.

La moral como adaptación heterónoma

Tal como se ha dicho, en este apartado se han agrupado autores como E. Durkheim, S. Freud, B. F. Skinner y biólogos como Ch. Darwin y E. Wilson. A pesar de las diferencias que separan estas tendencias, y que se comprobarán en las respectivas presentaciones, nos parece

que al menos tienen en común ciertas notas que las hacen homogéneas en algún sentido. Los supuestos en que coinciden son: primero, entender la formación moral como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad, como una interiorización de reglas culturales externas al individuo; segundo, ver en ciertas necesidades biológicas o en la búsqueda de recompensas y evitación de castigos, las motivaciones básicas de la conducta moral; tercero, aceptar la relatividad cultural del desarrollo moral; cuarto, definir el papel de los agentes del medio educativo por la tarea de modular cuantitativamente la presión que se ejercerá sobre los sujetos a moralizar. Como puede apreciarse, tales presupuestos están lejos de lo que consideramos deseable como método de formación moral de los educandos. Sin embargo, ello no excluye que buena parte de las experiencias morales es de los hombres coincidan con los presupuestos que aquí se indican y que, por tanto, merezca la pena atender cuidadosamente a esas teorías.

EMILE DURKHEIM

El pensamiento moral de Durkheim tiende a reducir la moral a sus condicionamientos sociológicos. El nombre no solo recibe de la sociedad la escala de valores morales —la moral socialmente vigente—, sino que la fuerza moral de estas valoraciones no procede tanto de su conciencia como de la misma presión social. La moral, en tanto que hecho social, es un dato en buena medida ajeno a nuestra voluntad; un dato que se nos impone y que sólo al comprender y aceptar su necesidad logramos conquistar nuestra autonomía moral. Dicha tesis, como veremos más adelante, fundamenta una educación moral que suele calificarse de tradicional, aunque los planteamientos de Durkheim ofrezcan numerosos matices de gran interés.

La primera intención de Durkheim al escribir *La educación moral* era trazar las líneas de una educación moral laica, que no tomara



prestado nada de la religión sino que se apoyara en criterios justificables racionalmente. En consecuencia, no le basta con retirar lo religioso de la moral, si no que paralelamente debe descubrir los dinamismos sociales y humanos que convierten al hombre en un ser moral. Tales elementos esenciales de la moralidad son: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Su estudio nos dará las claves de la moral humana y nos indicará cómo intervenir pedagógicamente sobre ella.

Las acciones morales responden siempre a un sistema de reglas preestablecidas. Conducirse moralmente es actuar conforme a ciertas normas que la sociedad tiene establecidas. Por tanto, la moral es el conjunto de reglas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres. Ésto significa, ante todo, que una vida moral es una vida regularizada en la que se han substituido los elementos de arbitrariedad, indecisión o azar por normas sociales que se imponen a los sujetos. En consecuencia, una existencia moral debe ser regular y fija, y por ello deberá encontrar cierto gusto por la regularidad y la conducta prescrita. La adquisición de hábitos es la vertiente psicológica de esa necesidad propiamente moral. Sin embargo, en las reglas morales impuestas desde el exterior hay algo más que predictibilidad y regularidad de la conducta. Para que sean obedecidas es necesario que haya también un componente de autoridad. Es decir, la eficacia de la regla moral supone la influencia o ascendiente que ejerce sobre los hombres un poder moral que reconocemos como superior. La regla moral ha de contener en sí misma una fuerza que todos los individuos entiendan que es superior a ellos y la acaten. Tal fuerza, si no tiene su origen en creencias religiosas, en opinión de Durkheim únicamente puede proceder de una entidad empírica superior a los individuos: de la sociedad. En síntesis, el respeto por la autoridad y el sentido de regularidad son los dos aspectos constitutivos del *espíritu de disciplina* que todo individuo debe adquirir para cumplir las normas

morales por deber y no por miedo a consecuencias desagradables que su infracción pudiera acarrear. Por otra parte, la disciplina es imprescindible no sólo para regular la vida individual, dándole un horizonte normativo, sino también para organizar la existencia colectiva.

La *adhesión a los grupos sociales* es el segundo elemento de la moralidad. Este dinamismo moral permite explicar cómo se acepta y reconoce la autoridad que emana de la sociedad y convierte en obligatorias las normas sociales. Para ello, según Durkheim, se debe distinguir entre actos personales y actos impersonales. Los primeros tienen como fin sostener o desarrollar la propia existencia de quien los realiza, y por tanto no son actos morales. En cambio, en los actos impersonales el fin concierne a otra entidad distinta al propio individuo que los realiza, aunque puedan tener también algún interés para él mismo. Estos son los actos propiamente morales. Sin embargo, como resulta imposible hacer algo por todos los demás tomados individualmente, el objeto de los actos morales no puede ser otro que los grupos o sociedades humanas en su conjunto. En definitiva, los fines morales serán aquéllos cuyo objeto es la sociedad, y obrar moralmente será obrar por un interés colectivo. Es decir, el comportamiento moral supone la adhesión, solidaridad y vinculación con los grupos sociales. Corresponsabilizarse de fines que superan al individuo y corresponden a la sociedad no es una carga que pesa sobre los individuos sino todo lo contrario. Ocurre así, y el individuo se adhiere a la sociedad, en primer lugar, porque la sociedad es una entidad que es más que la suma de los individuos que la componen; porque posee una naturaleza propia, una personalidad distinta y superior a la de sus miembros. La sociedad constituye pues una entidad que sobrepasa y es superior a cualquiera de los individuos que la constituyen. La sociedad es algo que siendo empírico y no espiritual trasciende la existencia individual de cada hombre. Pero además los hombres tienen un interés en unirse a la sociedad porque en ella reconocen una



entidad más variada, eminente y rica que su propia individualidad concreta, y sólo uniéndose a ella consiguen realizar plenamente todas las posibilidades de su naturaleza.

Como ya se indicó, el reconocimiento de la superioridad de la sociedad y la adhesión que provoca es un elemento indisociablemente unido al espíritu de disciplina, pues la autoridad que regula y normativiza la vida emana de la superioridad que los individuos reconocen a la sociedad y que permite a ésta dictar normas y hacerlas cumplir. No obstante, cada vez es más conveniente que la moral no se base tan sólo en la disciplina y la adhesión al grupo, sino que las reglas sean también respetadas desde la conciencia moral de cada persona, desde la *autonomía de su voluntad*. ¿De qué modo es posible conciliar la moral entendida como algo exterior que se impone a la voluntad y la moral como libertad autónoma? Durkheim halla la solución en una comparación con las ciencias naturales. El único modo de ser libres ante la naturaleza es conocer sus leyes y utilizarlas sin intentar forzarlas sino respetándolas. De igual manera, la sociedad posee un conjunto de regularidades morales cuya certidumbre se nos impone como las leyes naturales, y ante las cuales sólo es posible ser libres reconociendo las razones por las que se imponen, aceptándolas por ello como racionales, y actuando conforme a lo que dictan. La autonomía moral es el reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad, y por tanto el paso de lo que era exterior al interior de la conciencia individual.

Concluido el análisis de los elementos de la moralidad, Durkheim traza un plan para construirlos en la personalidad de los jóvenes. En primer lugar, para formar el espíritu de disciplina se apoya en dos predisposiciones naturales del niño que actúan como condiciones de posibilidad de la aceptación de las reglas de la autoridad. Nos referimos a su receptividad a los hábitos, que permite contener y regular su inestabilidad, y a su gran sugestibilidad, mediante la que se consigue inculcarle el respeto a la autoridad moral. La

gran potencia de estas inclinaciones requiere una actuación prudente por parte de los educadores. Prudencia que se concreta en la decisión de que el niño asista a la escuela para no verse limitado por la exclusiva influencia paterna, así como al cambio periódico de profesores para salvar el mismo escollo. Sin embargo, dado que el comportamiento moral no surge espontáneamente de tales predisposiciones, sino que es necesario conducir a los jóvenes al respeto de las reglas exteriores, se le debe exponer a una experiencia en la que se encuentre enfrentado a un sistema de reglas que deba respetar. La escuela es la institución que cumple esta función. En ella el joven se encuentra sometido a un sistema de reglas que se le imponen y empiezan a imprimirle el carácter moral. Sabemos, además, que toda regla debe estar respaldada por la autoridad y, en este caso, sólo la autoridad del maestro puede lograr que la regla sea respetada. El maestro, en tanto que individuo que en principio no posee por sí mismo ninguna superioridad o autoridad moral, la adquirirá y manifestará en la medida en que tenga una idea clara de su misión social, y sienta íntimamente y exprese con pasión el ideal de esa tarea. Al representar el ideal de la sociedad se elevará por encima de su limitada individualidad. En consecuencia, el respeto a las normas no proviene de los castigos que pueda imponer el maestro, aunque ciertamente haya una conexión entre las reglas y el castigo, sino de la autoridad que como representante de la sociedad expresa el educador. Por tanto, el castigo no sirve para imponer las normas, pero evita que éstas pierdan su ascendiente y autoridad. Si las transgresiones no fuesen castigadas, el joven iría perdiendo el respeto por las normas y acabaría por no aceptar tampoco la autoridad del maestro. Por tanto, el castigo sirve para ratificar la regla que se ha negado; es un aviso de que ésta sigue siendo importante. Si los castigos tienen un lugar en la educación moral, y para que no se conviertan en injustificables torturas, es necesario discutir qué tipo de castigos conviene administrar y cómo hacerlo. Durkheim



critica ante todo los castigos corporales y el ensañamiento de los maestros, y propone el control social sobre la escuela como medio para evitar tales excesos. En cambio, encuentra que la privación del juego y la realización de tareas suplementarias son castigos adecuados. Dichos castigos deben graduarse minuciosamente, imponerse sin ira ni frialdad y ser irrevocables.

En cuanto a la adhesión a los grupos sociales, Durkheim la fundamenta en la disposición de los individuos a la simpatía y en las tendencias altruistas y desinteresadas. Tales disposiciones, débiles al principio, se fortalecen en la medida que el maestro consigue conducir al alumno más allá de sí mismo; y lo consigue cuando lo pone en contacto con los demás y especialmente con los grupos sociales a que pertenece. Se trata de mostrarle repetidamente representaciones de tales realidades sociales, y mostrárselas con pasión y emotividad. Para lograr tales objetivos el educador se apoyará en dos importantes ayudas: la influencia del medio escolar y las enseñanzas que imparte. La escuela debe acostumar a sus alumnos a la vida colectiva a partir del propio medio escolar y del clima que en él se crea. Tal clima colectivo

vendrá propiciado cuando se adquiere conciencia de pertenecer a una clase, cuando se defiende su honor, cuando se discute en comunidad; en definitiva, cuando los jóvenes vibran juntos. Llegado el caso, el castigo colectivo también contribuye a crear conciencia de grupo. Finalmente, se consigue idéntico objetivo cuando el joven percibe que la clase tiene un pasado y una historia, y que ha sido acuñando algunas normas y reglas que él debe aprender a cumplir. Por lo que respecta a la instrucción, Durkheim defiende especialmente la enseñanza de las ciencias por lo que tienen de preparación del espíritu que luego será útil para captar las realidades morales; la cultura estética por lo que tiene de fusión con los ideales superiores que guiaron al artista; y, por último, la enseñanza de la historia porque muestra directamente la sociedad a la que se pertenece y facilita la adquisición de una plena conciencia colectiva.

A la autonomía de la voluntad no se le dedica directamente ningún comentario, aunque puede suponerse que se alcanzará cuando se consigan plenamente los objetivos educativos propuestos respecto del espíritu de disciplina y de la adhesión a los grupos.

<i>Elementos moral</i>	<i>Espíritu de disciplina</i>	<i>Adhesión grupos sociales</i>	<i>Autonomía de la voluntad</i>
Aspectos esenciales que implican	Reglas preestablecidas que regulan la conducta y son respetadas gracias a la influencia que ejerce la autoridad sobre los individuos.	El fin de los actos morales sólo puede hallarse en la sociedad, y ello porque es una entidad que sobrepasa y es superior a los individuos.	Al darnos cuenta, reconocer y aceptar la necesidad de los fenómenos morales nos hacemos libres.
Cómo desarrollarlo en las jóvenes generaciones	<p>Predisposiciones: receptividad a los hábitos y sugestividad ante la autoridad...</p> <p>que permiten exponer al niño al sistema de reglas escolares y a la autoridad del maestro.</p> <p>Autoridad que no se basa en el castigo pero que lo utiliza para que las reglas no pierdan su prestigio.</p>	<p>Predisposiciones: simpatía y tendencias altruistas...</p> <p>que han de desarrollarse conduciendo al alumno más allá de sí mismo al ponerlo en contacto con su sociedad.</p> <p>Tal objetivo se logra gracias a la influencia del medio escolar y de las enseñanzas que se dan en él (ciencias, cultura, estética e historia).</p>	No habla directamente de este aspecto, aunque quizá pueda deducirse que se forma como consecuencia y paralelamente al desarrollo de los demás elementos de la moralidad.



SIGMUND FREUD

Colocar las aportaciones de Freud y el psicoanálisis en un apartado en que se considere la moral como un mecanismo de adaptación heterónoma al entorno social es una decisión discutible. Es cierto, como veremos a continuación, que desde las posturas psicoanalíticas se ha entendido la moral como resultado de la introyección de las presiones sociales, pero también es cierto que a partir del movimiento psicoanalítico han surgido importantes experiencias educativas claramente no represivas y antiautoritarias; experiencias en que predomina la autonomía moral de los educandos por encima de la imposición heterónoma de consignas morales. Esta doble dirección del pensamiento psicoanalítico está ya presente en Freud. En sus escritos se entiende la moral como resultado de procesos de inculcación, aunque ello no le agrade y defienda una educación liberal, sin embargo acabó por reconocer la imposibilidad de una formación humana totalmente antirrepresiva. Tales oscilaciones complican la ubicación del pensamiento de Freud, aunque finalmente hayamos optado por destacar su explicación heterónoma de la moral, y ello porque más allá de la necesidad y la posibilidad de una educación antiautoritaria, defendió siempre la tesis que contempla la moral como resultado de las imposiciones sociales sobre el individuo.

El desarrollo moral, tal como lo describe Freud, parte de la confrontación entre el individuo no socializado y el sistema social; confrontación que al producirse en la vida de cada sujeto lo hace pasar de un estado primitivo de no socialización a otro totalmente distinto de socialización. Si en el primer estado predominaba la impulsividad, el descontrol y la violencia, en el segundo se impone el autocontrol y el respeto hacia los demás. Dicha polarización entre el individuo y la sociedad se expresa en la lucha que enfrenta la constitución instintiva del hombre y los objetivos que la sociedad persigue. La sociedad, o en terminología de Freud la cultura o la civilización, tiene una doble finalidad: por una

parte, proteger a sus miembros, asegurando su supervivencia física y cierto grado de satisfacción instintual imprescindible; pero, por otra parte, la sociedad debe institucionalizar mecanismos para defenderse y autoprotetarse, limitando si es preciso la satisfacción de sus miembros. Debe actuar de ese modo porque la carga instintiva del hombre, fundamentalmente la sexualidad y la agresividad, abandonada a su libre satisfacción tendería a destruir a sus mismos portadores, y a la sociedad que debe protegerlos y autoprotetarse. Por tanto, es preciso buscar un estado de equilibrio entre la satisfacción instintiva y las necesidades culturales de control. El desarrollo moral es el proceso mediante el cual los individuos abandonan su condición asocial y puramente instintual y pasan a un nuevo estado de relativa renuncia a sus tendencias instintivas. Este tránsito se logra, en principio por la mera coerción externa que la sociedad ejerce sobre todos los individuos pero posteriormente tal coerción se internaliza y acaba por construir un mecanismo interno de control: el superyo. Su construcción concluye lo más importante del desarrollo moral, pues deja establecidos sus fundamentos definitivos.

La formación del superyo requiere en principio del componente instintual del individuo y de alguna experiencia de coerción social. Para Freud la última explicación de la conducta humana debe buscarse en los instintos y necesidades de naturaleza biológica que posee todo individuo. Los instintos constituyen, por tanto, la energía que toda conducta precisa para llegar a realizarse. La satisfacción inmediata y la reducción de la estimulación que comporta es el fin que buscan los instintos y, a su vez, constituye la fuerza de la actividad humana. Por otra parte, la satisfacción instintual se dirige hacia un objeto que suele ser otra persona, pero que puede ser el propio yo del individuo. Eros y Thanatos son las dos fuerzas que guían la relación del individuo con los demás y consigo mismo. Pero los peligros de una relación basada en la satisfacción ilimitada de esos dos

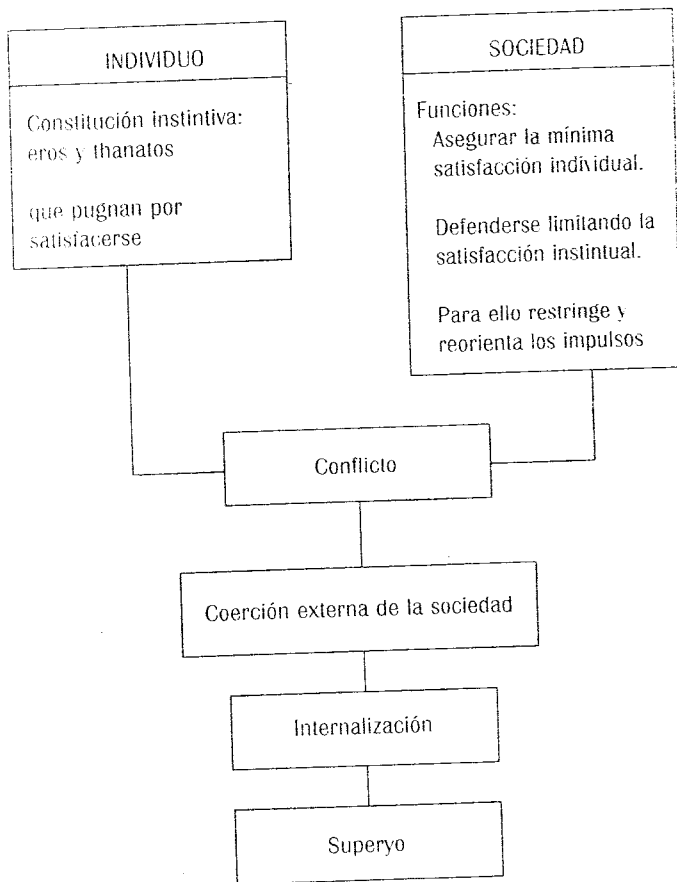


instintos obliga a la sociedad a establecer importantes frenos a toda tendencia instintiva. El yo, en tanto que punto de articulación entre las demandas instintivas del ello y la realidad exterior, busca los objetos que permitirán obtener la deseada satisfacción. Sin embargo, el yo durante la búsqueda de satisfacciones inmediatas encuentra serias resistencias. A veces, simplemente porque la misma realidad hace imposible la satisfacción por inaccesibilidad o inexistencia de los objetos sobre los que recaen los instintos, pero otras veces por las prohibiciones o coerciones que el medio social impone a la satisfacción indiscriminada de las necesidades instintuales. La conciencia de esas imposibilidades y la experiencia de las restricciones sociales es la base sobre la que se construye el superyo. El superyo, en tanto que instancia moral, impone al yo el rechazo de los deseos prohibidos socialmente; rechazo que primero se acepta por miedo al castigo, pero que luego se logra

por la introyección de las prohibiciones que pasan del exterior al interior del individuo. La interiorización o introyección de las prohibiciones sociales es lo que constituye en definitiva el superyo.

La construcción del superyo es un resultado de la resolución del complejo de edipo. El deseo que los niños hacia los cinco años experimentan hacia el progenitor del sexo opuesto es la base de la introyección de las normas morales, ya que expresa perfectamente la dicotomía entre los instintos personales y las convenciones sociales. Los niños se vinculan sexualmente con un progenitor y dirigen su agresividad hacia el otro, pero como la sociedad no permite los lazos sexuales dentro de la familia ni le convienen tampoco las muestras de agresividad, contrarresta con infinidad de indicaciones, coerciones o castigos tales tendencias. De ahí se deriva un agudo conflicto interno en el niño, pues teme la venganza del progenitor de su mismo sexo y a la vez experimenta también afecto por él. Tal situación se resuelve suprimiendo el deseo sexual que experimentaba hacia uno de sus padres y los impulsos agresivos que sentía hacia el otro, a la vez que crea respecto del que odiaba un lazo de identificación con él. Con todo ello, no sólo se logra la limitación instintual socialmente impuesta, sino que gracias a la identificación con el progenitor del mismo sexo, el niño asimila las normas y valores de sus padres. Tras este proceso el niño ha construido ya sus mecanismos morales, a saber: el yo ideal, o conjunto de normas morales que los padres transmiten; y la conciencia moral, mediante la cual se controlan las acciones e intenciones del yo y, en definitiva, se genera el sentimiento de culpabilidad. Ambos mecanismos aseguran, en opinión de Freud, una vida moral ya plenamente formada.

Las aportaciones educativas de Freud fueron escasas y, como se ha dicho, en cierto modo contradictorias. Defendió primero una liberalización de las costumbres sexuales y, en consecuencia, una educación moral no represiva. Sin embargo, más tarde negó la posibilidad de una educación en total libertad,



defendiendo el equilibrio entre la libre expresión de los deseos individuales y la inevitable presión social. Una parte de las corrientes pedagógicas autogestionarias desarrollaron la primera intuición de Freud y realizaron experiencias de educación moral no represiva. Aunque quizás pueda decirse con el segundo Freud que no hacían sino rebajar el exceso inútil de represión que ejercía la sociedad. Dulcificaron la presión social pero no la eliminaron, a pesar de que creyeron hacerlo y así lo manifiestan en múltiples escritos. Tan sólo la mitigaron porque su total erradicación es imposible. De ser así, estaríamos ante un modelo de educación moral autónoma pero no incondicionada; es decir, una educación moral libre pero enmarcada en el seno de ciertas coerciones sociales inevitables y quizás convenientes.

SKINNER Y POSICIONES AFINES

Las implicaciones del pensamiento y la obra de Skinner en el dominio moral permiten afirmar que, según su concepción, la moralidad puede reducirse a respuestas condicionadas. No existe, según el conductismo de Skinner, ni construcción de pensamiento justo y autónomo, ni juicio ni conocimiento como tales nociones o constructos, que permitan interpretar satisfactoriamente lo moral y la moralidad. Skinner sostiene que todo comportamiento se aprende a través de semejantes o idénticos mecanismos. Las conductas supersticiosas, las conductas que suponen habilidades y destrezas de carácter motor e incluso sensoriomotor y las que vienen generadas por convenciones de carácter social no difieren de las conductas morales ni difieren entre sí ni por la forma ni por los mecanismos que hacen posible su aprendizaje. La moral se entiende desde esta perspectiva como un tipo de desarrollo humano de carácter marcadamente heterónomo. De igual forma que cuando nos planteamos el por qué una persona conduce hábilmente un automóvil no atribuimos la causa a condición interna alguna que le permita saber lo que

quiere decir conducir bien, cuando nos planteamos la conducta moral, tampoco debemos hacer mención a virtudes internas ni a condiciones de la persona independientes de la existencia de contingencias, y por lo tanto de reforzadores. Skinner sostiene que toda conducta es debida a contingencias de refuerzo que acompañan su proceso de aprendizaje y hacen posible que aquélla sea progresivamente moldeada e incluso mantenida. La única diferencia que, a partir de la perspectiva skinneriana, se sostiene entre conductas de tipo moral y otros tipos de conductas es la procedencia de carácter social de las contingencias que hacen posible tales tipos de conducta. Pero incluso esta diferencia no es exclusiva de las conductas de tipo moral sino que es también compartida con otras de carácter social y/o convencional que no siempre permiten ser consideradas como conductas morales. Son los reforzadores de carácter social y los reforzadores verbales generalizados de «Bien», «Mal», «Correcto» o «Equivocado» los que Skinner considera al hacer referencia al dominio moral.

Incluso aquellos autores de tradición conductista, aunque menos reduccionistas que Skinner y que además de aprendizajes aceptan adquisiciones de normas, valores y juicios de carácter evaluativo por parte de la persona, sostienen con firmeza que estas adquisiciones van acompañadas de la presentación de estímulos y/o reforzadores que controlan la conducta espontánea y la modifican para conformarla de acuerdo con pautas aceptables o deseables desde una perspectiva social.

Se sitúa pues la moralidad en el conjunto de pautas de comportamiento que los padres y adultos legitimados para ello imponen o transmiten a los niños. Se trata de una moralidad externa que es el regulador de la evolución y moldeamiento comportamental de los niños. Consiste la moralidad en la aceptación y acomodación a las convenciones establecidas por la autoridad. Se sostiene desde esta postura que el estado inicial del niño está caracterizado por el egoísmo y la impulsividad y que es a través de la acomodación a las nor-



mas como el niño consigue modificar ese estado a través de la adquisición de determinadas conductas y juicios específicos.

Consideramos a continuación algunos de los conceptos clave de la perspectiva skinneriana.

Utiliza el término de condicionamiento respondiente o de tipo E para el caso de la conducta respondiente producida por estímulos específicos y formada por conexiones E-R llamadas reflejos. Un estímulo nuevo se aparea con un estímulo incondicionado, que actúa como reforzador y produce la respuesta que esperamos para el incondicionado.

Usa el término condicionamiento operante, skinneriano, para el caso de conductas emitidas por los organismos de manera espontánea. No está en función de un estímulo concreto, sino que está influenciada por un conjunto de estímulos y opera sobre el medio.

Debemos tener en cuenta que la conducta respondiente o pavloviana se da prescindiendo de otras condiciones. Una respuesta operante puede relacionarse con un estímulo particular, en este caso se llama estímulo discriminativo y señala cuando una respuesta estará, casi seguro, reforzada; por este motivo, la respuesta recibe el nombre de operante discriminada. Sin embargo, esto no quiere decir que el estímulo suscite la respuesta como en el caso del condicionamiento clásico.

Skinner utiliza para sus experimentos la denominada caja de Skinner. Es una caja de ensayo. Dentro hay un manipulador y operandum que, por ser utilizado, al dar una respuesta proporciona un refuerzo. Esta respuesta, por el hecho de usar un instrumento, manipulador, y operar en el medio, se le llama respuesta operante. Cuando se realizan estudios de discriminación se pueden incorporar a la caja señales visuales y/o auditivas. Estas señales indicarán a la paloma o cualquier otro animal que esté en la caja que la respuesta que ha dado irá seguida por un refuerzo. Las respuestas operantes se registrarán en el registrador acumulativo.

Skinner a partir de sus investigaciones formula lo que entiende por moldeamiento al afirmar que cree que los efectos del condicionamiento operante son los mismos que los producidos por un escultor que trabaja con el barro. En este proceso, se refuerzan las respuestas que ofrecen una serie de movimientos parecidos a la pauta necesaria para producir la respuesta adecuada. Así pues, es necesario que previamente haya una conducta y que gradualmente las pautas motrices por las cuales está formada, a través del refuerzo, se vayan acercando, cada vez con más precisión, a la conducta deseada. Llamado también método de aproximaciones sucesivas, es la técnica skinneriana mediante la cual se crea una conducta nueva a partir de la conducta existente, reforzándose gradualmente sólo aquellas respuestas que se parecen cada vez más a la conducta final deseada.

En el proceso de moldeamiento, el sujeto, antes de encontrar la respuesta adecuada, da otras que no siempre son las mismas en los diferentes ensayos. Estas respuestas son parecidas, y se producen a pesar de reforzarse unas y otras no. La generalización se puede definir como la tendencia que tiene el sujeto a no emitir exactamente la misma respuesta a diferentes ensayos y a dar respuestas parecidas o de la misma familia. El moldeado, pues, estará en función de la generalización de respuestas.

En la perspectiva skinneriana son fundamentales los conceptos de: reforzador, refuerzo y contingencia.

Por reforzador entendemos los hechos o cosas que tiene como efecto el refuerzo. Pueden ser de dos clases: reforzador positivo, que se refiere a la recompensa o premio; y reforzador negativo que hace referencia a los estímulos adversos que el sujeto trata de evitar, castigo.

Los reforzadores pueden estar condicionados. Si un estímulo sucede apareado a un reforzador positivo, puede convertirse en un reforzador positivo condicional. Y si un estímulo sucede junto a un estímulo adverso tiende a convertirse en un estímulo adverso condicionado.



Definimos el refuerzo como el efecto que ocurre por la presencia de un reforzador positivo o por la supresión de un reforzador negativo (estímulo adverso). Pueden ser, por lo tanto, de dos tipos: refuerzo positivo o efecto de presentación de un premio o reforzador positivo, y refuerzo negativo, o efecto de la eliminación de un castigo o estímulo adverso.

Skinner afirma que el refuerzo siempre aumenta la probabilidad de la respuesta, pero, sin embargo, el castigo no la reduce necesariamente.

La contingencia es el conjunto de reglas que relacionan la respuesta con el refuerzo.

Las relaciones contingentes entre respuesta y reforzador señaladas por Skinner son: Cuando se da un reforzador positivo a una respuesta, se forma un refuerzo positivo; cuando damos un reforzador no contingente, se produce un condicionamiento supersticioso; cuando se provoca un estímulo adverso o eliminamos el reforzador positivo contingente de una respuesta estamos castigando; la eliminación de un estímulo adverso contingente de la emisión de una respuesta es un refuerzo negativo.

Otro de los principales estudios de Skinner es la forma en que se presentan los refuerzos. Los programas de refuerzo son pautas particulares de la manera como los reforzadores siguen a la respuesta.

El refuerzo puede presentarse de dos maneras: refuerzo continuo, cuando se ofrece un reforzador para cada respuesta en que se ha utilizado el manipulador; o refuerzo intermitente, en cuyo caso se dan reforzadores solamente a determinadas respuestas.

El criterio a seguir para elegir un tipo de reforzador u otro puede ser de dos tipos: Si los reforzadores se dan según cierto intervalo de tiempo, sin tener en cuenta las respuestas, decimos que se ha establecido un programa de intervalo, y si los reforzadores se dan según la tasa de respuestas, entonces se dice que se ha producido un programa de razón.

Estos dos tipos de programas pueden ser fijos o variables, de forma que su combinación ofrece cuatro clases diferentes de programaciones. El primero es el programa de razón fija, en el que se presenta el reforzador después de un número específico de respuestas. El segundo, programa de razón variable, se caracteriza por presentar el reforzador después de un número diferente de respuestas en cada ocasión. La razón es la mediana de las respuestas para un reforzador. El siguiente será el de intervalo fijo, el cual presenta el reforzador después de dejar pasar un tiempo específico desde la última vez que se presentó el reforzador anterior. La cuarta combinación es el programa de intervalo variable donde el

Reforzadores, contingencias y paradigmas experimentales

<i>Tipo de Reforzador</i>	<i>Contingencia</i>		
	<i>Reforzador presentado</i>	<i>Reforzador suprimido</i>	<i>Reforzador no contingente de respuestas</i>
Reforzador positivo	Reforzador positivo (aumento de las tasas de respuesta)	Castigo o extinción (disminución de las tasas de respuesta)	Condicionamiento supersticioso (aumento de las tasas de respuesta)
Estímulo adverso	Castigo (disminución de las tasas de respuesta)	Reforzador negativo (aumento de las tasas de respuesta)	Condicionamiento supersticioso (las tasas de respuesta pueden aumentar o disminuir)

(De la obra de L.C. Swenson: *Teorías del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1984. P. 111.)



reforzador puede ser presentado casi inmediatamente al anterior o mucho tiempo después de éste. El tiempo tendrá una mediana según la frecuencia del reforzador, que será el intervalo medio.

De todas maneras, debemos especificar que estos programas de refuerzo no son iguales por lo que se refiere a su eficacia. De este modo, pueden resultar interesantes las consideraciones siguientes:

Los programas de razón producen tasas de respuestas más elevadas que los programas de intervalo.

En los programas fijos, sean de intervalo o de razón, las respuestas más espaciadas se producen inmediatamente después del refuerzo y, gradualmente, aumenta dicha tasa hasta el nuevo refuerzo.

En los programas variables, la tasa es constante excepto en el periodo en que se consume el reforzador.

Finalmente es preciso señalar que los programas variables tienen una tasa de respuestas y una resistencia más grande a la extinción que los programas fijos.

Desde esta perspectiva puede entenderse con facilidad cómo las aportaciones de Skinner al estudio del desarrollo moral se deben situar en una posición totalmente heterónoma y a través de procesos de aprendizaje que no tienen en cuenta aquellas dimensiones cognitivas ni el fruto de la elaboración singular de cada individuo que, a nuestro entender, son basales en el desarrollo moral. Sin embargo, no por ello debemos prescindir de sus aportaciones, ya que no podemos asegurar que el desarrollo moral autónomo pueda prescindir en la práctica pedagógica de momentos y situaciones en los que la persona ha de ser capaz de manifestar conductas de moldeamiento o de adaptación a patrones o pautas de claro carácter heterónomo. En la línea conductista que venimos presentando, e incluso, en posiciones menos extremas que la de Skinner, se han desarrollado diferentes estudios que permiten diferenciar tres tipos de sistemas orientados al moldeamiento o adaptación de la conducta a normas externas.

El primero, conocido como «afirmación de poder», consiste en utilizar el poder físico y el control del medio por parte del adulto para desarrollar una conducta disciplinada y conforme a la norma a través del castigo, incluso del castigo físico. El segundo consiste en la presentación de reforzadores negativos o evitación de reforzadores positivos que evidencien al niño la desaprobación por parte del adulto ante determinadas conductas. Las expresiones de enfado, la ruptura temporal de comunicación, la retirada de signos de afecto, la mirada e incluso la expresión gestual son ejemplos de formas de retirada de afecto y aprobación que ejemplifican el segundo sistema al que nos referimos. El tercer sistema, denominado de inducción siguiendo la terminología de Aronfreed, Bandura y Walters y Hoffman, consiste en ubicar al niño en un contexto de carácter comunicativo y cognitivo en el que la justificación racional de sus acciones y la argumentación y discusión de las razones en torno a la aprobación o desaprobación de determinadas conductas son fundamentales. Este sistema de verbalización y razonamiento, muy utilizado en las aulas y en los ambientes familiares, resulta eficaz en mayor medida que los anteriores para la internalización moral. A pesar de ello el abuso de este sistema puede producir una disminución en su eficacia y un aprendizaje potencial de las conductas deseables que no conlleve el nivel de ejecución esperado. De los tres sistemas considerados, este último, el de la inducción, es el más alejado de los sistemas disciplinares y, a pesar de su origen, el más próximo a los planteamientos sobre el desarrollo moral que sostenemos. Los dos primeros, por el contrario, sólo pueden ser eficaces para el desarrollo moral en la medida en que contribuyen a favorecer el razonamiento de los niños sobre sus propias interacciones sociales cuando son castigados físicamente o cuando padecen la retirada de afecto y aprobación de sus mayores.

Nos referiremos por último a las aportaciones de Miller y Dollard en el estudio de la internalización moral desde la perspectiva conductista.



La base de la teoría de Miller y Dollard reside en el principio que afirma que el aprendizaje del estímulo o señal forma un tipo de aprendizaje diferente del que consiste en dar una respuesta a este estímulo. Afirman también que los organismos aprenden señales por medio de la reducción de impulso lo que supone un refuerzo. Las investigaciones de Dollard y Miller tomaron una línea más cognitiva al centrar su atención más en el estudio de los procesos mentales superiores que en la formación de hábitos. De esta manera se anticiparon a Bandura elaborando un modelo de conducta imitativa.

Los conceptos fundamentales de su teoría son los de impulso, señal, respuesta y recompensa. Para ellos, el impulso es un estímulo con cierta potencia que genera una respuesta. Es decir, tiene las funciones de suscitar y estimular. Se considera que toda fuente de estimulación poderosa que suscita o despierta el organismo es un impulso. Con esta definición Miller y Dollard incorporaron a los impulsos ya tratados por diversos autores, como son el hambre y el sexo, otros que no son de origen interno, sino externo: nos referimos, por ejemplo, al dolor. El proceso que establece el impulso es el siguiente: cuando la estimulación, que, como hemos dicho anteriormente, tiene cierta potencia, aparece y mientras se mantiene, producirá en el sujeto una actividad. A medida que el impulso se debilita, la actividad irá decreciendo. Se pueden distinguir dos clases de impulsos: impulsos primarios o innatos como el hambre, la fatiga, el dolor..., y secundarios o impulsos aprendidos por asociaciones, por ejemplo, una señal neutra se asocia a un estímulo o impulso primario, por ejemplo el caso de un niño que nunca había tenido miedo a los perros, pero que, después de ser mordido por uno, asocia el perro —señal neutra— con el dolor —impulso primario—, y aprende a tener miedo de esos animales.

Para Dollard y Miller, las señales son estímulos que no tienen las propiedades de los impulsos —suscitar y estimular— dado que son demasiado débiles. Su propiedad es la de

orientar cuándo y de qué manera se producirá una respuesta. Para hablar de conducta hemos de observar una respuesta producida por un estímulo de impulso y orientada por una señal. Las mismas respuestas pueden producir una nueva fuente de estímulos. Para demostrar que ha habido un aprendizaje las respuestas son necesarias. Del mismo modo, entienden por recompensa una señal asociada a una reducción de impulso. Para ellos, la función del refuerzo es la de disminuir la intensidad de un estímulo demasiado fuerte para el sujeto. El efecto que se obtiene con la recompensa es el de fortalecer las conexiones entre respuestas y señales.

Miller y Dollard consideran, además del aprendizaje por ensayo-error, un tipo de aprendizaje humano que es fruto de la imitación. Los estudios sobre el impulso secundario y el aprendizaje observacional han permitido conocer —primero a través de Miller y Dollard, y después, y especialmente, a partir de los trabajos de Bandura— las actividades de imitación. A pesar de que el objetivo de estos estudios no estaba relacionado directamente con el estudio de la conducta y el desarrollo moral, ciertamente han contribuido a un mejor conocimiento del desarrollo social y de la moralidad. Según estos autores, aprendemos una conducta de imitación cuando las respuestas imitativas van acompañadas por recompensas de los impulsos primarios. Cuando esto ocurre, la conducta de imitación se convierte en impulso secundario y la tendencia a imitar aumenta en la medida en que tales conductas posibilitan la presentación de recompensas. Los sucesivos efectos del refuerzo fortalecen la conducta y permiten que ésta se mantenga y facilite la adquisición de nuevas respuestas sociales. La conducta así aprendida puede también llegar a un estado de extinción ante la falta de refuerzo. En todo caso, lo que realmente se aprende no es una determinada conducta, sino el hecho de imitar. Cuando un aprendizaje por imitación o una conducta imitativa se recompensa, lo que estamos reforzando es un tipo de aprendizaje particular: el aprendi-



zaje imitativo. Ésta es la base de la internalización de conductas y pautas de comportamiento sociales, y por lo tanto de moralidad, desde la postura defendida por Dollard y Miller.

En síntesis, las aportaciones de las posiciones conductistas al estudio de la internalización moral se sitúan en posturas que defienden la presentación o supresión de reforzadores, el aprendizaje por imitación, o bien, la inducción como claves para la explicación y comprensión del proceso de internalización. A partir de la perspectiva que presentamos surgen posiciones que se aproximan a las posturas cognitivas y que sostienen que, una vez aprendidas las pautas de comportamiento y conductas sociales a las que nos referimos, la persona las hace suyas y las utiliza para controlar su propia conducta. Esta posición, propia del neoconductismo y de los teóricos del aprendizaje social —entre ellos Bandura—, supone, por una parte, la aceptación de la posición conductista que sostiene que los criterios que gobiernan nuestra conducta provienen del exterior, pero a la vez acepta que es posible hacerlos propios, actuar y juzgar de acuerdo con ellos, y utilizarlos en adelante para controlar su propia conducta.

DE DARWIN A WILSON

La biología y, más recientemente, la sociobiología se han planteado también el tema del comportamiento moral humano. El carácter universal de la conducta ética indica que posiblemente su fundamento se halle en la misma naturaleza del hombre, y que por lo tanto sea un producto de la evolución biológica. Dicha tesis considera que el origen de la moral y el sentido de las virtudes éticas deben buscarse en los procesos de mutación y selección que modelan la carga genética humana, quedando en segundo plano o descartándose totalmente el papel de la cultura en la construcción de dicho carácter moral.

La tesis de que la ética es un atributo natural puede subdividirse en dos subpro-

blemas distintos. A saber: ¿en qué medida la capacidad ética del hombre está determinada biológicamente? Y, segundo, ¿en qué medida los valores y normas éticas concretas están asimismo determinados biológicamente? Esta doble pregunta trata de distinguir entre la mera presencia en el hombre de la aptitud ética y el contenido de ciertas virtudes específicas, así como de dilucidar la responsabilidad que la evolución biológica tiene en la configuración de cada uno de estos aspectos.

Respecto al primer problema, la capacidad humana de juzgar las acciones como buenas o malas, justas o injustas y, en síntesis, como morales o inmorales, la mayoría de los biólogos evolucionistas, aunque no todos, han entendido que está determinada biológicamente. En concreto, la tesis originaria defendida por Darwin sostiene que mediante los mecanismos de mutación y selección se puede llegar a producir cualquier resultado, se refiera a las formas corporales o al comportamiento, y por lo tanto también pueden modelarse conductas morales y juzgarlas. Tal postura, en cambio, no fue defendida por Wallace quien no creía que las facultades humanas superiores fuesen el fruto de la selección natural. Por el contrario, Huxley reinterpretó la tesis de Darwin, suponiendo que la moral no es el fruto de la lucha por la vida sino que es el mecanismo evolutivo específico de los seres superiores. Es decir, en la medida en que el hombre, fruto de la evolución, alcanza cierta complejidad ya no puede seguir evolucionando por mera selección natural y debe adoptar otro mecanismo para favorecer la vida y progresar: tal mecanismo es la conciencia moral. Se trata pues de una evolución de los mecanismos de evolución, más que de la aparición directa de los valores morales por mutación y selección natural. Finalmente, hay otros autores que de forma más matizada creen, como Ayala, que la capacidad ética se ha hecho necesaria y está determinada por la naturaleza biológica, pero ello en la medida que el progreso biológico produce ciertas condiciones que a su vez desembozan en el comportamiento ético. Cuando un



ser vivo, debido a su eminencia intelectual, es capaz de prever consecuencias, formular juicios de valor y elegir entre alternativas, aparece como resultado el comportamiento ético. Por tanto, la moral es un fruto indirecto de la evolución. No deriva de la selección natural, sino de un resultado previo de ella: la capacidad cognitiva.

En cuanto al segundo interrogante, la posibilidad de que los preceptos morales concretos estén determinados biológicamente, la tesis más extendida afirma que la evolución, en la medida que es un proceso natural de incuestionable eficacia y óptimos resultados, nos muestra metas deseables que debemos considerar como buenas y adoptar casi por necesidad. Bajo tal perspectiva, una acción será aceptable si favorece la evolución. Las normas morales se justifican pues por el éxito previo de las mutaciones y la selección natural. La vaguedad de esta tesis permite interpretaciones muy amplias o muy estrictas, y a su vez todo tipo de contrarréplicas. La crítica más habitual ha sido acusar a esta posición de caer en la «falacia naturalista»: adoptar como modelo de lo que debería ser aquello que ya existe con cierto éxito. Recientemente, Wilson ha terciado en esta polémica para afirmar que la biología no justifica las normas morales, sino que predispone a los hombres a aceptar ciertas normas. Bajo tal supuesto analizó con cierto detalle los comportamientos altruistas y advirtió que eran los más adecuados para favorecer el progreso de la especie en su conjunto. Adoptar comportamientos altruistas es una opción adecuada dado que así se protege un mayor número de genes de la especie, y con ello se favorece su progreso. Piensa que es así porque, aunque el comportamiento altruista suponga una renuncia personal a beneficiar la propia vida, redundará siempre en un mayor bienestar para todos los demás; es decir, en una mayor protección de la carga genética del resto de la especie. Por tanto, el altruismo más que justificarse biológicamente está inducido por las exigencias de la selección natural.

Tales posturas no han desarrollado explícitamente una propuesta pedagógica, aun-

que podrían derivarse ciertos principios educativos de la creencia en un darwinismo social. Sin embargo, también pueden proponerse con fundamentación biológica programas pedagógicos que persigan la solidaridad y la ayuda mutua.

La moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo

En este apartado se presentarán las teorías cognitivas del desarrollo moral. En concreto nos referiremos a las obras de J. Piaget, L. Kohlberg y E. Turiel. Los rasgos que señalamos a continuación son comunes a las diversas posturas cognitivas, y a la vez las diferencias de los enfoques anteriores. Primero, los autores que aquí consideramos coinciden en usar el concepto de estadio, y en suponer que el paso de uno a otro requiere una reorganización de la estructura que los define, de modo que las sucesivas reorganizaciones expliquen el paso de un nivel de juicio moral menos desarrollado a otro más desarrollado. Segundo, el desarrollo moral concede una importancia primordial al análisis de los pensamientos o juicios morales, al componente mental de la moral. Tercero, la motivación de la conducta moral reside, más que en satisfacer necesidades biológicas o recibir premios y evitar castigos, en la realización personal, el amor propio y el afán de optimización personal. Cuarto, los principios y normas morales nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización a que obligan las reglas externas. Quinto, los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas, aunque sus concreciones normativas puedan variar. Sexto, el papel de los educadores y del medio en general no se reduce a programar el grado de presión conveniente, sino a proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral de los educandos. Como se verá más adelante, buena parte del currículum de educación moral que proponemos se fundamenta en las posturas cognitivas que vamos a exponer. Sus



aportaciones son especialmente útiles en el diseño de currículums que ayuden a los educandos a construir sus propios principios morales, y para que logren aplicarlos creativamente a su realidad concreta.

JEAN PIAGET

La obra «*El criterio moral en el niño*», principal aportación de Piaget al estudio del desarrollo moral, fue publicada en 1932. En el momento de su aparición constituyó una aportación pionera por su tratamiento empírico de los temas morales, así como por las tesis que allí se defienden. En la actualidad sigue siendo una obra fundamental, a pesar del notable incremento de trabajos que sobre este ámbito de conocimiento se editan. Eclosión de estudios que en muchos casos deben la inspiración y el impulso a las ideas y metodología del propio Piaget.

El método clínico empleado por el autor en el resto de sus trabajos fue también aquí el principal instrumento para descubrir fenómenos y contrastar hipótesis. Piaget preguntaba a los niños y dialogaba con ellos a propósito de breves narraciones relevantes para el tema que le interesaba estudiar. Del análisis de estos diálogos extrajo las consecuencias que más adelante presentaremos.

En opinión de Piaget, existe la tendencia muy generalizada entre los pensadores de creer que la moral está constituida por un *sistema de reglas* que los individuos deben llegar a *respetar*. Tal unanimidad suele romperse cuando el interés se centra en el modo cómo la conciencia individual llega a respetar esas reglas, y en el modo cómo se establecen dichas reglas. En buena medida Piaget responde a estos interrogantes manteniendo una controversia con las tesis de Durkheim. Como ya vimos, Durkheim no supo justificar el desarrollo de una moral autónoma e individual, quedando anclado en los aspectos exteriores y heterónomos que conlleva toda moralidad. Piaget, como analizaremos a continuación,

crítica por unilateral esta postura, y afirma que en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía. A demostrar tal hipótesis dedicó la mayoría de sus investigaciones en este campo. Como consecuencia de estos trabajos también pudo concluir importantes indicaciones pedagógicas orientadas a facilitar el paso de una moral a la otra.

Piaget parte del supuesto que la moralidad no es innata a la conciencia individual. Aunque el niño manifieste desde muy temprano tendencias a la simpatía, reacciones afectivas y otros mecanismos psicológicos que podrían sugerir un comportamiento moral incipiente, todo ello dista mucho de ser ni en germen una moral. Para construir el juicio y el comportamiento moral es preciso que estos elementos funcionales preexistentes queden superados e integrados en las sucesivas estructuras propiamente morales que se irán construyendo gracias a los contactos sociales. Por lo tanto, la razón moral no es una preprogramación del individuo, sino el resultado del desarrollo cognitivo, y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva. Siendo así, para comprender y analizar la formación del juicio moral es obligado discutir las relaciones de causalidad que vinculan la vida social y la conciencia moral de cada sujeto. Sin embargo, dada la variedad de relaciones interpersonales que se viven en cualquier colectividad, y dado también que la moral es un producto de tales interrelaciones, habrá más de una moral: cada modalidad de relación social dará lugar a un tipo distinto de juicio moral. Piaget, a diferencia de las propuestas durkheimianas, piensa que la sociedad no es homogénea, sino que en ella se dan fundamentalmente dos tipos de interrelación social, y consecuentemente se generan dos morales: una moral basada en relaciones de coerción y otra fundamentada en relaciones de cooperación.

Estos dos tipos de moral se encadenan evolutivamente. El niño pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma. El juicio



moral heterónomo se asienta, en primer lugar, en relaciones interpersonales basadas en la presión, y que podríamos caracterizar como aquéllas en las que el adulto, naturalmente desde el exterior, impone al joven, mediante órdenes y consignas, un sistema de reglas y prescripciones obligatorias. Si además, por motivos en principio propios de las primeras edades, el niño experimenta hacia el adulto un respeto unilateral, que no es sino la unión simultánea de afecto y temor, nos encontramos ante las dos condiciones —relaciones de coerción y respeto unilateral— que facilitan la aparición y quizás consolidación de una moral heterónoma. No obstante, ni las relaciones de coerción ni el respeto unilateral son resultado únicamente de los métodos y del estatus de los adultos, sino que surgen de la convergencia de esos métodos y estatus con el egocentrismo en que se encuentran los niños en las edades tempranas. El egocentrismo es un estado de centración del niño en su propio yo que se origina en la imposibilidad de diferenciar entre experiencias objetivas y subjetivas. La percepción egocéntrica del mundo y de las relaciones sociales no permite distinguir el propio yo de todo lo exterior, de modo que lo externo se hace interno, y a lo interno o mental se le da una consistencia real y objetiva. Asimismo el niño no es capaz de diferenciar su perspectiva de la propia de los otros, ni por tanto adoptar la perspectiva de los demás. En consecuencia, tiende a confundir sus deseos con los deseos ajenos, y hace propias todas las indicaciones o normas externas. En tales circunstancias le resulta muy fácil aceptar como suyas todas las opiniones, mandatos y sugerencias de los demás. Lo externo se impone sin posibilidad alguna de función crítica y distanciamiento porque no se distingue en nada de lo interno. Sintetizando lo dicho, mientras permanezca el egocentrismo infantil es más fácil que los adultos impongan reglas autoritariamente —relaciones de coerción—, y es más fácil también que se produzcan fuertes sentimientos de respeto hacia los adultos —respeto unilateral. Por lo tanto, coerción y egocentrismo se refuerzan mutua-

mente: el egocentrismo facilita la coerción, y esta potencia el egocentrismo. Cuando coinciden estas circunstancias —relaciones de coerción, respeto unilateral y egocentrismo—, estamos ante una moral heterónoma: ante una moral en la que prima el deber y la obligación por encima del bien y de la autonomía.

El juicio moral autónomo se asienta en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Unas relaciones que eliminan la presión y la imposición coactiva de normas, para inaugurar un tipo de intercambio basado en el diálogo y la colaboración. Estas relaciones cooperativas conducen al nacimiento en la conciencia de cada sujeto de aquellas normas ideales que regulan las conductas necesarias para la vida social cotidiana. A su vez, la aparición de otra moralidad requiere que junto a las relaciones de igualdad, todos los participantes en las interrelaciones sociales experimenten entre sí un sentimiento de respeto mutuo; sentimiento que se produce cuando coinciden el afecto y el temor a perder la buena consideración de que se goza ante los compañeros. El respeto mutuo surge en íntima conexión con la superación del egocentrismo y la aparición de conductas cooperativas y autónomas. Es decir, cuando cada individuo empieza a percibirse como diferente a los demás, con motivos e ideas propias pero a la vez es capaz de comprender las posturas de todos los otros participantes en una controversia y discutir críticamente con ellos. Son precisamente esas capacidades las que permitirán la autonomía y la cooperación, y en concreto la elaboración de unas normas de conducta propias y por ello comprensibles y más fáciles de cumplir. Estamos, en consecuencia, ante una moral autónoma en la que predomina la cooperación y el bien por encima de la imposición y el deber.

En opinión de Piaget, estos dos modelos de moralidad han de entenderse como dos etapas sucesivas, fruto de las relaciones sociales que se establecen con los iguales y con los adultos, y que en circunstancias normales serán recorridas una tras otra por todos los



sujetos: se pasará de la heteronomía a la autonomía. La tesis de las dos etapas sucesivas vamos a verla refrendada en las diversas investigaciones concretas que realizó Piaget, y que le sirvieron además para definir y caracterizar dichas etapas en sus principales rasgos. Estas investigaciones se agrupan, como veremos, en torno a tres temáticas: las reglas de los juegos infantiles espontáneos, las reglas propiamente morales de origen adulto y el estudio de la noción de justicia.

Respecto a las *reglas del juego de las canicas*, Piaget realizó dos investigaciones: la primera referida a la práctica de las reglas, o

al modo cómo los niños aplican efectivamente las reglas; y la segunda dedicada a la conciencia de las reglas, o al modo cómo evalúan el carácter obligatorio, sagrado, eterno o modificable de dichas reglas. Para la práctica de las reglas estableció cuatro periodos sucesivos que cubren el recorrido evolutivo de este aspecto de la moral. El primer nivel en la práctica de las reglas está constituido en realidad por la inexistencia propiamente dicha de reglas de juego más allá de ciertas regularidades motrices. Le sigue la etapa egocéntrica de imitación de las reglas adultas, aunque tampoco aquí se aprecien rasgos de socialización.

LAS REGLAS DEL JUEGO

<i>Etapas</i>	<i>Práctica de las reglas</i>	<i>Conciencia de las reglas</i>	<i>Etapas</i>
I. Motor e individual (0-2.5)	Regularidades individuales. No hay reglas colectivas sino que manipulan los objetos de juego según sus deseos, sustituyendo ritualizaciones o hábitos individuales. Puede hablarse de reglas motrices.	La regla no es coercitiva ni hay, por tanto, conciencia de ella. Se acepta como algo puramente motriz.	I. Regla motriz (0-2.5-4)
II. Egocéntrico (2.5-7)	Imitación de adultos con egocentrismo. Recibe del exterior ejemplos de cómo jugar, que acaba imitando, pero lo hará solo y sin coordinarse con los compañeros, aunque juegue junto a ellos. No hay codificación colectiva de las reglas de juego.	La regla es sentida como sagrada, inmodificable, eterna y de origen adulto. Cualquier modificación, aunque sea por acuerdo, se interpreta como una transgresión. La regla coercitiva que fija una situación de heteronomía es resultado del respeto unilateral que se complementa con el egocentrismo infantil y la presión adulta.	II. Regla coercitiva (2.5-4 a 9) (2.5-9)
III. Cooperación naciente (7/8-10)	Cooperación. Cada niño trata de ganar a los demás y en consecuencia surge la necesidad del control mutuo y la unificación de reglas. Sin embargo, hay gran vacilación, variabilidad y ausencia de detalles respecto a qué reglas se aplican y a cómo se aplican.	La regla es sentida como resultado de la libre decisión de los implicados y dispone de respeto porque hay consentimiento mutuo. Se entiende, por tanto, que pueden combinarse si hay acuerdo para hacerlo y que obviamente no son eternas ni modificables. La regla racional, que fija una situación de autonomía es el resultado del respeto mutuo, en tanto que superación del egocentrismo o la plena capacidad de cooperación, que limita la presión externa.	III. Regla racional (9/10...)
IV. Codificación de reglas (11/12...)	Interés por la regla en sí misma. Plena capacidad para cooperar y entenderse que se manifiesta en un deseo por reglamentar con detalle y minuciosidad el juego. Se disfruta previendo y legislando los casos posibles.		



Posteriormente se inicia el periodo de cooperacion socializante y de uso titubeante de reglas colectivas. Por último, en la cuarta etapa se manifiestan plenamente las aptitudes para discutir o codificar las reglas a aplicar en el juego.

En cuanto a la conciencia de las reglas marcó tres periodos. Uno previo en que en realidad no hay conciencia de la regla porque no existen reglas propiamente dichas, otro en que la regla actúa coercitivamente y coloca al niño en una situación heterónoma en la que cree que las reglas son sagradas, inmodificables, eternas y de origen adulto. Finalmente, en el tercer periodo la regla tiene un carácter racional y autónomo, ya que se la ve como el resultado de la discusión y el acuerdo mutuo. (Ver el cuadro sobre las reglas de juego de la página 63.)

Tal investigación nos muestra con suficiente claridad las dos morales sucesivas que suponía Piaget: la moral heterónoma en que la regla se impone aunque sea mal comprendida, mal asumida y mal observada, y la moral autónoma en que la regla se construye o reconstruye, y por lo tanto es mejor asimilada y seguida con mayor escrupulosidad.

Las *normas morales de origen adulto* fueron estudiadas por Piaget mediante unos ejemplos sobre las torpezas, el robo y la mentira. Su interés en esta serie de investigaciones fue comprobar de qué modo conciben los niños los deberes y los valores morales. En estos temas constató que también se produce el tránsito desde una etapa inicial basada en el realismo moral a otra etapa de juicio autónomo. El realismo moral supone considerar que los deberes y valores se imponen obligatoriamente con total independencia de la conciencia y circunstancias del sujeto. Las notas más destacadas del realismo moral son: el carácter heterónomo del deber, la definición del bien como obediencia a las normas adultas, la necesidad de observar las normas al pie de la letra y no en su espíritu, y por último la concepción objetiva de la responsabilidad, que impide evaluar los actos en función de la intención y lo hace en cambio de acuerdo con sus resultados.

Respecto al estudio sobre las torpezas y el robo, Piaget preguntaba a los niños, a partir de ciertas historias breves, qué acciones les parecían peores y por qué. Comprobó la existencia de dos tipos de responsabilidad: la objetiva, que se manifiesta predominantemente aunque no en exclusiva en torno a los siete años, y que juzga los actos por sus resultados; y la responsabilidad subjetiva, cuyas manifestaciones dominan alrededor de los nueve años y son exclusivas a partir de los diez, que juzga los actos por la intención de su ejecutor. En cuanto a las mentiras encontró también ambos tipos de responsabilidad: la responsabilidad objetiva que valora como peores las afirmaciones más inverosímiles, y la responsabilidad subjetiva que valora como peores las afirmaciones que habilidosamente pretenden disimular su falsedad. La definición de lo que es una mentira muestra también una evolución que va desde entenderla como una mala palabra, a confundirla con los errores, y finalmente a verla como toda afirmación intencionalmente falsa. Finalmente, los motivos para no mentir sufren un cambio desde las justificaciones heterónomas —miedo al castigo o sumisión a las reglas impuestas por los adultos— a la defensa de la reciprocidad como condición necesaria para la cooperación y el acuerdo mutuos. (Ver los cuadros sobre realismo moral de las páginas 65 y 66.)

Estas manifestaciones del realismo moral son, en opinión de Piaget, resultado de la síntesis de la presión adulta, el respeto unilateral y el egocentrismo. En consecuencia, parece posible y conveniente limitar pedagógicamente tales manifestaciones potenciando la cooperación entre iguales y reduciendo la presión unilateral de los adultos y educadores.

El *desarrollo de la noción de justicia* fue estudiado por Piaget mediante un elevado número de pequeñas investigaciones que abordan diferentes aspectos de este tema. Como en ocasiones anteriores se comprueba, también para el concepto de justicia, la existencia de dos grandes modelos de juicio moral: el heterónomo y el autónomo. Asimismo,



a fin de alcanzar el pleno desarrollo del sentimiento de justicia es fundamental, por encima de cualquier otra consideración, que se propicie el respeto mutuo y la solidaridad entre cada uno de los niños.

A grandes rasgos, las conclusiones alcanzadas por estas investigaciones tienden a oponer, para cada tema estudiado, los rasgos propios de los dos tipos de moral. Respecto a las sanciones, los pequeños consideran más justa y eficaz la sanción severa e independiente del acto sancionado: la sanción expiatoria. Por su parte, los mayores son más partidarios y confían más en la eficacia de la sanción por reciprocidad; es decir, de aquélla que requiere la reparación del daño, o bien soportar las consecuencias del acto. Asimismo, y de acuerdo con la edad, se da una consideración diferente de las sanciones que inflingen las cosas mismas como consecuencia de un acto reprochable: unos creen en las sanciones automáticas y los otros no. En el último trabajo sobre sanciones, comprobó que los pequeños creen que cuando en una situación colectiva se desconoce el culpable de un acto es justo castigar a todo el grupo. Los mayores, en cambio, opinan que no se debe castigar a todo el colectivo, salvo que éste se solidarice voluntariamente con el culpable.

Las investigaciones que abordan el conflicto entre la justicia retributiva (sanción) y

la justicia distributiva (igualdad), demostraron que en los pequeños predominaba la inclinación a la sanción, mientras que los mayores sugerían criterios de igualdad o equidad para solucionar problemas similares. De igual modo, en situaciones de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia, los pequeños se decantaron mayoritariamente por considerar justa la postura adulta, y entre los mayores, por el contrario, predominan la defensa de la igualdad, aunque ello supusiese desobedecer. (Ver el cuadro sobre el desarrollo de la noción de justicia de la página 67.)

A partir de estas investigaciones, Piaget establece tres etapas o periodos, que no son propiamente estadios, en el desarrollo de la noción de justicia. De los seis a los ocho años aproximadamente estamos ante la consideración de la *justicia como obediencia*: el deber es lo justo y la desobediencia lo injusto. La justicia se confunde con las normas impuestas desde el exterior por los adultos. Durante el periodo de los ocho a los once años, nos hallamos ante una noción de *justicia* que la *entiende como igualdad*. En esta etapa el igualitarismo se impone como un criterio de justicia por encima de la autoridad adulta: todos han de ser tratados del mismo modo. Por último, de los once años en adelante, estamos ante la *justicia como equidad*, que implica la superación del mero igualitarismo por

EL REALISMO MORAL

*Juicios sobre la torpeza y el robo

<i>Responsabilidad objetiva</i>	<i>Responsabilidad subjetiva</i>
Se juzgan los actos por sus resultados materiales y no por la intención del actuante. Es más culpable quien produce una pérdida superior.	Se juzgan los actos por la intención con que se realizan y no por sus resultados. Es más culpable quien realiza un acto sabiendo que no está bien.
6 años	7 años
9 años	10 años
12 años	

Predominio
responsabilidad
objetiva

Predominio
responsabilidad
subjetiva

Existen ambas
responsabilidades

Sólo responsabilidad
subjetiva



* Juicios sobre la mentira

Responsabilidad de la mentira

<i>Objetiva</i>	<i>Subjetiva</i>
La gravedad de la mentira se mide por la inverosimilitud de la afirmación.	La gravedad de la mentira se mide por la habilidad para disimular el carácter falso de la afirmación.
_____ 6 años _____ 7 años _____ 10 años _____ 12 años _____	

Definición de mentira

Hasta 6 años	La mentira es una mala palabra.
6-10 años	La mentira es algo que no es verdad, pero no se distingue mentira de error y, por tanto, no se tienen en cuenta las intenciones.
10-11 años	La mentira es toda afirmación intencionalmente falsa.

Motivos para no mentir (sobre la maldad de la mentira)

6-8 años	No mentir porque se recibirá un castigo; sino no lo hubiera, la mentira ya no es mala.
8-10 años	La mentira es mala en sí misma siempre, aunque no haya castigo.
10-12 años	La mentira es mala porque consigue engañar y ello es fatal para la reciprocidad y el acuerdo mutuo.

la igualdad preocupada por compensar las situaciones particulares de cada sujeto.

De todo ello podemos concluir que en el ámbito de la noción de justicia se ratifica también la tesis de las dos morales sucesivas. La moral autoritaria y heterónoma, moral del deber y la obediencia, que desemboca, en el dominio de la justicia, en la confusión de lo que es justo con el contenido de la ley establecida y el reconocimiento de la sanción expiatoria. Posteriormente, la moral del respeto mutuo, de la autonomía y el bien, con-

duce, en el dominio de la justicia, al desarrollo de las nociones de igualdad, reciprocidad y equidad, propias de la justicia distributiva. (Ver el cuadro sobre periodos en el desarrollo de la justicia de la página 67.)

Del estudio realizado por Piaget sobre el desarrollo moral pueden derivarse importantes consecuencias pedagógicas que el propio autor ya señaló con suficiente claridad, y que a continuación se sintetizan. Ante todo, y teniendo presente lo constatado sobre la formación del juicio moral, el fin de la educación



moral no puede ser otro que la construcción de personalidades autónomas aptas para la cooperación. Por consiguiente, una formación óptima supone facilitar el paso de la primitiva moral heterónoma a la moral autónoma. Para alcanzar dicho objetivo parece conveniente diseñar una intervención pedagógica regida por los siguientes principios:

- Dado que el desarrollo intelectual general es una condición necesaria, aunque no suficiente, del desarrollo moral, un primer requisito de la educación moral consiste en potenciar el desarrollo intelectual.
- Como los niños no interiorizan ni absorben los valores morales sino que los reconstruyen y redescubren, se les debe colocar en condiciones de experimentar una vida social activa y cooperativa. Para ello es con-

veniente que el educador sepa: 1. incitar a sus alumnos a que manifiesten actitudes de iniciativa, curiosidad y espíritu crítico, así como a sentirse capaces de solucionar problemas y descubrir alternativas; 2. no imponer mediante la autoridad adulta aquello que el joven puede hallar por sí mismo; y 3. crear un medio adecuado en el que los niños puedan realizar experiencias socio-morales.

- De acuerdo con todo ello, no es conveniente que el adulto imponga una disciplina acabada, unos valores arbitrarios o unas normas autoritarias, sino que ayude a los mismos niños a descubrir las normas que consideren convenientes, o procure mediante el diálogo y las razones hacerles comprender determinadas normas de conducta necesarias. Se trata, por tanto, de que el

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA

6 años

5 años

12 años

<i>Moral Heterónoma</i>	<i>Moral Autónoma</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Tienen a considerar más justa y eficaz la sanción expiatoria (Sanción severa e independiente del acto realizado). • En situaciones en que se desconoce el culpable de una falta hay que castigar a todo el grupo (bien porque es imprescindible la sanción, o bien porque el grupo no ha querido delatar al culpable). No hay conciencia de responsabilidad colectiva. • Tienen a creer en la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas mismas. (Las circunstancias castigan al que ha cometido una falta). • En caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva predomina la sanción. (Está bien favorecer al hermano obediente o no subsanar la pérdida de un objeto). • En situaciones de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia se tiende a dar la razón al adulto por encarnar la autoridad y la ley aunque su postura no sea justa. (Se considera justo que un adulto pida tareas extras a un niño, o se considera que está mal copiar porque está prohibido o que se debe chivatar). • En la vida social entre niños no está bien actuar por reciprocidad. (Devolver los golpes o realizar pequeñas venganzas). • Lo justo es el acuerdo con las leyes o normas emanadas de la autoridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen a considerar más justa y eficaz la sanción por reciprocidad. (Reparación del daño causado o hacer experimentar las consecuencias del acto). • En situaciones en que se desconoce el culpable de una falta no hay que castigar a todo el grupo. (El castigo a inocentes es peor que la impunidad, no castigar porque no está bien chivatar y no se conoce el culpable, sólo se reconoce la posibilidad de castigo si la clase por solidaridad decide no denunciar al culpable). Hay conciencia de responsabilidad colectiva. • Tienen a no creer en que las cosas mismas sancionen de modo automático. (Las circunstancias no pueden castigar al infractor). • En caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva predomina la igualdad o la equidad. (No está bien favorecer al obediente o la pérdida de un objeto es bueno subsanarla). • En situaciones de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia se tiende a defender la igualdad por respeto a un sentimiento ideal, aunque suponga desobedecer. (No se considera justo el trato discriminatorio del adulto, copiar no se considera acertado porque atenta a la igualdad y no está bien chivatar). • En la vida entre niños se considera adecuado actuar por reciprocidad. (Está bien cometer pequeñas venganzas que no son vividas como devolver mal por mal sino como sanciones de reciprocidad). • Lo justo es la realización de conductas que tienden al igualitarismo o a la equidad (igualitarismo que contempla las situaciones diferenciales y quiere compensarlas).



PERÍODOS EN EL DESARROLLO DE LA JUSTICIA

Justicia como:

<i>Obediencia</i> (de 7-8 años)	<i>Igualdad</i> (8-11 años)	<i>Equidad</i> (11-12 años)
<p>La justicia se subordina a la autoridad adulta. El deber es lo justo y la desobediencia lo injusto. La justicia se confía a las consignas impuestas por la autoridad adulta.</p> <p>La justicia no se diferencia de la autoridad, las normas y las leyes adultas.</p> <p>La justicia retributiva está por encima de la igualdad.</p> <p>Predominio del respeto unilateral: la justicia se desarrolla sólo cuando la cooperación se da independientemente de la igualdad.</p>	<p>Progresivo dominio del igualitarismo.</p> <p>Se desarrolla la autonomía y se impone la primacía de la igualdad sobre la autoridad.</p> <p>La justicia distributiva se opone a la obediencia y la sanción.</p>	<p>La justicia puramente igualitaria se ve moderada por la preocupación por la equidad.</p> <p>Desarrollo del deseo de equidad, que se ha de entender como la evolución del igualitarismo en el sentido de la relatividad, en dejar de buscar la igualdad en la identidad, se conciben los derechos iguales en relación a la situación particular de cada cual.</p>

educador reduzca su poder de adulto y se coloque en situación de intercambiar opiniones con sus alumnos de igual a igual.

- El educador, de acuerdo con las afirmaciones anteriores, debe estar dispuesto a aceptar valores y normas elaborados por los niños, aunque a él no le parezcan las más convenientes o no le agraden.
- Para propiciar la cooperación, condición de posibilidad de la moral autónoma, el educador deberá favorecer la participación activa de todos los individuos en grupos de pares, de manera que se incite a los niños a intercambiar y coordinar puntos de vista a propósito de los temas y problemas morales que se pueden plantear en una clase, o que se presentan en una situación colectiva. El trabajo en equipo y, especialmente, el autogobierno escolar son dos métodos insustituibles para alcanzar este objetivo.

Finalmente, Piaget tampoco descarta la lección moral, aunque la limita al papel que debería tener cualquier lección en una clase activa: constituir la respuesta a una cuestión

que previamente se han formulado los alumnos. Es decir, la intervención del educador que da una lección moral es correcta cuando sus alumnos, después de una exhaustiva consideración previa de los temas, y por tanto en el interior de una verdadera discusión cooperativa, se lo piden. Sin embargo, todo ello no le exime de valorar si esta demanda se hace buscando una opinión o se hace para rehuir la reflexión autónoma. Cuando el educador considera que está ante el primer supuesto, dará su parecer, intentando eliminar las notas autoritarias y los componentes de obligación que suelen tener las opiniones de los adultos.

Kohlberg es muy probablemente el más destacado investigador en el ámbito del desarrollo y de la educación moral. Nació en Nueva York en el año 1927, y su vida académica ha transcurrido fundamentalmente entre las universidades de Chicago y Harvard. En el año 1958 alcanzó el grado de doctor con una investigación que contenía ya las principales ideas sobre las que luego continuó trabajando; se trata de un estudio que presentó con el título: «El desarrollo de los modos de pensa-



miento y opción moral entre los diez y los dieciséis años». La tesis central de este escrito defiende que el desarrollo del pensamiento moral del hombre se produce de un modo natural, plasmándose en un recorrido a través de seis estadios cada vez más óptimos, que se manifiestan con total independencia de la cultura en que están insertos los individuos. La línea seguida por Kohlberg en su tesis de doctorado y en los trabajos siguientes prolonga la tradición inaugurada por Piaget, tradición que perfeccionó en varias direcciones. Sus trabajos son deudores de la obra *El criterio moral en el niño*, en tanto que tratan, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, las sucesivas manifestaciones del juicio moral. Sin embargo, se distancia de Piaget en ciertos temas. De entre tales discrepancias cabe destacar, en primer lugar, la definición de estadios de desarrollo moral propiamente dichos que realiza Kohlberg, donde Piaget tan sólo vio etapas, pues no creía que en el ámbito moral fuese posible precisar estadios con todo lo que ello comporta. Difieren también en el número de periodos que establecen y en la franja temporal que abarcan. Piaget distingue dos etapas —heteronomía y autonomía moral—, que culminan hacia los doce años, mientras que Kohlberg define: seis estadios, que no culminan en el mejor de los casos hasta más allá de los veinte años, y que sólo coinciden con la propuesta piagetina en los dos primeros estadios. A partir de ahí, Piaget consideró concluido el desarrollo moral, en cambio Kohlberg muestra que aún deben superarse varios estadios antes de alcanzar la plena madurez. Tampoco coinciden al señalar el tipo de relación que vincula la acción moral con el juicio moral. Piaget piensa que el juicio es una toma de conciencia siempre retardada respecto de la acción moral. Por su parte, Kohlberg sugiere que es el juicio lo que da sentido a la acción moral. Sin embargo, a pesar de tales discrepancias, la orientación, metodología y finalidad de las respectivas investigaciones es en ambos autores coincidente.

El estudio del desarrollo moral realizado por Kohlberg es en realidad una descripción

del desarrollo del juicio moral. Se trata, por tanto, de establecer el tipo de razonamiento empleado por los jóvenes a propósito de temas morales. No considera, al menos directamente, la conducta moral ni tampoco centra sus investigaciones en los valores morales concretos que puedan adquirir los individuos. En cambio, parte de la constatación de que, sean cuales fueren los valores de un individuo, en su vida muy a menudo se encuentra con grandes o pequeños conflictos que enfrentan valores deseables, pero que no pueden solucionarse correctamente por la mera elección de un valor supuestamente superior que solventa el dilema. Por el contrario, su solución exige que se recurra a un juicio reflexivo basado en buenas razones. Se necesita recurrir a un juicio racional que tenga presentes tanto las exigencias propias como las ajenas, y las haga compatibles mediante algún procedimiento justificado racionalmente. La tarea fundamental de Kohlberg ha sido mostrar que los hombres durante su vida pueden llegar a construir sucesivamente seis grandes estructuras de razonamiento moral para solventar de forma cada vez más adecuada esos conflictos de valor.

¿Qué factores intervienen en la formación del juicio moral? El juicio moral es una capacidad cognitiva del individuo que permite dilucidar entre lo que está bien y lo que está mal, y que tiene que ver con la justicia en tanto que igualdad y equidad. No obstante, no es posible elaborar juicios morales y evolucionar de un estadio a otro si previamente no se desarrollan otras capacidades psíquicas. En concreto, los sucesivos estadios de juicio moral suponen un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, así como un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social, cada vez mejor. Cada nuevo estadio de juicio moral aparece al final de un proceso de adquisiciones en el que primero se alcanza el nivel de desarrollo intelectual requerido, y posteriormente la perspectiva social que dicho nivel permite aunque no asegura, finalmente ambos factores aportan las condiciones necesarias pero no suficientes para el desa-



rollo del razonamiento moral. Tanto las aptitudes intelectuales y sociales, como las propiamente morales no aparecen como una simple manifestación de posibilidades innatas, ni tampoco se forman como resultado de la impregnación sociocultural. Son, por el contrario, el resultado de la interrelación adaptativa optimizante entre el sujeto y su medio natural y social.

La principal tarea emprendida por Kohlberg ha sido definir los sucesivos estadios que pueden recorrer los individuos hasta llegar al nivel óptimo de desarrollo del juicio moral. Afirmar que el desarrollo moral se organiza en estadios supone, ante todo, varias consecuencias: primera, cada nuevo estadio implica una forma de pensar o razonar sobre los temas morales distinta a las anteriores; segundo, los estadios son estructuras que interrelacionan todos los aspectos asumidos en ellos, y por tanto el paso de un estadio a otro supone la reestructuración de las opiniones y motivos en todos los ámbitos morales; tercero, los estadios forman una secuencia invariable en la que llegar a uno superior requiere haber pasado por todos los anteriores; y cuarto, los estadios superiores integran jerárquicamente las estructuras de pensamiento de los inferiores. Las notas que definen los estadios dejan bien claro que el desarrollo moral no es algo aleatorio y desestructurado, sino que se organiza en una secuencia evolutiva y coherente.

¿Qué ocurre respecto del «contenido» que se estructura en cada uno de los estadios? Es importante destacar que ese «contenido» es cognitivo, abstracto o formal y universal. Decimos que es cognitivo porque estudia las cuestiones morales en la medida que son abordadas por el sujeto mediante razones. Obviamente, se puede atender también a cuestiones afectivas y emotivas, o simplemente a preferencias subjetivas, pero la defensa del cognitivismo lo que supone fundamentalmente es la creencia de que los juicios morales se justifican con razones. Tal postura pone en cuestión el relativismo moral pues no cree que todo valga igual, sino que piensa que los sucesivos

estadios representan formas de razonamiento moral óptimas para cada etapa y cada vez mejores. Sin embargo, tales razonamientos o juicios morales son formales; es decir, la optimización del juicio se refiere al tipo de razonamiento aducido y no al contenido implicado en tal raciocinio. Dicho de otro modo, el juicio moral tal como la estudia Kohlberg elimina todas las orientaciones axiológicas concretas, no se ocupa de precisar las reglas o prescripciones conductuales, sino que se preocupa únicamente de los principios más generales que han de permitir a cualquier individuo en cualquier situación derivar aquellas normas concretas que considere más valiosas. Por lo tanto, los estadios no definen normas sino criterios de razonamiento que no dependen de las creencias particulares. Por último, se afirma también la universalidad de los modos de razonar propios de cada estadio, así como del número y orden de los estadios. Es evidente que podemos percibir todo tipo de diferencias en el contenido de los juicios morales, pero tales diferencias no son sino el resultado de las diversas culturas o puntos de vista. Sin embargo, la forma del razonamiento moral es en todas las culturas y para todos los individuos igual. Las diferencias, como se ha indicado, son debidas a la multiplicidad de los contenidos y puntos de vista culturales, pero ello no afecta a la forma del razonamiento que es la misma en todas las culturas; o bien las diferencias son debidas a que el desarrollo del juicio moral, la forma del razonamiento propiamente dicha, aún no ha logrado alcanzar los niveles más óptimos y está en un nivel distinto del que ocupan los individuos o grupos con los que se compara. En tal sentido, se supone que ciertas colectividades, por no requerirlo, no han desarrollado aún los niveles más elevados de razonamiento moral. Niveles que sólo se alcanzan cuando es necesario solventar los conflictos que se plantean en medios sociales cada vez más complejos y plurales. No obstante, y precisamente por ese carácter universal del juicio moral que comentamos, si por cualquier motivo se desarrolla la capacidad de raciocinio moral de esas co-



lectividades, acabarán recorriendo idénticos estadios a los ya atravesados por otras culturas.

Para definir los distintos estadios morales, Kohlberg ideó un procedimiento de investigación que en esencia consiste en presentar al sujeto ciertos dilemas morales y preguntarle qué solución daría al conflicto y por qué motivos le parece la más correcta. A partir del análisis de los resultados determinó una sucesión de estadios distintos por los que pasa el juicio moral y el contenido de cada uno de ellos.

Kohlberg estableció seis estadios de razonamiento moral distribuidos en tres niveles. Los niveles agrupan estadios con semejante modo básico de razonamiento, aunque con un distinto grado de perfección. Tales niveles son el preconvencional, el convencional y el postconvencional. En el *preconvencional* se plantean los temas morales desde los intere-

ses concretos de los individuos afectados. Para ellos aún no existe una comprensión de las reglas y expectativas sociales, que permanecen siempre como algo externo y ajeno al yo. En el nivel *convencional* se enfocan los problemas morales desde la perspectiva que otorga el sentimiento de pertenencia a un grupo social y la necesidad de defenderlo. Se trata de vivir de acuerdo con lo que los demás o la sociedad esperan de cada individuo. El yo comprende, acepta y se identifica con las reglas sociales. En el nivel *postconvencional* se enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior a la sociedad: más allá de las normas sociales establecidas están los principios de conciencia que deben regirlas. Se comprenden las reglas sociales, pero sólo se aceptan en la medida en que están de acuerdo con los principios que la conciencia dicta a cada sujeto. Esos tres niveles, como se ha indicado, acogen dos estadios cada uno

ESTADIOS DE LA CONCIENCIA MORAL

Orientación a la obediencia y el castigo	Deferencia egocéntrica hacia un poder o prestigio superiores, o conjunto para evitar jaleo. Responsabilidad objetiva.	I. Nivel preconvencional
Hedonismo instrumental	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente las de otros. Igualitarismo ingenuo y orientación al cambio y la reciprocidad.	
Orientación de buen chico	Orientación para conseguir la aprobación y para complacer y ayudar a los otros. Conformidad con imágenes estereotipadas del comportamiento mayoritario o natural y juicios por intenciones.	II. Nivel convencional
Orientación de ley y orden	Orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, porque es valioso en sí mismo.	
Orientación jurídico-contractual	La acción justa se define en función de los derechos individuales y de las pautas que han estudiado y acordado originariamente por toda una sociedad. Preocupación por el establecimiento y mantenimiento de los derechos individuales, igualdad y libertad. Se hacen distinciones entre valores que son de aplicación obligatoria universal y valores que son específicos de una sociedad determinada.	
Orientación de principios éticos universales	Lo justo se define como decisión de la conciencia, de acuerdo con principios éticos que ella escoge y que pretenden amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Estos principios son abstractos, no son normas morales concretas. Son principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de derechos humanos como personas individuales.	III. Nivel posconvencional

(Fuente: EL RIEL, E.) «Conflict and Transition in Adolescent Moral Development», en *Child Development*, 1974, pp. 14-29.



y en ellos se plasma con mayor detalle las líneas básicas aquí esbozadas. (Ver el cuadro sobre los estadios de la conciencia moral de la página 71.)

Estadio 1. Moral heterónoma. El primer estadio de heteronomía moral suele cubrir aproximadamente de los cinco a los ocho años, y aún en caso de prolongarse difícilmente rebasa la primera adolescencia. Durante esta etapa se considera que las consecuencias físicas que desencadena o puede desencadenar la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor humano que tales consecuencias puedan tener. Por tanto, será adecuada y justa aquella conducta que se someta a las reglas apoyadas por el castigo y acate las normas que emanan de la autoridad; dicho de otro modo, se intentará no quebrantar por ningún motivo las reglas impuestas, evitar el castigo y no causar daños materiales a personas o cosas.

Alcanzar este estadio requiere, en el dominio intelectual, estar abandonando el pensamiento simbólico, intuitivo o preoperatorio e iniciar las adquisiciones propias de las operaciones concretas. En cuanto a la perspectiva social, segunda condición del desarrollo del juicio moral, en este estadio predomina aún el punto de vista egocéntrico. Tal perspectiva le impide tomar en consideración los intereses de los demás y reconocer que pueden ser distintos de los suyos; no es capaz de coordinar dos puntos de vista. En cambio, adopta con gran facilidad la opinión de la autoridad que llega a confundir con la propia. Por último, el egocentrismo le impide evaluar los matices psicológicos de sus acciones en relación con los demás y consigo mismo, limitando su consideración a las condiciones meramente físicas.

En definitiva, es una etapa en que el egocentrismo sólo permite considerar como bueno el acatamiento de las normas de la autoridad que vienen avaladas por la amenaza del castigo. Se posee un concepto realista de la moral que conduce a considerar la bondad o la maldad de un acto en función de algu-

na cualidad inherente e inmodificable de ese mismo acto. Los juicios morales son evidentes y no requieren justificación. Evitar el castigo es la única razón o justificación para realizar un acto y aceptar la bondad intrínseca que conlleva. Todo ello conduce a defender una justicia distributiva y retributiva guiada por criterios de estricta igualdad más que por criterios de equidad. Estamos en la etapa de la moral heterónoma propuesta por Piaget.

Estadio 2. Moral instrumental e individualista. El segundo estadio basado en el intercambio con fines hedonistas tiende a presentarse durante la escuela elemental, aproximadamente de los ocho a los catorce años. Los que se encuentran en él entienden que lo apropiado y justo es actuar de modo que se satisfagan las propias necesidades y, si se llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de los demás. Sin embargo, el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o la solidaridad, sino el producto de un cálculo de reciprocidad mercantil: «tú me procuras este beneficio y yo te colmaré esta necesidad». Se trata de una honestidad, igualitarismo y reciprocidad peculiares.

El paso del primer estadio al segundo supone a nivel cognitivo el pleno dominio de las operaciones concretas; es decir, la aptitud para distanciarse de las percepciones inmediatas y mirar los problemas desde una perspectiva superior. El pensamiento ya es capaz de actuar reversiblemente. La perspectiva social supera también el egocentrismo, pero se instala en un punto de vista individual concreto. El joven ya logra distinguir y separar los intereses y puntos de vista propios de los que sustenta la autoridad o los demás individuos. Reconoce, por tanto, que todo el mundo tiene intereses individuales que perseguir y satisfacer, y que es posible que tales intereses entren en conflicto. Este relativismo individual y concreto se expresa también en la posibilidad de relacionar tales intereses por el sistema del trueque de favores o intercambio instrumental de servicios.



Todo ello instala al joven en un tipo de pensamiento moral que entiende que lo justo es seguir las reglas en la medida que repercuten en beneficio propio, que es justo actuar para satisfacer los intereses y necesidades que deseamos colmar, y que es lógico y justo dejar que los demás hagan lo mismo. El bien será la justicia entendida de este modo; es decir, entendida de modo imparcial y equitativo, de forma que se produzca un intercambio cuantitativamente equivalente de favores entre los individuos. Las razones que justifican esa conducta residen en el deseo de obtener el propio beneficio, relegándose la obediencia a la categoría de medio para lograr lo que se desea y el castigo a instrumento pragmático para restablecer la igualdad allí donde se haya roto. En este estadio, el bien es siempre relativo a la situación en que se encuentra el sujeto y a sus propios intereses. Pero esa relatividad impide ordenar y establecer prioridades a partir de una lista de necesidades personales.

Estadio 3. Moral normativa interpersonal. El tercer estadio de expectativas interpersonales mutuas y de conformidad interindividual no aparece hasta la preadolescencia o la adolescencia, pudiéndose prolongar en ciertos casos durante toda la vida. Las personas que se encuentran en dicho estadio consideran que el comportamiento bueno y correcto es aquél que complace y ayuda a los demás, y acaba recibiendo su aprobación. Se trata de vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas —padres, hermanos, amigos— esperan de nosotros; se trata, en definitiva, de ser considerado por los seres más próximos y queridos como una buena persona.

A nivel cognitivo, situarse en este estadio implica empezar a dominar las operaciones formales. Por lo que se refiere al dominio social nos hallamos ya ante la perspectiva de la persona capaz de relacionarse plenamente con otras personas. Es decir, ya se tiene conciencia clara de los sentimientos de los demás, así como de las expectativas compartidas y acuerdos alcanzados con ellos. Tales proyectos interpersonales se colocan por encima de

los intereses meramente individuales. Es posible construir una comunidad de ideas y sentimientos. Lograrlo supone relacionar puntos de vista distintos y colocarse en el lugar del otro. Sin embargo, todavía no se consigue tomar la perspectiva del sistema en general. Se comprende desde sus respectivos puntos de vista a las personas que son más familiares, pero no se alcanza a entender el punto de vista global de la sociedad.

Estos fundamentos cognitivos y sociales generan un juicio moral que juzgará como buenos aquellos comportamientos que tienden a lograr la aprobación de los demás, que se orientan a satisfacer lo que las personas apreciadas esperan del actor. Se trata de cumplir bien con el rol social que en cada situación tenemos asignado. La bondad de un individuo se juzga también por la buena intención o los buenos motivos que le animan a actuar. Asimismo se requiere que muestre interés por los demás y sea capaz de mantener unas relaciones interpersonales positivas, empapadas de confianza, respeto, lealtad y gratitud. Ser moral es ser bueno con los demás, ser bueno con las personas con las que nos relacionamos habitualmente. Los motivos para hacer el bien tienen que ver con la necesidad de ser correcto que se siente ante sí mismo y los demás, y con el miedo a la desaprobación que podemos recibir de nuestros interlocutores.

El contenido de la justicia queda definido por el paso del intercambio a la reciprocidad. Aparece el concepto de equidad, por el que se favorece más al débil, de modo que las relaciones interpersonales no se guían sólo por el criterio del estricto intercambio. No obstante, todo ello se manifiesta a nivel interpersonal, aplicándose bien respecto a aquellas personas próximas hacia las que se siente afecto. En cambio, se tienen dificultades para resolver situaciones de conflicto en las que no se pueda mantener siempre la aprobación de todos. También es imposible plantearse problemas que trasciendan lo personal e impliquen a la sociedad en su conjunto.



Estadio 4. Moral del sistema social. El cuarto estadio moral denominado también de «ley y orden» suele empezar a desarrollarse a mitad de la adolescencia y, con cierta frecuencia, se permanece en él durante el resto de la vida. En esta etapa se vuelve a considerar la autoridad como guía del deber, aunque ya no es una autoridad personal sino la autoridad que emana de toda la sociedad y de sus normas. En consecuencia, durante este período se produce una orientación hacia la ley que está respaldada por la autoridad, hacia las normas fijas y hacia el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, que no es sino cumplir con los compromisos adquiridos, respetar con tal comportamiento a la autoridad establecida y mantener el orden social imperante porque nos parece valioso en sí mismo.

En el orden intelectual, alcanzar este estadio implica dominar sustancialmente los modos de pensamiento formales. En lo referente a la perspectiva social se logra diferenciar el punto de vista de la sociedad de los motivos individuales y los acuerdos interpersonales. El sujeto está capacitado para tomar no ya el punto de vista del otro, sino también el del otro generalizado; es decir, el del sistema social global. Por tanto, puede contemplar los intereses y deseos —leyes, reglas y roles— que defiende ese otro generalizado y tenerlos presentes como criterio de su conducta. En consecuencia, a partir de ese instante las relaciones interpersonales se enmarcan y juzgan en relación a los principios que define el sistema en su conjunto.

Esta perspectiva social conduce a un tipo de juicio moral en que el valor supremo es contribuir al bienestar de la sociedad, del grupo o de la institución, o al propio bienestar si ello no atenta a la perfecta supervivencia de las instancias suprapersonales. Se supone que este tipo de comportamiento es eficaz y justo porque el conjunto de leyes y roles de la sociedad son aplicados imparcialmente a todos sus miembros, y con ello se logra regular equitativamente todos los conflictos propios de la

sociedad y promover el bien común. Tales leyes y roles se consideran por definición justos, al menos mientras no sea patente el conflicto con otras reglas sociales fijas. Sea como fuere, las normas de la sociedad o de cualquier otra institución —un partido político o una confesión religiosa— emergen como valor central y supremo. En consecuencia, no serán consideradas correctas las conductas que pongan en peligro la solidaridad y la cohesión del sistema. El mundo se observa y percibe desde un sistema de creencias fijo y definitivo. Las razones que aquí justifican un buen comportamiento apelan a la necesidad de mantener un funcionamiento óptimo del sistema, evitando aquellos comportamientos que comprometen su viabilidad. Asimismo, la anticipación de la falta de honradez y del mal que ciertos comportamientos pueden producir en los demás ejercerá de freno de la conducta.

La acción justa requiere que se trate a todos como merecen en términos de reglas convencionales, que se trate a todos de igual modo y de acuerdo con aquéllo que imponen las leyes. Sin embargo, tales creencias no sirven para dilucidar conflictos entre la ley y los derechos humanos básicos: por ejemplo, entre el valor de una ley social determinada y el valor de la vida. De igual manera es poco útil para dilucidar conflictos que impliquen algún elemento exterior al sistema social que sirve de marco de referencia.

Estadio 5. Moral del contrato y de los derechos humanos. Antes de entrar de lleno en la consideración del quinto estadio hemos de referirnos a la posible existencia de un estadio intermedio entre el cuarto y el quinto. Ya se ha insinuado que los criterios del anterior estadio, dado que estaban orientados a salvaguardar los principios morales del sistema social, mostraban sus limitaciones al entrar en contacto con principios y comportamientos distintos de los refrendados por tal sistema. Si la ley es siempre algo fijo y definitivo, no es correcto dar ninguna beligerancia a comportamientos desviados, y ello por el simple hecho de que pone en peligro la misma ley.



Sin embargo, tal razonamiento imposibilitaría aceptar a toda persona que, por criterios religiosos, por otras creencias o debido a ciertas costumbres o decisiones personales, se apartará de la norma establecida. Asimismo, es difícil integrar en el pensamiento del estadio anterior las formas de vida distintas de los miembros de otras civilizaciones. Ante tales dificultades hay dos soluciones que suelen adoptarse sucesivamente: construirse una moral relativista que permita asimilar cualquier diferencia, dado que el bien y el mal sólo dependen de una opción personal. Esta sería la posición del estadio cuatro y medio. La otra alternativa es elaborar racionalmente algunos principios que permitan tomar decisiones morales y justificarlas con razones: es la postura del quinto estadio.

El estadio cuatro y medio, postconvencional pero no de principios, se alcanza entrada la adolescencia y puede perdurar durante toda la vida. Requiere el dominio de las operaciones formales, y una perspectiva social subjetiva y externa a la sociedad que permita al individuo tomar decisiones sin ningún tipo de compromiso o acuerdo con toda la sociedad. En tal estadio se reconoce la relatividad de los diferentes criterios sociales; es decir, la posible validez de cualquier criterio, al menos para quien lo sustenta. Por tanto, el sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales. Tales opciones suelen estar basadas en criterios hedonistas o emotivos, o bien en los roles y normas interiorizadas del estadio cuarto. Pero sea como fuere, diseñan una moral arbitraria y relativa, en la que cada cual elige sus opciones por motivos enteramente subjetivos. Tal postura da carta de ciudadanía a la diversidad de opciones morales, pero no puede dilucidar los conflictos morales mediante criterios racionales pues cualquier opción es igualmente buena. El siguiente estadio supone la superación de esta insuficiencia.

El quinto estadio está dominado por la moral del contrato y de los derechos humanos. En opinión de Kohlberg no suele aparecer al menos hasta el final de la adolescencia.

Para los individuos que se hallen en él, el comportamiento correcto deberá tener presentes tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que se han elaborado críticamente y han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con los primeros, el pacto que las fundamenta deberá modificarse a fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. A la vez, el procedimiento consensual que se aplica para fundamentar las normas sociales comunes, actúa como elemento racional que acerca y complementa la variedad de valores y opiniones que los miembros de la sociedad defienden, y por ello se convierte en un valor superior a las normas concretas.

No es posible alcanzar este estadio si no se posee ya un dominio de las operaciones formales. Por otra parte, la perspectiva social que adopta el individuo es previa o anterior a la sociedad. Es decir, el sujeto conoce y respeta ciertos valores y derechos anteriores a cualquier lealtad o pacto social, conoce también las distintas posturas que defienden los individuos o grupos sociales, pero es capaz de integrar tales posturas, bajo el punto de vista de valores criterio, y mediante mecanismos formales e imparciales de acuerdo, pacto o contrato, que a menudo se explicitan mediante leyes consensuadas.

Lo justo en este nivel será respaldar los pactos legales fundamentales de la sociedad, en la medida que respetan ciertos valores no relativos, como por ejemplo la vida o la libertad, y lo hacen mediante la construcción de un acuerdo imparcial entre todos los implicados a partir de sus distintas posturas iniciales. Cuando no se respetan los valores básicos o los interlocutores se sienten desatendidos en sus demandas, el acuerdo o ley puede y debe ser modificado. En definitiva, estamos ante el reconocimiento del relativismo de las normas, pero atemperado por la defensa de valores y derechos humanos fundamentales. Defensa de valores básicos que se lleva a cabo mediante un procedimiento formal de diálogo



que permite alcanzar una postura de consenso. Paralelamente, fuera del ámbito jurídico la obligación entre los individuos también se fundamenta en el acuerdo libre y el contrato. A grandes rasgos, la justicia consiste en la posibilidad de que todos en pie de igualdad puedan libremente llegar a un acuerdo sobre los temas controvertidos que les afectan. Las razones que conducen a obrar bien tienen que ver tanto con la necesidad de mantener intacto el autorespeto, que sufriría en caso de no implicarse en la defensa de los valores básicos, como en el sentido de obligación que introduce la ley fundada en un acuerdo social.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales. Al estadio de los principios éticos universales se llega con cierta dificultad y habitualmente no antes de los veinte años. A menudo coexisten los criterios propios del quinto estadio con las características del sexto. Lo correcto para un individuo que haya alcanzado esta etapa será proceder según la decisión de su conciencia y de acuerdo con principios éticos de carácter universal y general que ella misma elige.

Es imposible llegar a este estadio sin dominar las operaciones formales, y sin haber adquirido en el orden social la perspectiva del «punto de vista moral». Tal perspectiva permite derivar acuerdos sociales a partir de una posición moral previa y directriz. Se requiere por tanto reconocer que en primer término hay algún criterio de naturaleza moral que debe regir la vida colectiva. Este criterio, formulado de modo muy general, se refiere al respeto debido a las personas y a su condición de fines y no de medios. Dicha perspectiva supone orientarse por principios éticos autoescogidos, considerar justas las leyes sociales en la medida en que se apoyan en tales principios, y cambiarlas en caso contrario. Como ya se ha indicado, los principios éticos que se alcanzaban al final del desarrollo del juicio moral, se refieren al contenido universal de la justicia: la igualdad entre los seres humanos, y el respeto a su dignidad, libertad y autonomía. El comportamiento correcto será el más adecuado a tales principios. Sin em-

bargo, dado que no son valores concretos, sino que actúan como principios formales, se utilizarán para generar decisiones adaptadas a situaciones particulares. Tales principios de justicia han sido formalizados de distinta manera por varios filósofos como por ejemplo Rawls y Habermas, aunque lo común a todos ellos es el empeño por justificar que la justicia requiere considerar en todos sus extremos el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas. Sólo así estamos ante una acción justa y correcta, y únicamente de este modo cumplimos plenamente en cada situación distinta con la necesidad moral del respeto pleno por los demás.

En consecuencia, es justo orientarse según los criterios del contrato social en la medida en que éste cumple plenamente con el principio de justicia que acabamos de formular. En caso contrario, lo justo es rebelarse y modificar el acuerdo. En las relaciones interpersonales debe procederse de modo semejante. En este estadio, los principales motivos para hacer el bien son la creencia en que los principios morales universales son válidos, el compromiso moral ante ellos y la preocupación por el sentimiento de culpa o autocondena que se siente en caso de no cumplir adecuadamente con ellos. (Ver el cuadro de síntesis de la página 77.)

Las preocupaciones de Kohlberg no se limitaron a la descripción de los estadios morales, sino que del resultado de estos trabajos sacó importantes indicaciones que han servido para planificar currículums de educación moral. Sus ideas sobre la intervención educativa en este ámbito toman pleno sentido después de considerar su postura sobre el fin de la educación moral. En su opinión, y de acuerdo con Dewey, el principal fin de la educación moral es propiciar el desarrollo del educando en esta faceta de su personalidad. Entendiendo que el desarrollo no es un mero cambio comportamental, sino el paso de un modo de adaptación al medio social y a sí mismo menos adecuado a otro más adecuado. Suponiendo además que la adaptación no



pretende únicamente el ajuste, sino la optimización de las formas de vida humanas. Por tanto, la educación moral como desarrollo supone la promoción desde los estadios inferiores de juicio moral a los superiores. Propuesta que no implica un reduccionismo psicologista porque, tal como Kohlberg y otros autores han justificado, cada nuevo estadio moral muestra un modo de ser más adecuado, hasta llegar al sexto estadio que implica

un juicio basado en principios, propuesta igualmente defendida desde la filosofía. Como síntesis de todo ello, puede afirmarse que el propósito de la educación, más que transmitir información moral, es estimular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo. Propuesta, por otra parte, netamente democrática y no doctrinaria, ya que los estadios no comportan un contenido moral concreto sino únicamente formas de juicio cada vez me-

<i>Nivel intelectual</i>	<i>Perspectiva social</i>	<i>Nivel conciencia moral</i>	<i>Idea vida buena y justa</i>	<i>Sanciones</i>	<i>Motivaciones</i>	<i>Validez</i>
Abandonar el pensamiento preoperatorio e iniciar operaciones concretas	Perspectiva egocéntrica	Moral heterónoma	Maximizar el placer vía obediencia. Justicia como igualdad pura	Castigo. Privación de recompensas físicas	Evitar castigo	Entorno natural y social
Operaciones concretas. Reversibilidad	Perspectiva individual concreta	Moral instrumental e individualista	Maximizar el placer vía intercambio equivalente. Justicia como imparcialidad e igualdad		Servir los propios intereses	Entorno natural y social
Inicio operaciones formales	Perspectiva individuo en relación con otros individuos	Moral normativa interpersonal	Interacciones satisfactorias. Justicia como equidad entre individuos	Deshonra. Privación del afecto y reconocimiento social	Necesidad de ser bueno ante los demás	Grupo de las personas primarias de referencia
Operaciones formales	Perspectiva de la sociedad en conjunto	Moral del sistema social	Sistema de normas interiorizado. Justicia como igualdad ante la ley		Mantener el buen funcionamiento social	Miembros de la entidad política
	Perspectiva anterior a la sociedad	Moral del contrato y de los derechos humanos	Libertad ciudadana y bienestar público. Justicia como igualdad para llegar a un acuerdo	Autorrespeto y sentido de obligación ante el acuerdo	Miembros de la comunidad de derecho	
	Perspectiva del punto de vista moral	Moral de principios éticos universales	Libertad moral. Justicia como adecuación a principios éticos universales	Culpa. Reacción de la conciencia	Sentido de obligación respecto a los principios éticos	Todos los individuos



jores. Sin embargo, este programa de educación como desarrollo, que supone facilitar la manifestación de algo que en cierto modo ya se posee, exige una minuciosa planificación pedagógica de las experiencias que conviene que vivan los educandos. Por tanto, no se trata de propugnar un «laissez-faire», confiando en que de cualquier manera se llevará a los estadios superiores —creencia totalmente falsa—, sino que se trata de planificar un tipo de experiencias útiles para la formación moral. En este sentido las sugerencias de Kohlberg son abundantes, destacándose especialmente las referidas a continuación.

- Planificar un currículum de educación moral requiere que previamente el educador haya tomado conciencia de ciertos requisitos ineludibles: 1. la necesidad de fomentar su propia preocupación por los temas morales antes de pretender que la adquieran sus alumnos; 2. reconocer que la mayoría de las interrelaciones educador-educando tienen una dimensión moral que es preciso considerar; y 3. darse cuenta que ciertos modelos de relación interpersonal facilitan el desarrollo moral y que otros lo retardan o impiden.
- Dado que dominar las formas de juicio moral propias de cualquier estadio requiere que antes se hayan adquirido ciertas estructuras intelectuales, la educación moral supone también potenciar aquellos estímulos cognitivos que facilitan el desarrollo intelectual.
- Como cada nuevo estadio moral precisa un logro superior en la perspectiva social del sujeto, la educación moral deberá posibilitar aquellas experiencias y estímulos sociales que den al educando suficientes oportunidades de adoptar roles distintos. Es decir, mediante una vida social abierta o por medio de ciertos ejercicios escolares, deberá prepararlos para comprender la actitud de los demás y tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos. En definitiva, saber ponerse en su lugar y conocerlos empáticamente.
- El ambiente escolar se organizará de modo que permita una participación activa de los alumnos en el gobierno democrático de la escuela. Se trata de construir una comunidad justa que dé oportunidades a todos para expresar sus opiniones y resolver mediante el diálogo los problemas de convivencia. La participación en una institución cuya estructura refleje los criterios de un estadio moral elevado es un medio importante para estimular a los educandos a desarrollar el juicio y el comportamiento moral.
- La discusión de conflictos cognitivos de índole moral es una condición fundamental para lograr el paso de un estadio moral al siguiente. Tan sólo mediante la reorganización reflexiva que provocan las contradicciones planteadas por los dilemas morales es posible superar un estadio moral. En consecuencia, los educadores deberán presentar temas que generen conflictos cognitivos de orden moral, y lo harán mediante la discusión de dilemas morales hipotéticos (historias que presentan una alternativa moral de difícil solución y que ponen en juego distintos criterios morales), o mediante la explicitación de situaciones reales de conflicto que vivan los jóvenes en sus interacciones sociales. La discusión, conducida socráticamente, en la medida que enfrente puntos de vista y razonamientos distintos, así como la presentación de formas de razonamiento propias del estadio inmediatamente superior al que se encuentran los alumnos, son las condiciones pedagógicas que facilitan el paso a un estadio más elevado.
- De igual modo es fundamental subrayar la vertiente moral que tienen todas las materias escolares. Quizás en forma prioritaria debería procederse a unir la discusión de dilemas morales con los objetivos y métodos propios de los estudios sociales. Por ello, la literatura y la historia, de forma prioritaria pero no única, han de convertirse también en momentos de educación moral.
- Finalmente, Kohlberg propone animar a los jóvenes a manifestar una conducta moral



acorde con su nivel de juicio, aunque respecto a tal propuesta no es demasiado explícito.

ELLIOT TURIEL

Siguiendo una línea semejante a las aportaciones ya clásicas de J. Piaget y L. Kohlberg, se han llevado a cabo numerosas investigaciones que prolongan la obra de estos autores pioneros, que como hemos visto han ideado y desarrollado ampliamente una nueva manera de estudiar la adquisición de la moralidad. Sin embargo, alguno de estos trabajos introduce también cambios conceptuales notables respecto de las concepciones fundamentales de Piaget y Kohlberg. Uno de los autores cuyas investigaciones merece la pena reseñar por lo que acabamos de indicar es E. Turiel.

Los trabajos de Turiel parten de la convicción de que la vida social de los individuos está regulada por el pensamiento que éstos hayan construido sobre la organización social. Tal construcción mental de categorías sociales comienza desde edades muy tempranas. Por otra parte, también supone que el conocimiento social no se construye globalmente, sino que en él se distinguen varios dominios referidos a distintos niveles de interrelación con el medio social —moralidad, convención, legislación, organización política, etc.—, y que para cada uno de ellos podrían determinarse etapas de desarrollo también distintas.

El autor parte del supuesto de que el desarrollo del conocimiento social depende de las interrelaciones que cada sujeto mantiene con su medio social. El conocimiento no lo posee ya predeterminado el individuo ni tampoco es el medio quien lo dispensa unilateralmente. Por el contrario, el conocimiento social se construye tanto por las acciones del sujeto sobre su entorno social, como por las acciones y reacciones que los demás sujetos o el mismo entorno proyectan sobre el individuo, así como también gracias a la reflexión

sobre los resultados que se producen en cada uno de estos momentos, y sobre la posible reorientación que requieren las acciones subsiguientes. El conocimiento social resultante de las experiencias de interrelación con el medio social se estructura con teorías, complejos conceptuales, o modos de pensar que permiten a los individuos comprender la sociedad y orientarse en ella. Tales formas de pensar no son una copia de la realidad, sino una elaboración que resulta de los contactos interactivos con el medio. Ello produce un pensamiento coherente y sistemático a propósito de la estructura social, aunque como luego veremos no homogéneo. Estos complejos conceptuales van cambiando a lo largo del desarrollo del individuo, aunque no lo hacen de modo brusco sino paulatinamente, pasando primero por una fase de negación de las formas de pensar ya asimiladas, antes de construir un nuevo sistema de conceptos. Finalmente, cada nueva reestructuración supone un aumento de coherencia interna del pensamiento, así como la construcción de una estructura conceptual mejor adaptada a la comprensión de la realidad.

La experiencia de los sujetos en el mundo social no permite, en opinión de Turiel, definir una estructura general y homogénea de la mente que limite a una sola gama de conceptos la comprensión de las relaciones sociales. Por el contrario, se piensa que tal comprensión depende de la construcción de al menos tres categorías generales; a saber: los conceptos sobre el yo y la estructura psicológica de los demás, los conceptos sobre la organización social en todas sus facetas (roles personales, instituciones de la sociedad, etc.), y finalmente los conceptos morales sobre la justicia, el derecho o el bienestar. A su vez, sobre cada una de estas categorías puede desarrollarse un conocimiento informativo, que permite adquirir saber sobre la realidad, y un conocimiento conceptual, que se refiere a las distintas formas de razonar sobre una misma realidad.

Partiendo de la existencia de una variedad de categorías en el pensamiento social de



los individuos, la intención de Turiel es mostrar más concretamente las diferencias entre dos dominios del pensamiento social que han tendido a confundirse tanto en las reflexiones teóricas como en la investigación psicológica: nos referimos a la convención y a la moralidad. Se trata, por tanto, de mostrar que nos hallamos ante dos realidades que filosóficamente pueden distinguirse, que son reconocidas y conceptualizadas como diferentes por los niños desde edades muy tempranas, y que recorren cursos de desarrollo distintos. Lograr estos objetivos permitirá a Turiel valorar críticamente algunas afirmaciones clásicas sobre el pensamiento moral.

• Convención y moralidad

La primera tarea que emprende Turiel en cierto modo siguiendo la estela dejada por Kohlberg al enlazar la reflexión filosófica y la investigación psicológica, es precisar las diferencias terminológicas y el contenido propio de cada una de estas dos realidades. Entiende que las *convenciones* son uniformidades conductuales que manifiestan los miembros de una colectividad. Uniformidades que se basan en acciones de carácter arbitrario, lo cual permite pensar en la posibilidad de cursos alternativos de acción sin que por ello se vea modificada su eficacia. Tales uniformidades coordinan las interacciones entre los individuos en el interior de los sistemas sociales, y en consecuencia permiten prever la conducta de todos los participantes. Las conductas convencionales se definen siempre en función de sus respectivos contextos, surgen de ellos y limitan su utilidad a ellos. Su aparición se fundamenta en el conocimiento compartido que poseen y han adquirido por consenso los miembros de una colectividad. En consecuencia, su modificación dependerá también de algún cambio en su uso general. El saludo o las formas de trato son dos ejemplos de convención muy característicos.

La *moralidad* se refiere a aquellos juicios prescriptivos sobre temas de justicia, derechos, bienestar, y en general a los juicios y

conductas que inciden en la manera en que debemos relacionarnos con las demás personas. Los juicios morales, aunque contribuyan a consolidar la organización social, no están definidos por la sociedad ni son arbitrarios. Son juicios obligatorios, aunque no impuestos socialmente, universalmente aplicables, ya que sirven para todos los individuos que se encuentren ante circunstancias similares, e impersonales, pues no están en función de las preferencias individuales. Como ya se ha indicado, las prescripciones morales no dependen del contexto en que se aplican ni del sistema social en su conjunto. Su definición no está regulada por consenso entre los miembros de la colectividad, sino que por el contrario se fundamenta en el mérito intrínseco que, desde el punto de vista moral, acompaña a una acción determinada. Un juicio o una acción son morales en función de ciertos factores inherentes a las relaciones sociales e intrínsecos al acontecimiento que se valora. En concreto y a modo de ejemplo, entramos en la esfera de la moralidad cuando se cuestiona causar daño a personas, violar algún derecho de éstas, o enfrentarse a ciertos conflictos causados por pretensiones contrapuestas.

Una vez definidos teóricamente estos dos dominios del conocimiento social, Turiel pretende comprobar si los niños distinguen entre *el dominio moral y el dominio convencional*, y si son capaces de construir conceptualizaciones sobre cada uno de ellos. Sin embargo, antes de interrogarles directamente sobre casos de uno y otro dominio, quiso estudiar también la influencia del medio social en la adquisición de las respectivas formas de pensamiento. Si se parte del supuesto que el desarrollo depende de la interacción con el medio, parece lógico analizar la naturaleza de los acontecimientos sociales y ver en qué medida influyen en el comportamiento y los procesos de conceptualización de los niños. Para llevar a cabo este proyecto se analizó, mediante un estudio observacional, el tipo de interacciones sociales que viven los niños cuando se encuentran ante distintas fuentes de experiencia. Este proceso de observación supuso caracte-



rizar sistemáticamente los rasgos de los acontecimientos sociales, para lo cual se contó con las definiciones que anteriormente se habían elaborado sobre moralidad y convención. Tales definiciones permitían caracterizar los acontecimientos sociales que se dan naturalmente en el medio infantil. Se consideró como morales las transgresiones que entrañan consecuencias intrínsecas, y se entendieron como convencionales las conductas arbitrarias. A modo de ejemplo, Turiel presenta dos acontecimientos: uno de carácter moral, que se refiere a riñas que degeneran en dolor y llantos, y otro de carácter convencional, que plantea el caso de un niño que no saluda a su profesora. Ante estas dos clases de acontecimientos típicos y muy corrientes en la vida de los niños, Turiel afirma que los niños los conceptualizan de modo distinto; a su vez supone también que tal conceptualización no depende de un proceso meramente instructivo, sino de la forma como interpretan globalmente los acontecimientos. Para que un niño experimente como malo un acontecimiento moral no se requiere que nadie le diga que es malo. Por el contrario, es posible generar prescripciones morales a partir de la experiencia misma: en especial gracias a la percepción del daño causado a la víctima. A su vez para que un niño considere como mala una transgresión convencional, se requiere en cambio que previamente comprenda las formas de regulación social, ya que el acontecimiento por sí mismo no sugeriría al niño ningún juicio negativo. El primer tipo de acontecimiento lo ve espontáneamente como malo, el segundo sólo lo ve mal cuando se ha adaptado comprensivamente a las costumbres sociales. Junto a esta capacidad de discriminar entre distintos tipos de acontecimientos, se afirma también que la naturaleza del medio social influirá de manera decisiva en la gama de interrelaciones sociales que les seguirán. Para comprobarlo se realizó un trabajo observacional con el propósito de estudiar el tipo de interacciones sociales que provocaban los acontecimientos morales o convencionales. El primer trabajo consistió en un registro de acontecimientos

naturales que suponían transgresiones morales o convencionales. El segundo trabajo, estudió el tipo de interrelaciones sociales que generaban cada uno de estos tipos de transgresiones. Se observaron las reacciones de niños y profesores por medio de unas categorías de respuesta. Se constataron diferencias en las reacciones de los niños ante los acontecimientos morales o convencionales: ante los primeros, se referían al dolor, emociones o razones asociadas al acto cometido mientras que respecto a las segundas mencionaron rasgos de organización de la situación. Por otra parte, las interacciones entre niños fueron abundantes ante acontecimientos morales y casi inexistentes en los convencionales; mientras que con los profesores se dieron interrelaciones como respuesta a ambos tipos de acontecimiento. En el caso de los niños, los comportamientos diferenciales que seguían a los acontecimientos coincidían con una conceptualización muy claramente discriminatoria de los hechos. Es decir, al preguntarles si un acto convencional que acababan de presenciar estaría bien en caso de no existir ninguna regla que lo prohibiera, respondían mayoritariamente que sí; mientras que la misma pregunta respecto de transgresiones morales, no les hacía cambiar de opinión sobre su maldad.

• Criterios de juicio y categorías de justificación

Como se ha visto, Turiel propone que los juicios sociales se estructuran en diferentes dominios —moralidad, convención, etc.—, lo cual le obliga a distinguir entre las dimensiones constantes de cada dominio de juicio, y los rasgos que van cambiando a medida que se suceden las etapas de desarrollo. En consecuencia, entenderemos que los *criterios de juicio*, que permanecen constantes a lo largo del tiempo, se refieren a los conceptos que permiten identificar cada uno de los distintos dominios del pensamiento social. Se trata de precisar qué juicios realiza el individuo para saber que se halla ante un dominio u otro del conocimiento social. Por su parte, las *catego-*



rias de justificación se refieren a los razonamientos que se usan para justificar una acción social. Esos razonamientos son los que varían con la edad.

La continuidad del pensamiento social expresada en los criterios de juicio, y las discontinuidades manifestadas en las categorías de justificación, se estudian en varias investigaciones de carácter clínico que justifican la temprana distinción entre el dominio moral y el convencional. En cuanto a los criterios de juicio, y a modo de resumen de los trabajos que se presentan, puede concluirse como se suponía que se conceptualizan distintamente los dominios moral y convencional; que ello se logra mediante una consideración diferente de ciertos criterios; que tal uso distinto de criterios se detecta ya al menos a partir de los tres años; y que persiste sin grandes cambios a lo largo de todo el desarrollo del individuo. De acuerdo con las investigaciones que acabamos de mencionar, vemos que se producen las siguientes distinciones en la conceptualización de los criterios de juicio según se refieran a la moralidad o a la convención.

- Respecto a la importancia y la seriedad de la transgresión de una norma moral o convencional. La mayoría de trabajos muestran que se considera más trascendente la transgresión moral que la convencional, aunque en las edades inferiores hay una tendencia a considerar más relevante la transgresión que mayores consecuencias provoque aunque ésta sea convencional. A medida que aumenta la edad de los sujetos, las transgresiones morales se consideran más serias aunque las consecuencias sean menores.
- Respecto a la maldad de las transgresiones de una norma moral o convencional. En general, se considera peor la transgresión moral que la convencional.
- Respecto a la contingencia de las reglas de lo moral y de lo convencional. Las conductas morales no se consideran contingentes

a las reglas, pues se ven mal aún en ausencia de reglas. En cambio, las conductas convencionales aunque los resultados no sean totalmente claros, se entienden como vinculadas a las reglas que las prescriben. Una conducta convencional es reprobable porque hay una regla que así lo determina, si la regla no existiera dejaría de ser reprobable.

- Respecto a la posibilidad de generalización de las conductas morales y convencionales. Los comportamientos morales se consideran generalizables a cualquier lugar y contexto, mientras que no ocurre lo mismo con los convencionales. Este criterio no es bien comprendido por los niños más pequeños.
- Respecto a la impersonalidad de las decisiones morales y convencionales. Ni lo moral ni lo convencional se considera que depende del sujeto que realiza el acto. Sin embargo, los motivos difieren: en un caso porque dependen de factores intrínsecos al acontecimiento; y en el otro, porque está en función del consenso social.
- Respecto a la autoridad y al castigo como garantía de lo moral y lo convencional. Mientras que los comportamientos convencionales en buena medida dependen de la autoridad y el poder de castigar de quien los recomienda, no ocurre lo mismo con los comportamientos morales cuya legitimación, según los sujetos encuestados, no se halla en estos factores.
- Respecto a la importancia y la modificabilidad de las reglas morales y convencionales. Las reglas que afectan a la moral se consideran más importantes, y no son modificables porque no dependen de acuerdos sociales. Por su parte, las reglas convencionales se ven como menos importantes, pero en cambio se las percibe como modificables en caso de que se alcance un grado de consenso suficiente.

Finalmente, cabe indicar también que estos criterios en cierta medida dependen de la familiaridad del sujeto con las situaciones-estímulo que se le presentan. La no familiari-



dad, en especial en las edades inferiores, provoca cierta dificultad en distinguir lo moral de lo convencional. Hecho que no ocurre cuando la situación resulta familiar. A medida que los sujetos aumentan de edad, la no familiaridad no constituye problema para captar bien la diferencia entre dominios. De ahí se deduce que tanto la experiencia anterior como la capacidad de abstraer los rasgos comunes de los acontecimientos influyen en la emisión de juicios sociales.

En cuanto a las categorías de justificación, aspecto sobre el que más adelante volveremos con mayor detalle, se comprueba, como se esperaba, que se producen ciertas diferencias de acuerdo con la edad. Se vio que respecto a la moral aparecen frecuentemente categorías como el bienestar, la justicia y la obligación. La primera es la más común en todas las edades, mientras que las dos restantes aumentan con la edad. Por su parte, lo convencional se asocia a la costumbre, a la autoridad, al castigo, a las razones de prudencia, a la elección personal y a la coordinación social. De entre ellas cabe destacar que las referencias al castigo disminuyen con la edad, y aumentan las menciones a la prudencia y a la elección personal. Queda pues suficientemente claro que los criterios de juicio aparecen muy temprano y permanecen a lo largo de todo el desarrollo, y que las categorías de justificación en cambio se modifican con la edad.

• Sobre el concepto de regla

Otro de los temas estudiados por Turiel ha sido el *concepto de regla*. Su importancia para el desarrollo del juicio social reside en que, por una parte, son un elemento omnipresente en el medio social de los niños y, por la otra, ejercen un control ininterrumpido sobre su conducta. En consecuencia, cabe esperar que las vinculaciones de las reglas con los hechos y los juicios convencionales y morales serán notables y merecedores de atención. Las investigaciones sobre las reglas se enmarcan en un estudio teórico que relaciona filosofía y psicología.

En tal estudio se afirma que para ciertos autores las reglas se aceptan porque alguien

con poder las dicta, aspecto que ha estudiado la psicología de los hábitos y de la socialización disciplinaria; en cambio otros autores piensan que las reglas se aceptan en la medida que surgen de un acuerdo común, el paralelismo psicológico se halla en las teorías que indagan sobre la capacidad innata del hombre para aceptar reglas; finalmente, Turiel junto con otros investigadores de tendencia cognitiva creen que las reglas se aceptan en la medida que se justifican en principios de orden superior que las legitiman. Esta postura requiere que los sujetos sean capaces de comprender, interpretar y reinventar las reglas, no únicamente que las cumplan o las acepten. De ahí pues la preocupación por indagar la manera cómo los jóvenes van adquiriendo el concepto de regla. Sin embargo, Turiel opina que hasta el momento las reglas se han estudiado como si todas fuesen iguales, se han concebido de manera unitaria y global. Por el contrario, y de acuerdo con las tesis ya expuestas, piensa que el concepto de regla depende del dominio al cual se refieran. Es decir, que no todas las reglas sociales funcionan igual: no podemos hablar de igual modo, por ejemplo, de las reglas de juego, de las prudenciales, de las convencionales, o de las morales.

Los estudios sobre cómo se construyen las reglas se llevaron a cabo mediante dos investigaciones. La primera se refería a la concepción que los jóvenes tienen de las reglas en distintos contextos (el juego, la familia, la escuela o el sistema legal); la segunda se centró en la comprensión de las reglas escolares. En el primer trabajo, se preguntó a niños de entre seis y diecisiete años sobre reglas de juego, de casa o de la escuela que ellos mismos sugerían. Las cuestiones versaron sobre la definición de las reglas, su existencia y origen, así como sobre su obligatoriedad, alterabilidad y relatividad. Cabe destacar los siguientes resultados.

Sobre el conocimiento informativo de las reglas

Primero, al preguntar qué se entendía por regla, las respuestas en general fueron que «las



reglas dictan la conducta y deben ser seguidas y obedecidas». Los más pequeños, de 6 a 9 años, las definían mediante ejemplos, mientras que los mayores, de 10 a 16 años, lo hacían refiriéndose a sus funciones (asegurar el bienestar, ...).

Segundo, en cuanto a la existencia de reglas, la mayoría —un 54%— entendía que había reglas de juego distintas en otros países, aunque el 29% dijo que eran las mismas y un 18% que no lo sabía. Asimismo, un 68% afirmaban normalmente que había reglas en todas las familias, y un 76% que todas las familias tienen reglas distintas. No se confirmó el supuesto de que los niños pequeños tienden a creer que las normas son uniformes, por el contrario fueron ellos los que afirmaron con mayor frecuencia que las reglas varían de un grupo a otro.

Tercero, el último grupo de preguntas informativas se refería al origen de las reglas, y pudo concluirse que el tipo de respuestas varía de acuerdo con el dominio sobre el que inciden. Por otra parte, era poco frecuente la creencia en un origen religioso, o en su existencia desde toda la eternidad. Tampoco se encontraron diferencias significativas debidas a la edad. Por lo general, se pensaba que las reglas del hogar las elaboran los padres, mientras que el origen de las reglas sobre el robo variaba bastante. Las respuestas más corrientes fueron: no las ha dictado nadie, el tiempo las ha ido diseñando, ciertas personas con poder las han establecido.

Sobre la interpretación o evaluación de las reglas

Obediencia de las reglas. A propósito de los estudios sobre la obediencia de las reglas deben criticarse todas aquellas preguntas que se hacen sin especificar el dominio al cual se refiere la regla, ya que en función de éste las respuestas pueden variar. No es lo mismo transgredir una regla de juego o una regla convencional que una regla moral. Tampoco son semejantes las razones por las cuales cabe cumplirlas. Cuando no se distinguen los dominios a que se aplican las reglas, los sujetos

suelen responder que se deben cumplir siempre, pero en cambio no ocurre lo mismo cuando se especifican los dominios. La edad introduce otro elemento que diferencia las respuestas: a los más pequeños les cuesta hallar situaciones en que sea legítimo y bueno transgredir una regla, mientras que a los adultos les resulta más fácil imaginarlas.

Alterabilidad y relatividad de las reglas. Las preguntas sobre estos aspectos dieron resultados coherentes con los anteriores: se consideró que las reglas de juego y las convencionales podían cambiarse y eran específicas de cada situación, por su parte las reglas morales no podían variarse y eran universales. Aquí no se pueden determinar diferencias significativas debidas a la edad.

La segunda investigación que reseña Turiel sobre la comprensión de las reglas estudia el concepto que tienen los niños de las reglas escolares y sociales. Para realizar este trabajo se preguntó a los niños sobre reglas de tipo moral, convencional y sobre reglas referidas a las tareas escolares. Todo ello se hizo con el fin de conocer cómo evalúan las reglas, cómo consideran en su ausencia los actos por ellas regulados, cómo justifican las distintas reglas, y cómo evolucionan sus concepciones sobre el papel de las reglas. Los resultados de la encuesta se orientaron en las siguientes direcciones.

Primero, la evaluación de las reglas por parte de los sujetos dio en todos los casos resultados favorables a su existencia; asimismo se consideró que eran necesarias, salvo en un caso referido a reglas de tarea.

Segundo, la validez de las reglas y el juicio que merecen los actos en caso de ausencia de tales reglas fue distinto según los casos. La validez de las reglas convencionales y de tarea se entendía que estaba en función del sistema social, y cuando dichas reglas no existían se consideraban los actos como correctos. En cambio, las reglas morales regulan actos que en cualquier caso serían reprobables, aunque no hubiese ninguna regla que los prohibiera. Estos resultados son una nueva confirmación de la diferencia entre moralidad y convención.



Tercero, los argumentos para justificar los juicios sobre las reglas se codificaron en cuatro categorías bienestar y justicia, estructura social (costumbre, tradición, autoridad, coordinación social); proceso (reglas sobre el trabajo y actividades de aprendizaje); y otras, entre las cuales se incluye la prudencia y la elección personal. La justificación de las reglas morales se basó fundamentalmente en el bienestar y la justicia; las reglas convencionales se justificaron con razones de estructura social; y las razones de proceso se emplearon para justificar las reglas de tarea.

Funciones integradoras de las reglas en la estructura social

A. Las reglas sirven para mantener la estructura social controlando la conducta de los individuos y definiendo las obligaciones inherentes al rol.

Nivel 1. Las reglas mantienen las relaciones entre los elementos de la estructura social controlando la conducta de los individuos con diversos roles y, por tanto, se las ve como necesarias e inalterables. Se considera que las reglas son la fuerza que controla la conducta del individuo; sin ella, los individuos estarían fuera de control y harían lo que quisieran.

Nivel 2. Las reglas mantienen las relaciones entre los elementos controlando la conducta de los individuos de diferentes roles, pero ya no se considera que éstas sean inalterables, aunque se piensa que son la fuerza fundamental que controla el comportamiento de los individuos, no siempre son necesarias.

B. Las reglas no se consideran ya como el único medio de mantener la estructura social, ahora actúan coordinando las acciones de los miembros de una unidad. Otros aspectos de la estructura social, la autoridad y los distintos roles pasan a percibirse como elementos controladores del sistema.

Nivel 3. La regla actúa como medio primario de coordinación de los medios de la unidad. Sin embargo, las reglas vienen determinadas por las figuras de autoridad y ayudan al rol de autoridad a mantener el control de unidad social.

Nivel 4. Es posible alterar o eliminar la regla que actúa como medio de coordinación de los miembros de la unidad si así lo estipula el juicio del rol de autoridad o su necesidad.

C. Las reglas sirven para proteger la estructura social y permiten que los componentes del sistema alcancen sus metas mediante la obediencia de todos los miembros del sistema.

Nivel 5. Es necesario que todos los miembros (como individuos o como unidades) obedezcan las reglas para mantener el sistema social y ofrecer a todos ellos las mismas oportunidades. Las reglas son el medio para tratar a todos los sujetos igual, permitiendo a todos las mismas oportunidades e impidiendo que las acciones de una persona o clase perturben a las de otra persona o clase.

Fuente Turiel, E.: El desarrollo del conocimiento social, pp. 123-124. (Turiel lo toma de una tesis no publicada de K.J. Dodworth-Rugani).

Cuarto, el análisis del papel de las reglas en la estructura social se abordó genéticamente. En esta vertiente de la investigación se estudiaron los razonamientos sobre el propósito y la función de las reglas convencionales en el aula y la estructura social. Se comprobó cómo evolucionan desde una concepción prescriptivista y autoritaria, a otra que las entiende como medio de regulación y coordinación social. En el cuadro adjunto se sintetizan los resultados más importantes.

Respecto a las investigaciones sobre las reglas puede decirse que desde una edad temprana los niños se forman conceptos organizados sobre las reglas y su función, pero tales conceptos no son unitarios sino que se refieren específicamente a cada uno de los dominios de juicio social. No se posee un concepto global de regla. En consecuencia, las preguntas que sobre las reglas se dirijan a los sujetos no pueden ser generales sino pensadas para cada dominio. Por otra parte, cabe distinguir entre el conocimiento informativo de las reglas de su comprensión, así como afirmar que las reglas no se adquieren por pura obediencia sino que sobre ellas trabajamos complejas razones.

• Desarrollo del pensamiento socio-convencional

Hemos visto cómo los niños, al menos, desde los tres o cuatro años son capaces de distinguir entre fenómenos morales y convencionales y, en consecuencia, cómo elaboran un cierto pensamiento sobre la moralidad y la convención. Sin embargo, esto no quiere decir que el desarrollo de los conceptos morales y convencionales se complete en edades tempranas, sino que por el contrario cambia y evoluciona a medida que los niños se hacen mayores. En lo que sigue presentaremos los trabajos de Turiel acerca de este segundo aspecto: el desarrollo del pensamiento socio-convencional. Más adelante se valorarán las investigaciones clásicas de Piaget y Kohlberg sobre desarrollo moral.



PRINCIPALES CAMBIOS EN LOS CONCEPTOS
SOCIOCONVENCIONALES

	<i>Edades aproximadas</i>
1. <i>La convención como descripción de la uniformidad social.</i> Se considera que la convención describe las uniformidades de conducta, no se piensa que forme parte de la estructura o función de la interacción social. Las uniformidades convencionales describen lo que se supone que existe. La convención se mantiene para evitar la violación de las uniformidades empíricas.	6-7
2. <i>Negación de la convención como descripción de la uniformidad social.</i> La uniformidad empírica no constituye una base suficiente para mantener las convenciones. Se considera que los actos convencionales son arbitrarios. No se concibe que la convención forme parte de la estructura o función de la interacción social.	8-9
3. <i>La convención como afirmación del sistema de reglas; concepción concreta primitiva del sistema social.</i> La convención se ve como arbitraria y alterable. La adhesión a la convención se basa en reglas concretas y expectativas de la autoridad. La concepción de los actos convencionales no se coordina con las reglas.	10-11
4. <i>Negación de la convención como parte del sistema de reglas.</i> La convención se ve ahora como arbitraria y alterable independientemente de la regla. La evaluación de la regla que rige un acto convencional se coordina con la evaluación del acto. Las convenciones «no son nada más que» expectativas sociales.	12-13
5. <i>La convención como elemento en el que interviene el sistema social.</i> Nacimiento de conceptos sistemáticos de la estructura social. La convención es una regulación normativa en un sistema con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática.	14-16
6. <i>Negación de la convención como norma de la sociedad.</i> La convención se considera como una norma social codificada. No se admite que la uniformidad de la convención cumpla la función de mantener el sistema social. Las convenciones «no son nada más que» normas sociales que existen gracias a su uso habitual.	17-18
7. <i>Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales.</i> Las convenciones son uniformidades que sirven para coordinar las interacciones sociales. El conocimiento compartido en forma de convenciones entre los miembros de los grupos sociales facilita la interacción y el funcionamiento del sistema.	18-25

(De la obra de E. Turiel *El desarrollo del conocimiento social*, pp. 131-132).

El estudio del *desarrollo de los conceptos socio-convencionales* se llevó a cabo mediante dos investigaciones, una transversal y otra longitudinal, en las que se presentó a los jóvenes diversos comportamientos convencionales (modos de dirigirse a las personas, de vestirse, de comer, de convivencia familiar, etc.) sobre los que se plantearon un conjunto de preguntas normalizadas. La codificación de las respuestas permitió identificar siete niveles distintos de desarrollo; es decir, siete formas de organizar la comprensión de la convención social. Se detectó también una clara relación entre comprensión de las convenciones sociales y comprensión de la organización social. Las etapas muestran, por tanto, los cambios en las concepciones sobre el sistema social y sobre el papel de las convenciones en esos sistemas. Se comprobó asimismo cómo el tránsito de un nivel a otro se produce en dos fases: primero, negando el nivel anterior, lo cual supone ya una reconstrucción mental de la situación, y luego construyendo otra representación más equilibrada.

En cuanto al análisis de los resultados de una segunda entrevista realizada al cabo de un tiempo, se pudo corroborar la fuerte correlación entre los niveles y la edad. También se tuvo en cuenta la cantidad media de cambio entre una prueba y la otra, comprobándose en la mayoría de los casos que había diferencias significativas entre las pruebas. Asimismo, se quiso constatar el número de sujetos que vivían un cambio progresivo, regresivo o que no experimentaban ninguna variación. Casi todos los sujetos se mantuvieron en el mismo nivel o progresaron, y sólo unos pocos vivieron un cambio regresivo.

El aspecto central de esta investigación lo constituye, sin embargo, la descripción de las etapas sucesivas de desarrollo de los conceptos socio-convencionales, etapas que se esquematizan en el cuadro adjunto.

Los dos primeros niveles describen la aceptación y negación respectiva de la convención en tanto que uniformidad conductual. Es decir, en el primer nivel se supone que la mera existencia de una uniformidad con-



ductual exige su cumplimiento y mantenimiento. Las convenciones se hacen necesarias y vinculantes por su propia existencia. Se supone, a la vez, que ciertas personas con autoridad pueden prescribir qué conductas deberán realizarse. En cambio, en el segundo nivel los sujetos perciben que si dejan de realizarse actos ajustados a las normas convencionales éstas dejan de existir. Tal posibilidad de variación socaba en cierta manera el poder de la autoridad personal en el dictado de conductas convencionales.

Los niveles tercero y cuarto describen la afirmación y negación de la convención en relación con el sistema de autoridad y de reglas. En el tercer nivel se entienden los actos convencionales como no obligatorios en sí mismos, pero en cambio se evalúan en relación con las prescripciones de ciertas reglas y las expectativas de la autoridad. Las convenciones se deben cumplir en la medida que forman parte de un sistema de reglas que alguien con autoridad está esperando que se respete. En el cuarto nivel se desvinculan los actos convencionales de las reglas que los regían, y se llega a la conclusión de que no son más que expectativas de los otros sujetos. En consecuencia, se piensa que no son necesarios, y que su carácter arbitrario exime al sujeto de la obligación de obedecerlos.

Los niveles quinto y sexto afirman y niegan la convención en tanto que elemento en el que intervienen las normas de la sociedad. En el quinto nivel ya no se entiende la sociedad como un conjunto de reglas impuestas autoritariamente, sino como un sistema en el que están organizadas las interacciones que enlazan los distintos roles de sus miembros. Las convenciones se comprenden como conjuntos de conductas compartidas, reguladas e institucionalizadas por el sistema social para lograr su mantenimiento. De modo que los actos sociales se juzgan en función de la colectividad en que se está inscrito. Las convenciones son, en definitiva, normas codificadas por el sistema social, aunque aún no se define claramente su propia funcionalidad. En el sexto nivel se mantiene la convicción de

que las convenciones son normas socialmente codificadas, pero ya no se admite que sea la única manera de realizar las funciones que supuestamente desempeñan. Las convenciones se ven únicamente como aquéllas que la sociedad en tanto que totalidad espera de nosotros.

En el séptimo nivel se alcanza la concepción funcional de las convenciones. Tal nivel nos da una imagen de las convenciones como un conjunto de conductas compartidas que facilitan las interacciones sociales. Las convenciones no son un código social impuesto, sino un medio de coordinar las interacciones entre los distintos elementos sociales que permiten el conocimiento mutuo y la eficacia.

Como acabamos de mostrar, la principal aportación de Turiel ha sido distinguir entre los dominios moral y convencional, y el estudio de las etapas de desarrollo del pensamiento socio-convencional. Sin embargo, a partir de sus aportaciones específicas le ha sido posible valorar críticamente los trabajos de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo moral. La tesis crítica que presenta a grandes rasgos afirma que la mayoría de investigaciones clásicas sobre el desarrollo de la moralidad han partido de situaciones-estímulo que no eran propias del dominio que pretendían investigar. Como consecuencia de tal confusión se ha descrito el pensamiento moral con trazos que no le corresponden. En concreto, Piaget entiende que la moral atraviesa una primera fase heterónoma, y Kohlberg piensa que el pensamiento moral no empieza a desarrollarse hasta edades bastante avanzadas. Ambas tesis le parecen en parte falsas: la primera, porque al no distinguirse dominios se califica como pensamiento moral heterónimo lo que en realidad es pensamiento convencional. La segunda, porque como el propio Turiel ha intentado demostrar los juicios morales autónomos tienen su inicio en edades muy tempranas. Tales críticas, no obstante no ponen en duda gran parte de las descripciones sobre la evolución del pensamiento moral de Piaget y Kohlberg. Según nuestra opinión, las posturas de Turiel deberían resolver algunos



problemas teóricos: ¿cuál es el origen de esos tan precoces juicios morales autónomos?, ¿cómo se relacionan estos juicios morales con el pensamiento moral posterior que presentan Piaget y Kohlberg?, ¿el desarrollo del pensamiento moral se superpone o suplanta los juicios morales originarios?, ¿qué papel tiene la emotividad en la fundamentación de esos juicios morales iniciales?, ¿por qué los individuos construyen más adelante modalidades de juicio más complejas? La interesante aportación de Turiel tiene que resolver todavía algunos problemas de cierta importancia, y sobre todo ver cómo se relaciona su aportación con las de Piaget y Kohlberg.

• Coordinación de dominios

Tras haber advertido que el pensamiento social no es global, sino que por el contrario pueden identificarse varios dominios, y después de estudiar el desarrollo del pensamiento socio-convencional y de valorar las aportaciones clásicas sobre el desarrollo moral, se plantea con toda intensidad un nuevo problema: nos referimos a la *coordinación de dominios*, y en concreto a la *coordinación de los dominios moral y convencional*. Finalmente, nos referiremos también a la *coordinación entre los juicios sociales y las acciones*.

El problema aparece porque muchas situaciones sociales ante las cuales los sujetos deben emitir juicios no pueden catalogarse como totalmente convencionales o del todo morales. En estos casos se requiere una combinación de razonamientos de ambos dominios. A veces la combinación de dominios es superficial: como en el caso de carácter moral y convencional que toma el circular por el lado correcto de las carreteras. En cambio, otras veces se da una verdadera mezcla de dominios, cuando la situación implica consideraciones morales y convencionales, o se producen fenómenos de segundo orden, cuando una situación en principio meramente convencional se convierte en moral.

La mezcla de dominios se estudió presentando a los sujetos una historia en la que se combinaban factores convencionales —los

roles sexuales y profesionales del marido y la esposa— y factores morales —las relaciones de reciprocidad que podían enlazar su relación—, finalmente ambas consideraciones se enfrentaban porque si se priorizaban los factores convencionales debía ser a costa de la reciprocidad, y si se priorizaba la reciprocidad era transgrediendo las costumbres convencionales. El estudio pretendía descubrir de qué modo se tenían o no en cuenta simultáneamente ambos tipos de argumentación. Se descubrió la existencia de cuatro modos distintos de relacionar los conceptos convencionales y morales. Primero, un 7% de sujetos daban prioridad en sus juicios a los roles y expectativas convencionales. La segunda categoría agrupaba a un 31% de individuos, y fundamentaba sus juicios en consideraciones exclusivamente morales —igualdad, reciprocidad, solidaridad—, no considerando los factores convencionales. En la tercera categoría, que contenía un 24% de encuestados, se relacionaban sin coordinar los razonamientos morales y convencionales. Es decir, los argumentos de ambos tipos eran intermitentes, vacilantes y en conflicto. En realidad, no se resolvía el problema sino que se superponían argumentaciones favorables a una tesis y a la otra. La última categoría, que incluyó un 38% de los sujetos entrevistados, la formaban aquéllos que relacionaban coordinadamente ambos dominios. El procedimiento habitual de coordinación fue la búsqueda de algún tipo de reconciliación o acuerdo que pudiese ser aceptado por cada uno de los miembros del matrimonio.

Los fenómenos de segundo orden, a saber aquellas situaciones en principio convencionales pero cuya violación ofende a terceras personas adquiriendo por ello una consideración moral, fueron investigados a partir de un ejemplo en que se narraba la ofensa producida a ciertas personas por el hecho de bañarse sin ropa. Los resultados fueron los siguientes: todos los encuestados admitieron que estaban ante un hecho convencional, pero de entre ellos un 66% reconocieron que tal actitud podía ofender a los demás, mientras que



un 33% no otorgó matices morales a dicha actitud. Más allá de los comentarios que podrían sugerir estos resultados, tanto en el ejemplo de los fenómenos de segundo orden como en la mezcla de dominios está claro que nos hallamos ante un problema con importantes implicaciones prácticas. La necesidad de relacionar dominios distintos de pensamiento inaugura sin duda nuevas tareas educativas, y esclarece en alguna medida las relaciones entre el pensamiento y la acción.

• Pensamiento y acción

La relación entre pensamiento y acción, y en concreto entre juicio moral y acción moral, es un problema clásico que adquiere nuevos matices si se analiza desde la perspectiva que aporta la coordinación de dominios. Los estudios realizados hasta el momento sobre la relación entre el juicio y la acción muestran altos niveles de coherencia y de incoherencia entre ambos factores. En opinión de Turiel, los resultados son tan dispares porque muchas situaciones que exigen juicios y decisiones morales a la vez requieren juicios y decisiones convencionales, y a menudo también juicios y decisiones pragmáticas, socio-organizativas y quizás de otro tipo. Cuando se analizan situaciones exclusivamente morales la correlación entre juicio y acción puede ser alta. Sin embargo, cuando la situación envuelve dominios distintos, la mera consideración de lo moral se muestra engañosa. En estos casos, tan sólo al análisis de la coordinación de los distintos dominios de pensamiento implicados puede ayudarnos a

encontrar mayor coherencia entre los juicios sociales y el comportamiento. Esta explicación supone también advertir que la conducta depende de factores situacionales, y no tanto en la medida que éstos puedan determinar la conducta, sino en la interpretación que realiza el sujeto del contexto situacional en que ha de moverse. El estudio y la toma de conciencia de estos aspectos puede ayudar enormemente a resolver un problema pedagógico que se presenta tradicionalmente como difícil.

• Reflexiones educativas

No conocemos que Turiel haya derivado sistemáticamente *consecuencias educativas* de los resultados de sus investigaciones, sin embargo merece la pena hacer alguna consideración al respecto. Pensamos que la distinción entre moralidad y convención, y lo temprano que los niños son capaces de hacerla, permite plantearse de manera muy positiva la educación moral de los más pequeños. Creemos que Turiel ha mostrado cómo la experiencia vivida y la conceptualización de situaciones convencionales y morales puede ser un buen preámbulo de una educación moral posterior más reflexiva. Asimismo, los problemas de mezcla de dominios han de permitirnos plantear con mayor detalle la discusión de dilemas y situaciones vitales, considerando todos los aspectos que entrañan. Debido también a sus estudios sobre la coordinación de dominios, podrán plantearse con mayor rigor y realismo la relación entre el juicio y la acción.



TERCERA UNIDAD

EL NIÑO PREESCOLAR, SU REPRESENTACIÓN
ACERCA DE LOS VALORES Y LA PRÁCTICA DOCENTE
.....



PRESENTACIÓN

La temática de esta unidad que versará sobre el realismo moral, el juicio moral y la importancia del desarrollo de la autonomía se caracteriza por tener un perfil desde la perspectiva psicogenética. El primer tema aborda los estudios realizados por Piaget en una de sus obras más importantes, en la que se interesó por conocer cómo estructura el niño su criterio moral. El tema siguiente complementa al anterior en tanto que los estudios de Piaget quedaron inconclusos para ser retomados posteriormente por uno de sus continuadores en la misma perspectiva. De esta manera Kohlberg hará aportaciones interesantes para ver cómo se estructura el juicio moral y la lógica del mismo.

Finalmente, la lectura de Constance Kamii abordará la importancia que tiene el desarrollo de la autonomía en el pensamiento de los niños y las capacidades que se pueden fortalecer en el ámbito escolar, específicamente en el nivel preescolar.

TEMA 1. *El realismo moral*

LECTURA: LA PRESIÓN ADULTA Y EL REALISMO MORAL*

PRESENTACIÓN

En este apartado se incluye uno de los temas centrales que interesó a Piaget en sus primeros estudios sobre el realismo moral y su relación con la emisión de juicios por los niños. El realismo moral tiene tres características que se relacionan con la heteronomía, la observancia de la regla y la responsabilidad.

La lectura presenta un análisis del método utilizado en dicha investigación, de sus alcances y límites. Se acompaña con ejemplos de interrogatorios a niños de diferentes edades con respecto a la responsabilidad objetiva, las torpezas, el robo y la mentira.

* Jean Piaget. "La presión adulta y el realismo moral", en: *El criterio moral del niño*. México, Ed. Roca, 1985. pp. 91-146.

LA PRESIÓN ADULTA Y EL REALISMO MORAL¹

En nuestro análisis de las reglas del juego, nos hemos dado cuenta de que el niño empieza considerando las reglas no sólo como obligatorias, sino también como intangibles y que deben ser conservadas al pie de la letra. Además, hemos entrevisto que esta actitud resultaba de la presión ejercida por los mayores sobre los pequeños y de la presión de los adultos, lo cual hace que las reglas del juego se parezcan a deberes propiamente dichos.

Ahora vamos a proseguir con el estudio de este problema del respeto unilateral o de los efectos de la presión adulta, estudiando directamente la forma en que el niño concibe sus deberes y los valores morales en general. Pero, frente a la inmensidad del tema, intentaremos limitar lo más posible nuestro campo y nos limitaremos al aspecto de la cuestión que quizás ha llamado menos la atención: el propio juicio moral.

Hasta ahora hemos podido observar a la vez los hechos de fuera y los de dentro: de este modo hemos analizado la práctica de la regla y la conciencia de la regla. De ahora en adelante, frente a las dificultades técnicas considerables que representa el estudio de las relaciones entre niños y adultos, tendremos



que limitarnos a la conciencia de la regla e incluso al elemento más cristalizado y menos teórico, por oposición a los juicios que intervinieren en la propia experiencia. Pero si podemos limitarnos a este problema especial, es gracias a que numerosos trabajos nos han enseñado lo que es la práctica de las reglas morales y qué son los conflictos de conciencia en el niño. El estudio de la mentira por ejemplo, fue particularmente profundo. Estas investigaciones equivalen, pues, a la descripción que acabamos de hacer de la práctica de las reglas, en el terreno del juego, y es natural que nos limitemos desde aquel momento al estudio de las opiniones del niño respecto a tales conductas: opiniones respecto a la mentira, la veracidad, etc.

Comparando las opiniones morales del niño con lo que sabemos de su comportamiento en los terrenos correspondientes vamos a intentar demostrar que, conforme a las conclusiones adoptadas para las reglas del juego, las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía. En este sentido, utilizaremos de nuevo nuestras hipótesis sobre las relaciones de la heteronomía con el egocentrismo. Efectivamente, hemos visto que la heteronomía no era suficiente para transformar la conciencia y que entre la obligación y el egocentrismo se llegaba fácilmente a un compromiso. A través del estudio de los efectos de la presión adulta, llegaremos en cierta medida a este resultado. Finalmente, hemos visto que la cooperación es necesaria para la conquista de la autonomía moral pero esta hipótesis sólo podría demostrarse analizando de cerca la forma en que, en un momento dado, el niño asimila y adopta las reglas morales.

En este capítulo estudiaremos ante todo los efectos de la presión moral, planteando ya algunos temas para el esbozo ulterior de la cooperación. Pero la presión moral está muy cerca de la presión intelectual, y el absoluto literal que el niño concede más o menos a las reglas recibidas desde fuera, se parece de cerca, como veremos, a las actitudes que adopta

frente al lenguaje o las realidades intelectuales impuestas por el adulto. Así pues, podemos utilizar esta analogía para fijar nuestro vocabulario y hablar de un *realismo moral* para designar lo análogo, en el terreno de los juicios de valor, de lo que son el «realismo nominal» e incluso el verbalismo o realismo conceptual en el terreno de la razón teórica. Además, igual que el realismo en general (en el sentido en que hemos tomado este término en nuestras investigaciones precedentes: véase R. M., 1ª Parte) resulta a un tiempo de una confusión entre lo subjetivo y lo objetivo (o sea del egocentrismo) y de la presión intelectual del adulto, el realismo moral resulta de la interferencia de estas dos clases de causas.

O sea que llamaremos *realismo moral* a 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. El realismo moral comporta por lo menos tres caracteres.

En primer lugar, para el realismo moral, el deber es esencialmente heterónimo. Cualquier acto que responda a una obediencia a la regla o una obediencia a los adultos, sean cuales sean las consignas que prescriban, es bueno; cualquier acto no conforme a las reglas, es malo. O sea que la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada por la conciencia: se da acabada exteriormente a la conciencia; además se concibe como revelada por el adulto e impuesta por éste. El bien se define pues, rigurosamente a través de la obediencia.

En segundo lugar, para el realismo moral, la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu. Este carácter se desprende del precedente. Sin embargo se puede concebir una moral de la heteronomía que insiste en el espíritu de las reglas más que en su contenido material. Pero esta actitud ya no es realista: tiende a la racionalidad y a la interioridad. Por el contrario, al iniciarse la



evolución moral del niño, la presión adulta produce una especie de realismo del detalle, del que veremos varios ejemplos.

En tercer lugar, el realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Incluso podemos decir que el realismo se reconoce a partir de este criterio, pues una actitud de este tipo en presencia de las cuestiones de responsabilidad, es más fácil de discernir que las dos anteriores. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará, efectivamente, por evaluar los actos no en función de la intención que los ha desencadenado, sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas. De aquí proviene la responsabilidad objetiva, cuyas manifestaciones más claras se darán en el juicio moral del niño.

1. DEL MÉTODO

Antes de pasar al análisis de los hechos, es conveniente discutir en pocas palabras el método empleado. El único método adecuado en el estudio de los hechos morales consiste seguramente en seguir de cerca el mayor número posible de casos individuales. Los análisis más provechosos se consiguen con los niños difíciles que los padres envían o deberían enviar a las consultas médico-pedagógicas. Además, y sobre todo, la educación en la familia plantea continuamente los problemas prácticos más desconcertantes. Desgraciadamente, su solución no depende sólo del "sentido común" de los padres, ya que la técnica pedagógica necesaria para resolverlos es, en muchos aspectos, el mejor instrumento de análisis del psicólogo. O sea que a continuación, nos esforzaremos por considerar válidos los resultados no contradictorios con lo que da la observación en familia.

Pero, igual que para las representaciones de orden intelectual, si bien la observación pura es el único método seguro, sólo permite la adquisición de hechos fragmentarios y poco

numerosos. Por lo tanto consideramos necesario completarlos con observaciones de los niños en la escuela. Seguidamente hablaremos de estos interrogatorios y dejaremos para más adelante la publicación de las observaciones realizadas con nuestros propios hijos. Pero, si bien a pesar de las dificultades que presenta, el interrogatorio es relativamente fácil, en el terreno moral trata de realidades en cierto modo indirectas. Se puede hacer razonar a un niño sobre un problema físico o lógico. De este modo, nos encontramos frente a un pensamiento en acción, si bien no se trata de un pensamiento espontáneo del niño. Por el contrario, no es posible hacer actuar a un niño en un laboratorio para diseccionar su conducta moral. Un problema moral sometido a un niño está mucho más lejos de su práctica moral que un problema intelectual de su práctica lógica. El laboratorio sólo permite el análisis de una realidad que se hace en el terreno de las reglas del juego. Por lo que respecta a las reglas morales que el niño recibe del adulto, es imposible imaginar una investigación directa a través de un interrogatorio. Por lo tanto, intentaremos estudiar no el acto, sino simplemente el juicio de valor moral. Dicho de otro modo, analicemos no las decisiones del niño, ni siquiera los recuerdos de sus acciones, sino la forma en que valora tal o cual conducta.

Pero estamos frente a una nueva dificultad. Estas conductas que presentaremos al niño para que las juzgue, no podremos hacérselas captar concretamente, del mismo modo que se pone entre sus manos un lote de canicas o un material mecánico. Sólo podremos describírselas por medio de una explicación. O sea que el método que vamos a emplear es muy indirecto. Hacer decir al niño lo que piensa de las acciones que se le explican simplemente ¿tiene alguna relación con la moral infantil? Por una parte, es posible que lo que el niño piensa de la moral no tenga relación precisa con lo que hace y lo que siente de lo concreto de sus experiencias: de este modo, en los niños de 5 a 7 años, el interrogatorio respecto al juego de las canicas nos



permitió descubrir una extraña discordancia entre la práctica real de las reglas y la reflexión sobre la regla. Por otra parte, es posible que lo que el niño comprende de las historias propuestas no tenga ninguna relación con lo que pensaría si fuera testigo directo de estas mismas escenas.

No intentemos resolver estas dificultades de método con algunas consideraciones *a priori*. Intentemos simplemente subrayarlas y desviar el interés teórico de los propios problemas que plantean. Efectivamente, estamos frente a cuestiones generales, relativas a las relaciones del juicio moral con la práctica efectiva del pensamiento —tanto si éste es moral como si es intelectual, éste tiene poca importancia—. Es cierto que las investigaciones sobre la inteligencia son más fáciles que las investigaciones sobre la moral, pero esto es cierto para el funcionamiento del pensamiento, no para su contenido. Cuando para estudiar el contenido nos vemos obligados, tal como hemos hecho en los trabajos anteriores, a preguntar al niño sobre sus propias creencias, el problema es el mismo. O sea que la cuestión puede enunciarse del modo siguiente: el pensamiento verbal, es decir, el pensamiento que trabaja con representaciones evocadas por medio del lenguaje y no con cosas percibidas durante la acción, ¿consiste en una toma de conciencia (con, desde luego, la posibilidad de deformaciones sistemáticas diversas) del pensamiento real y espontáneo, o no mantiene con esta relaciones definidas?

Sea cual sea la solución, el problema es esencial para la psicología humana: tanto si el hombre es un hacedor de discursos cuyas palabras no tienen relación con sus acciones verdaderas, como si necesita formularse para ser, ésta es una cuestión importante. O sea, que para resolverla, entre otras cosas, hay que estudiarla en el niño. El niño tiene, igual que nosotros, un pensamiento verbal superpuesto a su pensamiento activo. Pero no sólo inventa historias durante sus interrogatorios. Se las cuenta a sí mismo continuamente, y es relativamente fácil probar que las historias inventadas durante las experiencias psicológi-

cas son análogas en líneas generales a las historias espontáneas (hemos podido demostrar, por ejemplo, que los resultados obtenidos al interrogar al niño sobre diferentes aspectos de su representación del mundo corresponden en general, a lo que descubre la observación directa, y en particular el análisis de los “porqué”). Pero el problema subsiste y se trata de saber qué es el pensamiento verbal del niño en relación con su pensamiento concreto y activo.

En moral, el problema es de un interés especial. Además, las dificultades del método que vamos a emplear deben dar lugar a un examen sistemático, no para terminar con un rechazo o una justificación de este método (cualquier método que concluye en resultados constantes es interesante, y el significado de estos resultados debe discutirse), sino para contribuir al enunciado preciso del problema de las “teorías morales”.

Partamos del adulto. Por una parte, existen autores que consideran indispensable codificar las normas, o por lo menos reflexionar sobre la naturaleza de la acción moral. Estos autores admiten, pues, con o sin discusión, el postulado de que hay una relación entre la reflexión moral y la práctica, bien porque aquella sirve de reflexión a ésta, bien porque la reflexión constituye una toma de conciencia de la acción. Por otra parte, hay hombres cuya actividad personal puede quedar al abrigo de toda crítica, pero que no creen en “la moral”. Kant o Durkheim constituyen los representantes típicos de la primera tendencia, Pareto es el autor contemporáneo más representativo de la segunda.² Para este último, sólo existen acciones, lógicas algunas de ellas y las otras no lógicas, es decir, instintivas o teñidas de afectividad; en un terreno totalmente distinto, hay que añadir a esto una especie de parloteo inconsistente destinado a reforzar la acción pero cuyo contenido puede estar desprovisto de todo significado inteligible. Este parloteo —“derivaciones” multiformes y arbitrarias basadas en los “residuos” afectivos de las acciones no lógicas—, son las teorías morales.



Así pues, la cuestión estriba en saber si lo que nos dirán los niños, comparado con su conducta real, constituye una toma de conciencia o una "derivación": reflexión (en el sentido etimológico) o psitacismo... No resolveremos totalmente el problema. Sólo puede zanjarse a partir de la observación directa. Pero para que ésta pueda servir de instancia última, es necesario saber previamente qué son las ideas verbales del niño sobre la moral. Por ello consideramos útil nuestra encuesta, sea cual sea el significado futuro de estos resultados. Por lo demás, el estudio de las reglas del juego, al que nos hemos dedicado en el capítulo anterior, proporciona ya la más preciosa de las indicaciones: en líneas generales podemos decir que, en este terreno, encontramos cierta correspondencia —definible, aunque no simple— entre los juicios de los niños sobre las reglas y la práctica de éstas.

Prosigamos nuestro análisis del problema. En primer lugar, podemos preguntarnos cuáles son las relaciones existentes entre el juicio de valor y el propio acto moral. Nos encontramos con un niño que considera perfectamente legítimo explicarle a su padre las tonterías que su hermano ha hecho. Por el contrario, otro niño responde que, aunque el padre lo pregunte, es "malo" explicarlo: es mejor "decir algo en broma" que castigar a un hermano. El problema que se plantea es saber si, en la práctica, estos dos niños habrían considerado realmente válidas las conductas que preconizaban verbalmente.

Aquí hay que prevenir un equívoco. Ciertos experimentadores han intentado medir el valor moral de un niño por medio de un test de juicio moral. Mlle. Descoeurdes,³ por ejemplo, mantuvo el punto de vista de que un niño que juzga correctamente el valor de las acciones que se le explican, es, en líneas generales, mejor que un niño cuyo juicio moral es poco agudo. Es posible. Pero también podemos imaginar que la inteligencia es suficiente para afirmar la evaluación de los actos, sin que el niño esté, por ello, inclinado a la buena acción. En este sentido, un sinvergüenza inteligente podrá responder mejor que un niño

bueno pero poco dotado. Además, ¿cómo clasificará el psicólogo a los niños según su valor moral, incluso si utiliza la escala del sentido común? Tal clasificación, posible en los casos extremos, corre el riesgo de ser muy imprecisa en los casos medios, que son, precisamente, los únicos en que sería interesante saber si se pueden utilizar, para conocer al niño, los tests de juicio moral.

Pero, junto a esta cuestión que no nos interesa ahora, podemos preguntarnos si el juicio de valor enunciado por el niño durante el interrogatorio corresponde al juicio de valor que el mismo niño realizaría en la acción, independientemente de la decisión afectiva de que es capaz. Un niño, por ejemplo, considera durante el interrogatorio que la mentira *a* es más grave que la mentira *b*. Tanto si este niño es o no mentiroso en su vida de cada día, es decir, si practica o no lo que él llama el bien, nos preguntamos simplemente si, en la acción, continuará considerando la mentira *a* como más grave que la mentira *b*. No nos preguntamos cómo pone en práctica esta moral (ya hemos visto en el juego de las canicas que un respeto místico por la regla puede ir unido a una aplicación egocéntrica de esta misma regla), sino que nos interesa saber si considera el bien y el mal en la propia práctica de los actos. Nosotros nos proponemos abordar el problema únicamente desde este punto de vista, para saber si los juicios de valor enunciados durante los interrogatorios corresponden o no a las evaluaciones del pensamiento moral real.

En este sentido, es posible que haya una correlación entre el juicio de valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción (independientemente de la cuestión de saber si estas evaluaciones van o no seguidas de evaluaciones adecuadas). A menudo hemos observado en el terreno intelectual que el pensamiento verbal del niño consiste en una toma de conciencia progresiva de los esquemas construidos a través de la acción. Simplemente, el pensamiento verbal está rezagado, en tales casos, respecto al pensamiento concreto, puesto que se trata de



construir simbólicamente y en un terreno distinto, las operaciones ya ejecutadas anteriormente. De este modo algunas dificultades, ya superadas en el plano de la acción, reaparecen, o duran simplemente, en el terreno verbal: hay un "desfase" entre las fases verbales y las fases concretas del mismo proceso. O sea que podría ser que, en el terreno moral, hubiera simplemente un desfase entre el juicio de valor teórico y las evaluaciones concretas del niño, y que el primero consistiera en una toma de conciencia adecuada y progresiva de las segundas. Por ejemplo, veremos niños que, en el terreno verbal, no tienen en cuenta las intenciones para evaluar los actos (responsabilidad objetiva). Pero, cuando se les piden explicaciones de conductas personales, se puede observar que, en circunstancias vividas, tienen en cuenta perfectamente las intenciones que están en juego. En tal caso, puede ser que el juicio moral teórico simplemente vaya rezagado respecto al juicio moral práctico y represente, de manera adecuada, un estadio actualmente superado en el terreno de la acción.

Pero también puede ser que no haya ninguna relación. La teoría moral del niño no sería más que simple parloteo, sin relación con sus evaluaciones concretas. Además —y esta eventualidad es todavía más importante en el terreno moral que en el terreno intelectual—, puede ser que el niño preguntado responda según el esquema del adulto y no seguir su propio esquema. Entendámonos: es cierto que, en la mayoría de los casos, el niño es sincero mientras dura la experiencia. Pero puede pensar que lo que se espera de él es una lección de moral más que una reflexión original sobre la forma en que él concibe las cosas. Por ejemplo, hemos encontrado niños de 10 años que afirmaban el valor moral del acto de "chivatar"; pero, cuando se dieron cuenta de que no estábamos totalmente convencidos, cambiaron de postura. De este modo enmascaraban su pensamiento real, incluso a sus propios ojos, con el deseo momentáneo de enunciar preceptos morales satisfactorios para el adulto. Es cierto que sólo los mayores

presentaron tales reacciones. Pero esto no indica que los pequeños no disocien su propio pensamiento de lo que oyen decir constantemente a sus padres y sus maestros. El pensamiento verbal del niño, hasta los 10-11 años, ¿no es acaso esencialmente una repetición o una deformación del pensamiento adulto, sin relación con las evaluaciones reales del niño en la práctica de su conducta?

Para resolver esta cuestión podemos apelar a lo que aprendimos con nuestra encuesta sobre el juego de las canicas. Por una parte, pudimos observar cómo los niños practicaban las reglas y evaluaban sus deberes de jugadores durante la acción. Por otra parte, llegamos a recoger, respecto a estas mismas reglas, algunas teorías morales manifiestamente inventadas por el niño en aquel mismo instante y que descansaban sobre juicios morales totalmente teóricos. Por tanto, repitámoslo, encontramos una correspondencia, si no simple, por lo menos bien definible, entre la acción y la teoría del niño. A la práctica egocéntrica de la regla, que va unida a un sentimiento de respeto hacia el mayor y el adulto, le corresponde un juicio teórico que hace de la regla una realidad mística y transcendente. En este primer caso, el juicio teórico no corresponde a la misma acción, sino a los juicios que la acompañan: pero es natural, puesto que el egocentrismo es inconsciente, mientras que el respeto al que el niño se cree sometido durante su acción es sólo consciente.

A la práctica racional de la regla, que va unida al respeto mutuo, corresponde un juicio teórico que atribuye a la regla un carácter de autonomía total. De este modo vemos cómo, en el terreno del juego por lo menos, el juicio teórico corresponde al juicio práctico, lo cual no significa que el juicio teórico traduzca la acción real del niño, sino que corresponde, en líneas generales, a los juicios que el niño efectúa en el mismo momento de realizar la acción. Como máximo hay que admitir que el juicio verbal va retrasado respecto al juicio efectivo: la noción de autonomía se presenta de este modo en el niño con un año de retra-



so, aproximadamente, en relación con el ejercicio de la cooperación y la conciencia práctica de la autonomía.

Por lo que respecta a los terrenos que vamos a abordar ahora (la mentira, la justicia, etc.), podemos hacer la hipótesis de que el juicio verbal y teórico del niño corresponde, en líneas generales, a los juicios concretos y prácticos que el niño ha podido realizar durante sus acciones en los años anteriores al interrogatorio. Sin ninguna duda, el pensamiento verbal se encuentra retrasado respecto al pensamiento activo, pero creemos que sigue teniendo relación con los estadios ya superados de este pensamiento activo. El porvenir nos demostrará si esta hipótesis es demasiado arriesgada. Sea como sea, el pensamiento verbal, tanto si es moral como si es intelectual, merece el estudio más atento. Efectivamente, no es especial en el niño, y en el adulto reviste una importancia considerable en el mecanismo de la vida social: la obra de Pareto lo certifica suficientemente.

Finalmente, hay que tener en cuenta, por lo que respecta a nuestros niños, que sus evaluaciones verbales no se refieren a actos de los que han sido testimonios o autores, sino a explicaciones que se les hacen. O sea que la evaluación del niño será por así decirlo, verbal en segundo grado. El psicólogo Fernald⁴; intentó paliar este inconveniente por medio del procedimiento siguiente: Explica a los niños dos o más mis historias y les pide simplemente que las clasifiquen. Mlle. Descoedres, aplicando este método, somete, por ejemplo, cinco mentiras a los niños para que las clasifiquen por orden de gravedad. De modo general, es el procedimiento que nosotros emplearemos, naturalmente, sin que esto nos impida, una vez terminada la clasificación, conversar libremente con el niño para captar las razones de sus evaluaciones.

Pero hay que ser muy prudentes para evitar las posibles complicaciones. Creemos que es imposible, por ejemplo, explicar al niño más de dos historias a la vez. Cuando se encuentra frente a una serie, la clasificación supone un esfuerzo de inteligencia y de memoria que

no tiene nada que ver con la evaluación moral: entonces el sujeto olvida tres de las cinco historias, compara las historias de dos en dos, al azar, y el resultado final es poco interesante. Además, nos dimos cuenta rápidamente de que, al utilizar las historias habituales, su estilo superaba en mucho la comprensión completa del niño. Cuando se hace psicología, hay que hablar a los niños igual que ellos se hablan a sí mismos, si no la prueba de evaluación moral se convierte en una prueba de inteligencia o de comprensión verbal.

Pero, a pesar de todas las precauciones que tomaremos, subsiste un problema: si el niño fuera testimonio de las escenas que se le explican, ¿las consideraría de la misma manera? Creemos que no. Concretamente, en los hechos, el niño no se halla frente a actos no aislados, sino a resultados de personalidades globales que le atraen o le repugnan. Capta las intenciones por intuición directa y no podría abstraerlas. Tiene en cuenta, con mayor o menor justicia, las circunstancias agravantes o atenuantes. Por ello las narraciones personales del niño suelen dar lugar a otras evaluaciones que las narraciones propuestas por el experimentador. Pero, repitámoslo, las observaciones obtenidas referentes a las explicaciones quizás sólo se hallan algo rezagadas respecto a las evaluaciones directas.

Como conclusión, los resultados del método tienen bastante interés, a nuestro entender. Efectivamente, son relativamente constantes y, sobre todo, evolucionan según la edad con cierta regularidad. Todo lo que antes hemos dicho sobre los criterios del buen interrogatorio clínico (R. M. Introd), se aplica aquí. Además, creemos que en la vida cotidiana el niño se encuentra a menudo, como durante el interrogatorio, en presencia no sólo de actos concretos sino también de explicaciones de acciones y acciones verbales. O sea, que es importante conocer su actitud en tales circunstancias. En definitiva, aquí, como en tantas otras cosas, el verdadero problema está no en aceptar o repetir los resultados de la experiencia, sino en saber cómo situarlos en el conjunto de la vida real del niño. Ésto es lo



que no podríamos hacer al principio de nuestras investigaciones en este difícil terreno.

2. LA RESPONSABILIDAD OBJETIVA:

I. LAS TORPEZAS Y EL ROBO

Al tratar sobre las reglas del juego constatamos que el niño parece pasar por un estadio durante el cual la regla es como una realidad obligatoria e intangible. O sea, que ahora es conveniente buscar hasta dónde se extiende este realismo moral y, en particular, si la presión adulta, que evidentemente se halla en su base, llega a desencadenar en el niño el fenómeno de la responsabilidad objetiva. Todo lo que acabamos de decir sobre las dificultades de interpretación, en el estudio del juicio de valor verbal en el niño, no es, efectivamente, suficiente para que nos paremos en esta investigación: tanto si la responsabilidad objetiva, de la que veremos varios ejemplos, está ligada a toda la conducta del niño, como si sólo lo está a los aspectos más exteriores y más verbales de su pensamiento moral, hay que proseguir el estudio. El problema de saber de dónde proviene y por qué evoluciona, subsiste.

Las cuestiones planteadas a los niños sobre este punto, y cuyos resultados vamos a estudiar en primer lugar, fueron, en realidad, los últimos que hubiéramos esperado. Empezamos, a modo de introducción, por estudiar el problema de los juicios relativos a las mentiras. Durante este análisis, del que hablaremos en los párrafos siguientes, nos dimos cuenta de entrada de que muchas veces 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. Para verificar la existencia y la generalidad de esta tendencia a la responsabilidad objetiva imaginamos las preguntas siguientes.

Las primeras responden a las consecuencias de la torpeza. Las torpezas del niño tienen una función importante de hecho, aunque

perfectamente desproporcionada en derecho, en los conflictos con el grupo de adultos que le rodean. A cada momento, el niño provoca la cólera de sus semejantes por haber roto, manchado o estropeado algún objeto; cólera injustificada, casi siempre, pero a la que el niño, necesariamente, da un significado. Otras veces la torpeza es, en mayor o menor grado, consecuencia de negligencias o desobediencia, y los sentimientos del niño están teñidos de cierta idea mística de justicia inmanente. Así, pues, intentamos hacer comparar a los niños dos torpezas, una fortuita, e incluso consecuencia de una acción bien intencionada, pero que ha provocado una pérdida material apreciable, y otra sin gran importancia material, pero consecuencia de una acción mal intencionada.

Veámoslas:

I. a) Un niño que se llama Juan está en su habitación. Le llaman para cenar. Entra en el comedor. Pero detrás de la puerta había una silla. Sobre la silla había una bandeja y sobre la bandeja había quince tazas. Juan no podía saber que todo esto estaba detrás de la puerta. Entra: la puerta golpea la bandeja y se rompen las quince tazas.

b) Había una vez un niño que se llamaba Henri. Un día que su mamá no estaba, quiso coger confitura del armario. Se subió a una silla y alargó el brazo. Pero la confitura estaba muy arriba y no pudo comerla. Lo que ocurrió fue que al intentar cogerla golpeó una taza. La taza se cayó y se rompió.

II. a) Había un niño que se llamaba Jules. Su papá no estaba. Entonces Jules tuvo la idea de divertirse con el tintero de su papá. Jugó un momento con la pluma y después manchó un poquito del paño de la mesa.

b) Un niño, que se llamaba Auguste, vio que el tintero de su papá estaba vacío. Un día



que su papá había salido, se le ocurrió, para hacerle un favor, llenar el tintero para que el papá encontrara tinta al volver. Pero, al abrir la botella de tinta, hizo una gran mancha en el paño de la mesa.

III. a) Había una vez una niña que se llamaba María. Quiso darle una sorpresa a su mamá y cortarle un patrón. Pero como no sabía usar bien las tijeras, se hizo un agujero grande en el vestido.

b) Una niña que se llamaba Margarita, un día que su mamá había salido, fue a buscar las tijeras. Estuvo jugando con ellas un momento y, como no sabía utilizarlas, se hizo un agujerito en el vestido.

Después de haber analizado las respuestas obtenidas por medio de estos pares de historias, estudiaremos también dos problemas relativos al robo. Teniendo en cuenta cuál es nuestro objetivo, que de momento se limita a ver si el niño tiene en cuenta la intención o el resultado material, nos hemos limitado, por lo que respecta al robo, a hacer comparar algunos robos con intenciones egoístas con robos bien intencionados:

IV. a) Alfred encuentra a un compañero que es muy pobre. Éste le dice que aquel día no ha comido, porque en su casa no había nada que comer. Entonces Alfred entra en una panadería, pero como no tiene dinero, aprovecha un momento en que el panadero se vuelve de espaldas para robar un panecillo. Sale corriendo y le da este pan a su compañero.

b) Henriette entra en unos almacenes. Ve sobre el mostrador una bonita cinta y piensa que le sentaría bien a su vestido. Cuando la vendedora vuelve la espalda, roba la cinta y sale rápidamente.

V. a) Albertine tenía una amiguita que criaba un pájaro en una jaula. Albertine pensaba que el pájaro era desgraciado y siempre le pedía a su amiga que lo dejara escapar. Pero su amiga no quería. Así pues, un día que su amiga no estaba, Albertine dejó volar al pájaro. Lo dejó volar y escondió la jaula en el granero para que no volvieran a poner un pájaro dentro.

b) Juliette robó unos caramelos a su mamá, un día que su mamá no estaba, y se los comió a escondidas.

Para cada par de historias planteamos dos cuestiones: 1ª Estos niños ¿son igualmente culpables (o, como dicen los pequeños de Ginebra "igual de malos"), o uno de ellos es más culpable que el otro? 2ª ¿Cuál de los dos es más malo y por qué? Es evidente que estas dos preguntas dan lugar, cada una de ellas, a una conversación más o menos amplia, según la reacción del niño. Además, es prudente hacer repetir al sujeto las dos historias antes de interrogarle: la forma en que las reproduce puede demostrar por sí sola si las ha comprendido.

El resultado obtenido fue el siguiente: Hasta diez años coexisten dos tipos de respuestas. Según unas, los actos se valoran en función del resultado material e independientemente de las intenciones en juego. Según los demás, sólo cuenta la intención. Incluso puede ocurrir que un mismo niño juegue unas veces de un modo y otras de otro. Además, unas historias se refieren más que otras a la responsabilidad objetiva. Así, mirando los hechos en sus detalles, no podríamos hablar de estadios propiamente dichos. Pero, en líneas generales, es indudable que la responsabilidad objetiva disminuye con la edad. Efectivamente, después de los diez años no encontramos ni un solo caso. Seguidamente, si clasificamos las respuestas obtenidas hasta los diez años en dos grupos, uno definido por la responsabilidad objetiva, el otro por la responsabilidad subjetiva (partiendo, para



hacer el recuento, de las respuestas dadas y no de los niños preguntados, ya que cada niño es susceptible de variar de una historia a otra), obtendremos una media de 7 años para la responsabilidad objetiva y de 9 años para la responsabilidad subjetiva.

No pudimos interrogar de modo eficaz a los niños menores de 6 años, a causa de la dificultad intelectual de las comparaciones: la media de 7 años representa, pues, a los más pequeños. Si las dos actitudes en cuestión dependieran simplemente de tipos individuales o tipos de educación familiar, las dos medias de edad deberían coincidir. Pero como el caso no es éste, hay que contar con un elemento de desarrollo. Como mínimo, para ser prudentes, hay que decir que, si bien la noción objetiva de la responsabilidad y la noción subjetiva no caracterizan, en realidad, dos estadios sucesivos, definen por lo menos dos procesos distintos, uno de los cuales precede al otro, por término medio, durante la evolución moral del niño, aunque haya un sincronismo parcial.

Una vez dicho esto, pasemos a los hechos y estudiemos primero las historias relativas a la torpeza. Veamos unas respuestas típicas que denotan una noción totalmente objetiva de la responsabilidad:

I. —HISTORIAS DE LAS TAZAS ROTAS—. GEO (6 años): “¿Has comprendido estas historias? —Sí. —¿Qué hizo el primero? —Rompió once tazas. ¿Y el segundo? —Rompió una taza con un movimiento brusco. —¿Por qué rompió las tazas, el primero? — Porque les dio un golpe con la puerta. —¿Y el segundo? —Hizo un movimiento en falso. Cuando buscaba la confitura se cayó la taza. —¿Uno de los dos es más malo que el otro? — El primero, porque rompió doce tazas. —Si tú fueras su papá, ¿a cuál castigarías más? —Al que rompió doce tazas. —¿Por qué las rompió? — La puerta se cerró demasiado fuerte, les dio un golpe. No lo hizo a propósito. — Y el segundo, ¿por qué rompió una taza? —Quería coger confitura. Hizo un movimiento brusco y la taza se rompió. —¿Por qué quería comer confitura? —Porque estaba

solo. Aprovechó que su mamá no estaba. —¿Tienes algún hermano? —No, una hermanita. —Veamos, si tú hubieras roto las doce tazas al entrar en la habitación y tu hermanita una taza buscando la confitura, ¿a quién se castigaría más? —A mí, porque yo he roto más de una taza”.

SCHMA (6 años): “¿Has comprendido bien las historias? Explicámelas y lo veremos. —A un niño lo llaman para cenar. Hay quince platos en una bandeja. Él no lo sabía. Abre la puerta. Rompe los quince platos. —Muy bien. ¿Y la segunda historia? —Había un niño, y después este niño quiso ir a buscar confitura. Se sube a una silla, agarra una taza y después la rompe —¿Son malos estos dos niños, o no son igual de malos? — Los dos son igual de malos. —¿Los castigarías igual? —No. —El que ha roto quince platos. ¿Es más malo o menos malo que el otro? —Un poco más malo. Rompió quince platos. —¿Por qué los rompió? —Porque no sabía que había quince platos —¿Y al otro, lo castigarías más o menos? —El primero, rompió quince tazas; el otro, menos. Al que rompió quince tazas: dos bofetones. Al otro: uno”.

CONST (7 años) “Explicame estas dos historias. — Había una silla en el comedor, con tazas. Un niño abre la puerta. Se rompen todas las tazas. —¿Y la otra historia? —Un niño quiere coger confitura. Quiere coger una taza, que se rompe. —Si tú fueras la mamá, ¿a quién castigarías más? —Al que ha roto las tazas. —¿Es el más malo? —Sí. —¿Por qué las rompió? —Porque quiso entrar en la habitación. —¿Y el otro? —Porque quiso coger la confitura. —Diremos que tú eres la mamá. Tienes dos niñas. Una rompe quince tazas al entrar en la habitación para comer, la otra rompe una taza buscando la confitura cuando tú no estás. ¿A cuál castigarías más? —A la que ha roto las quince tazas.” Pero Const, que es tan clara por lo que respecta a las historias, explica seguidamente sus recuerdos personales en los que interviene la responsabilidad subjetiva: “¿Has roto algo alguna vez? —Una taza.



— ¿Cómo? — *Quería secarla y la dejé caer.*
 — ¿Qué más has roto? — *Otra vez, un plato.*
 — ¿Cómo? — *Lo cogí para divertirme.* — ¿Qué era más malo? — *El plato, porque no debía cogerlo.* — ¿Y la taza? — *Menos malo, porque quería secarlo.* — ¿Por qué te castigaron más, por la taza o por el plato? — *Por el plato.* — Escucha, voy a contarte otras dos historias. Una niña secaba tazas. Las ordenaba, secándolas con el trapo, y rompió cinco tazas. Otra juega con unos platos. Rompe un plato. ¿Cuál de las dos es más mala? — *La que rompe las cinco tazas.* — ¿A cuál de las dos castigarías más? — *A la que ha roto las cinco tazas.* O sea que vemos como, cuando se trata de sus propios recuerdos (en los que la cantidad no interviene), la responsabilidad subjetiva es la única que cuenta. Cuando volvemos a las historias, incluso inspirándonos directamente en los recuerdos del niño, la responsabilidad objetiva reaparece en su estado puro.

II. — HISTORIA DE LAS MANCHAS —. CONST (7 años), de la que acabamos de hablar, repite correctamente la historia de las manchas de tinta. *Un niño ve el tintero de su papá vacío. Toma la botella de tinta. Pero es torpe y se hace una gran mancha — ¿Y el otro? — Un niño lo tocaba todo. Toma la tinta y se hace una mancha pequeña. — ¿Son igual de malos o no? — No. — ¿Cuál es más malo? — El que ha hecho la mancha grande. — ¿Por qué? — Porque era grande. — ¿Por qué ha hecho una mancha grande? — Para hacer un favor. — Y el segundo, ¿por qué ha hecho una mancha pequeña? — Porque lo tocaba todo. Hizo una mancha pequeña. — Entonces, ¿cuál es más malo? — El que hizo la mancha grande.*

GEO (6 años) comprende las historias y sabe que la intención de los dos niños era totalmente diferente. Pero considera que el más malo es el que "ha hecho una mancha grande. — ¿Por qué? — *Porque la mancha es más grande que la otra.*"

III. — HISTORIA DE LOS AGUJEROS —. GEO (6 años) continúa comprendiendo las dos his-

torias perfectamente: *"La primera quiso ayudar a su mamá y se hizo un agujero en el vestido. La otra se divertía e hizo un pequeño agujero".* — ¿Una de las dos es más mala que la otra? — *La que quiso hacer un favor, es más mala que la otra, porque hizo un gran agujero. Su mamá la riñó.*

CONST (7 años) nos repite las historias como sigue: *"Una pequeña quería hacer un pañuelo para su mamá. Es torpe. Hace un agujero en su vestido. — ¿Y la otra? — Una niña lo tocaba todo. Toma las tijeras para divertirse. Se hace un agujerito en el vestido. — ¿Cuál es más mala? — La que ha hecho el agujero grande. — ¿Por qué hizo este agujero? — Quería darle una sorpresa a su mamá. — Está bien. ¿Y la otra? — Cogió las tijeras porque todo lo tocaba. Se hizo un agujero. — Bien, ¿cuál es más buena de las dos? (duda)... — Di lo que tú crees. — La que hizo el agujero pequeño es más buena. — Si tú fueras la mamá, hubieras visto todo lo que habían hecho, ¿a cuál de las dos castigarías más? — A la que hizo el agujero grande. — ¿A cuál habrías castigado menos? — A la que hizo el agujero pequeño. — Y la que hizo el agujero grande, ¿qué te diría cuando la castigaras? — Diría: "Quería dar una sorpresa". — ¿Y la otra? — Estaba jugando. — ¿A cuál hay que castigar más? — A la que ha hecho el agujero grande. — Diremos que eres tú la que ha hecho el agujero grande porque querías darle una sorpresa a tu mamá. Tu hermana juega y hace el agujerito. ¿A cuál hay que castigar más? — A mí. — ¿Estás totalmente segura? — Segura. — ¿Has hecho un agujero alguna vez? — Nunca. — ¿Es fácil lo que te pregunto? — Sí. — ¿Estás segura de lo que has dicho? — Sí.*

Vemos cómo las respuestas resisten a las sugerencias contrarias que intentamos y de que modo, los niños, comprendiendo perfectamente las historias explicadas y por consiguiente las intenciones de los personajes que participan en la historia, no tienen en cuenta más que los hechos materiales en sus evaluaciones, y no las intenciones que fueron la causa indirecta de estos hechos materiales.



Seguramente, por sí solos, estos hechos no prueban nada. Antes de hablar de responsabilidad objetiva hay que preguntarse si el niño no hace implícitamente una distinción análoga a la de la moral y ciertas sanciones jurídicas en el adulto. Se puede ser condenado a una infracción por haber infringido los reglamentos de policía sin que esté en juego el honor. Se puede ser objeto de una sanción civil sin ningún elemento penal (cf. las sanciones restitutivas y retributivas de Durkheim). Además, cuando el niño declara "mala" a una niña que ha hecho un agujero muy grande en su vestido, aunque sepa perfectamente que sus intenciones eran no sólo inocentes sino que, además, eran excelentes, ¿acaso no quiere decir que ha perjudicado a sus padres y merece una sanción puramente legal, sin que esta sanción tenga significado moral?

En la cuestión del robo el planteamiento será el mismo, como veremos seguidamente. Por el contrario, por lo que respecta a la mentira, toda consideración de pérdida material queda descartada; intentaremos probar que los juicios del niño implican una responsabilidad objetiva. Por lo que respecta a los ejemplos presentes, está permitido formular una conclusión análoga. Desde luego, la preocupación por la pérdida material domina sobre la cuestión de obediencia o de no-obediencia a las reglas. Pero es una forma de responsabilidad objetiva en la medida en que el niño no disocia el elemento de responsabilidad civil, por así decirlo, y el elemento penal. O sea que, por lo menos en el terreno verbal en que estamos situados, nos parece claro que esta diferenciación no se presenta a la imaginación del sujeto: de este modo la responsabilidad sigue siendo objetiva desde el punto de vista moral.

Antes de proseguir nuestro análisis, examinemos ahora, para situar las actitudes precedentes en su verdadera perspectiva, las respuestas inversas a las que acabamos de analizar, y relativas a los mismos pares de historias:

I. —HISTORIA DE LAS TAZAS ROTAS—. Veamos primero un caso excepcional de seis años

(la mayoría de los niños de seis años nos dieron respuestas del tipo de la responsabilidad objetiva): SHMA (6 años $\frac{1}{2}$, niña adelantada desde el punto de vista intelectual y que tiene aspecto de niña de 8 años) empieza diciéndonos que los dos niños de la historia son "igual de malos" y que hay que castigarlos "a los dos igual". "Yo creo que uno de los dos es más malo que el otro". ¿Cuál de ellos? —*Es igual.* —¿Nunca has roto nada? —*No, yo nada. Mi hermano, sí.* —¿Qué rompió? —*Una taza y un cubo.* —¿Cómo? —*Quiso ir a pescar. Rompió la mitad de mi cubo. Después acabó de romperlo a propósito, para molestarme.* —¿También rompió una taza? —*La secó y la dejó sobre la mesa. La taza se cayó.* —¿Qué día fue más malo, el día que rompió el cubo o el día que rompió la taza? —*El día que rompió el cubo.* —¿Por qué? —*Lo rompió a propósito.* —¿Y la taza? —*No lo hizo a propósito. La puso en el borde y la rompió.* —¿Y en las historias que te he contado, cuál es más malo, el que rompió las quince tazas o el que rompió una taza? —*El que quiso coger la confitura, porque quiso comer.* Ya vemos cómo al apelar a sus propios recuerdos, Schma se vio llevada a juzgar según la responsabilidad subjetiva.

MOLL (7 años): "¿Quién es más malo? —*El segundo, el que cogió el bote de confitura, porque quiso coger algo sin permiso.* —¿Lo cogió, al fin? —*No.* —¿Pero es el más malo? —*Sí.* —¿Y el primero? —*No es culpa suya. No lo hizo a propósito.*"

CORM (9 años): "Ben, el que rompió al entrar, no es malo, porque él no sabía que había tazas. El otro quería coger la confitura y agarró una taza. —¿Quién es más malo? —*El que quiso coger la confitura.* —¿Cuántas tazas rompió? —*Una.* —¿Y el otro? —*Quince.* —¿A cuál castigarías más? —*Al que quiso coger la confitura. Lo sabía (= lo hizo a propósito).*"

GROS (9 años): "¿Que hizo el primero? —*Rompió quince tazas al abrir una puerta.* —¿Y el segundo? —*Rompió una taza al coger confitura.* —¿Qué piensas de estas tonterías? ¿Cuál



es peor? —*La del que quiso coger la taza es mayor (la tontería), porque el otro, no lo vio (que había tazas detrás de la puerta). Éste sí que vio lo que hacía.* —¿Cuántas rompió? —*Una taza.* —¿Y el otro? —*Quince.* —¿Y tú, a quién castigarías más? —*Al que rompió una taza.* —¿Por qué? —*Lo hizo a propósito. Si no hubiera cogido la confitura, esto no habría ocurrido.*

NUSS (10 años). El más malo es *“el que quiso coger la confitura.* —¿Significa algo que el otro rompiera quince tazas? —*No, porque no lo hizo a propósito, el que rompió quince tazas.”*

II. —HISTORIA DE LAS MANCHAS DE TINTA—. SCI (6 AÑOS): *“¿Qué hizo el primero? — Quiso darle una sorpresa a su papá. Vio que el tintero estaba vacío. Quiso llenarlo. Se hizo una mancha grande en el vestido.* —¿Y el segundo? —*Quiso divertirse con la tinta de su papá y se hizo una mancha pequeña.* —¿Cuál es más malo? —*El que jugó con el tintero. Se divirtió. El otro quiso dar un gusto.* —¿El que quiso dar una sorpresa se hizo una mancha grande o pequeña? —*Hizo una mancha grande. El otro una mancha pequeña.* —¿No pasa nada porque el otro haya hecho una mancha grande? —*Da lo mismo. El otro más bien quiso hacer daño. El que hizo la mancha pequeña quiso hacer más daño que el otro.”*

GROS (9 años): *“El que quiso hacer un favor, incluso aunque la mancha es más grande, no debe ser castigado.”*

NUS (10 años): El peor es *“el que hizo la mancha pequeña, porque el otro quiso hacer un favor.”*

III. —HISTORIA DE LOS AGUJEROS—. SCI (6 años) repite las historias como sigue: *“La primera quiso dar una sorpresa a su mamá. Se corta y se hace un agujero grande en el vestido. La segunda quería tocarlo todo. Toma las tijeras y se hace un agujero pequeño en el vestido.* —¿Cuál es la más mala? —*La que quiso coger las tijeras. Se hizo un agujero pequeño. Es la más mala.* —¿A cuál castigarías más, a

la que hizo un agujero pequeño o a la otra? —*No a la que hizo un agujero grande. Quería preparar una sorpresa.*

CORM (9 años). —*La más mala “es la segunda. No hubiera debido tocar las tijeras para jugar. La primera no lo hizo a propósito. No se puede decir que sea mala.”*

A través de estas respuestas vemos cómo los niños, incluso entre los más jóvenes de cuantos hemos interrogado, son capaces de captar los matices morales exactos y de tener en cuenta las intenciones. Por lo tanto, desde ahora, podemos hacer la hipótesis de que las evaluaciones basadas en la pérdida material son sólo un producto de la presión adulta reflejada a través del respeto infantil más que un fenómeno espontáneo de la psicología del niño. De modo general, el adulto actúa contra las torpezas, protesta. En la medida en que los padres no saben comprender las situaciones y se abandonan a su mal humor en función de la materialidad del acto, el niño empieza por adoptar este punto de vista y aplica al pie de la letra las reglas, incluso implícitas, impuestas de este modo. En la medida en que los padres saben ser justos y, sobre todo, en la medida en que, con la edad, el niño opone a las reacciones adultas su propio sentimiento, la responsabilidad objetiva pierde importancia.

Por lo que respecta al robo, hemos obtenido también dos grupos de respuestas y, de nuevo, si bien en toda edad encontramos, entre los 6 y los 10 años, responsabilidad objetiva y responsabilidad subjetiva, ésta predomina cada vez más a medida que aumenta el desarrollo:

Veamos ejemplos de responsabilidad objetiva:

IV. —HISTORIA DEL PANECILLO Y LA CINTA—. SCI (6 años), que demostraba una noción subjetiva de la responsabilidad por lo que respecta a las torpezas, cambia de actitud. Repite como sigue las historias: *“Un niño estaba con su amigo. Robó un panecillo para darlo a*



su amigo. Una niña tuvo ganas de quedarse con una cinta, y se la puso alrededor del vestido para estar bonita. —¿Hay uno peor que el otro? —Sí... no, es igual. —El primero, ¿por qué robó el panecillo? —Porque a su amigo le gustaba (el panecillo). —La niña, ¿por qué robó la cinta? —Porque tenía ganas de tenerla. —¿A quién castigarías más? —Al niño que robó y le dio a su hermano el panecillo en lugar de guardárselo. —¿Es malo darlo? —No. Tiene buen corazón. —¿Hay que castigar más a uno que a otro? —Sí. El niño robó el panecillo para dárselo a su hermano. Hay que castigarle más. Los panecillos deben ser más caros.

SHMA (6 años) repite las historias del modo siguiente: "Había un muchacho. Como su compañero no había comido, toma un panecillo se lo mete en el bolsillo y se lo da a su compañero. Una niña entra en una tienda. Ve una cinta. "Estaría bien para ponerla en mi vestido", dice. La coge. —¿Hay uno más malo que el otro? —El niño, porque cogió un panecillo. Es más grande. —¿Hay que castigarles? —Sí. cuatro bofetones para el niño. —¿Y la niña? —Dos bofetones. —¿Por qué cogió el panecillo, él? —Porque su compañero no había comido. —¿Y la otra? —Para ser más bonita".

GEO (6 años): "¿Quién es más malo? —El del panecillo, porque el panecillo es más grande que la cinta". Sin embargo, Geo ha comprendido perfectamente las intenciones, como todos estos últimos.

V. —HISTORIA DE LA JAULA Y LOS BOMBONES—. DESA (6 años): "La niña tenía una amiga que tenía una jaula y un perro. Le pareció que aquéllo no estaba bien. Coge la jaula y deja que el pájaro se escape. —¿Y la otra? —Una niña roba un bombón y se lo come. —¿Son igual de malas o una es más mala que la otra? —La que robó la jaula es más mala. —¿Por qué? —Porque ha robado la jaula. —¿Y la otra? —Robó un bombón. —¿Es mejor o peor que la primera, ésta? —Menos mala, el bombón es más pequeño que la jaula. —¿Por qué la robó? —Porque el pájaro era desgracia-

do. —¿Y la otra por qué robó el bombón? —Para comérselo".

Estos tres casos de responsabilidad objetiva, son de seis años. No encontramos ninguno de éstos después de los siete años, para estas historias. Ahora veremos los casos claros de responsabilidad subjetiva para las mismas narraciones. Casi todos son de nueve y diez años. La disociación de los tipos en función de la edad es mejor que en el caso de las torpezas:

IV. —HISTORIA DEL PANECILLO Y DE LA CINTA—. CORM (9 años) explica correctamente las dos historias. "¿Qué te parece? —El niño, por un lado, no hubiera debido robar. Hubiera debido pagarlo. La segunda no hubiera debido robar su cinta. —¿Cuál es peor? —La niña quería robar para sí. El niño también quería robar, pero para dárselo a su amigo que no había comido. —¿Si tú fueras la maestra, a quién castigarías más? —A la niña".

NUSS (10 años): "¿Quién es más malo? —La niña, porque robó para sí misma".

V. —HISTORIA DE LA JAULA Y LOS BOMBONES—. SCI (6 años): "¿Cuál es más mala? —La que roba el bombón. Ha robado. La primera es para dejar al pajarito en libertad, que robó la jaula".

CORM (9 años. F): "La niña que quiso dejar escapar al pájaro, estaba bien. La otra no debía comer el bombón".

GROS (9 años): "La que robó el bombón, es más mala. —¿Por qué? —Porque la otra devolvió su libertad al pájaro"

De este modo, estas respuestas nos ponen en presencia de dos tipos distintos de actitudes morales: juzgar los actos según su resultado material o tener en cuenta sólo las intenciones. Estas dos actitudes pueden coexistir en las mismas edades e incluso en el mismo niño, pero, como término medio, no



pueden estar sincronizadas. La responsabilidad objetiva disminuye con la edad, en general; la responsabilidad subjetiva crece en importancia correlativamente. O sea, que se trata de dos procesos que en parte se interfieren, pero el segundo de los cuales llega a dominar poco a poco al primero.

¿Qué explicaciones dar a estos hechos? La noción objetiva de la responsabilidad es, sin lugar a dudas, un producto de la presión moral ejercida por el adulto. Pero queda por precisar el sentido de esta presión, porque, en los casos de torpezas y de robo, se ejerce de una forma bastante distinta de lo que observaremos en los casos de mentira. En los ejemplos que acabamos de examinar, es cierto, efectivamente, que los adultos o ciertos adultos ejercen sus sanciones "difusas" (riña) u "organizadas" (castigos) conforme a las reglas de la responsabilidad objetiva. Una ama de casa (casi todos los niños examinados son niños de ambiente muy popular), se enfada mucho más, como término medio, cuando se le rompen quince tazas que cuando se le rompe una, independientemente, hasta cierto punto, de las intenciones del culpable. De manera general, podemos decir que lo que produce tales efectos, no es sólo la exterioridad de las consignas adultas, en relación con la conciencia infantil, sino el propio ejemplo del adulto.

En el caso de la mentira, por el contrario, veremos que casi totalmente, a pesar de la presión del adulto, la responsabilidad objetiva se impone a la conciencia del niño.

Pero, por más limitada que esté la cuestión que estudiamos ahora, no deja de presentar cierto interés. Cuando el adulto se abandona a evaluar los actos de torpeza o los robos en función del resultado material, no hay duda, incluso para la conciencia común, de que es injusto. Por otra parte, los padres que intentan educar a sus hijos de acuerdo con una moral de intención lo consiguen bastante pronto, como demuestra la observación corriente y los ejemplos de responsabilidad subjetiva que descubrimos a seis o siete años. ¿Cómo puede ser, en la mayoría de los casos,

anteriores a nueve o diez años, que el niño admita totalmente el criterio de la responsabilidad objetiva y supere incluso, en este sentido, al adulto medio? Evidentemente, el niño es mucho más objetivista, por así decirlo, que los padres menos sutiles. Además, hay que observar que en general los padres hacen una distinción que los niños no parecen hacer: los padres riñen, es cierto, en la medida en que la torpeza del niño da lugar a pérdidas materiales apreciables, pero no ven en ello una falta moral propiamente dicha. El niño, por el contrario, parece, como ya hemos observado, no diferenciar el aspecto jurídico, por así decirlo, o de simple policía, y el aspecto moral de la cuestión: es más «malo» el que se hace una gran mancha que aquél que se ha hecho una mancha pequeña, y esto aunque el niño reconozca perfectamente que las intenciones podrían ser buenas. O sea que hay una especie de falta en sí en cometer tal o cual acto, independientemente del contexto psicológico. Por lo que respecta al robo, que se presenta unánimemente al niño como una grave falta moral, el fenómeno es todavía más claro. Casi todos los niños de menos de nueve o diez años consideran el robo del panecillo como un acto más culpable, no sólo desde el punto de vista moral (incluso valorando mucho las intenciones de los ladrones), que el robo de la cinta o los bombones. Es comprensible que se condene el robo sea cual sea el objetivo que se persiga, pero es muy curioso constatar que el único criterio que siguen los pequeños es el criterio material, cuando se les hacen comparar dos actos tan disemejantes como los que explican nuestras historias.

O sea que todo esto plantea un problema. ¿De dónde viene esta predominancia inicial de los juicios de responsabilidad objetiva, que desbordan en extensión y en intensidad lo que los adultos hayan podido hacer o decir a los niños? Nosotros vemos una sola explicación: 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 respeto unilateral. ¿Producto fatal o producto contingente e indirecto? Esto es lo que intentamos saber respecto a la mentira.

Pero, antes de generalizar demasiado, recordemos que las respuestas del niño las obtenemos a partir de historias que nosotros les explicamos y a partir de hechos realmente vividos. Además, tal como hemos visto para el método, ¿podemos preguntar si estas valoraciones verbales corresponden o no al pensamiento real del niño? Constatamos, es cierto, que evolucionan con la edad y que parecen resultar de una influencia sistemática. Pero ¿constituyen un simple derivado teórico, una simple deducción verbal, y por tanto ineficaz, de las palabras del adulto, modelada por el respeto unilateral y que condiciona la conducta del niño antes de inspirar sus opiniones?

Tal como hemos visto en algunos casos particulares, el niño tiene en cuenta mucho más las intenciones, por lo que respecta a sus propios recuerdos, que durante el interrogatorio sobre nuestras historias. Este hecho nos muestra seguramente que, si la actitud objetivista del niño, clara en teoría, corresponde a alguna realidad en el pensamiento concreto y activo, debe haber un desfase entre estos dos tipos de manifestaciones: la actitud teórica queda rezagada respecto a la actitud práctica. Pero el problema es más grave, y podemos preguntarnos si, en algún momento de sus experiencias morales directamente vividas, el niño ha estado realmente dominado por la noción objetiva de la responsabilidad, por lo menos por lo que respecta a las torpezas y el robo.

Sobre tal punto, la observación inmediata —único juez en la materia— parece responder de una manera suficientemente explícita para zanjar la cuestión. Es fácil constatar, no en los niños de seis o siete años, pero quizás especialmente en los más peque-

ños, que en muchos casos, la sensación de falta, en caso de torpeza, es frecuentemente proporcional a la extensión del desastre material en lugar de subordinarse a las intenciones que han intervenido. Muchas veces hemos observado en nuestros propios hijos —que nunca han sido reñidos por una torpeza involuntaria— lo difícil que resultaba evitarles toda idea de responsabilidad cuando por casualidad rompían un objeto o manchaban una prenda de vestir. ¿Quién ha olvidado el carácter acusador, brusco, como bajo los efectos de un shock, de la desgracia consumada, y la sensación de culpabilidad tanto más dura por cuanto esta desgracia ha surgido inesperadamente y parece más fatal?

Seguramente, en este punto se interfieren toda clase de elementos (sentimiento de justicia "inmanente", asociaciones afectivas con negligencias anteriores, miedo a ser castigado, etc.). ¿Pero por qué iba el niño a sentir como falta la pérdida material, si no aplicara de manera literal y realista un conjunto de reglas (implícitas o explícitas) por las que siente respeto?

O sea que podemos admitir, a título de hipótesis, que los juicios de responsabilidad objetiva observados durante nuestros interrogatorios descansan sobre un residuo de experiencias efectivamente vividas. Aunque después, nuevas experiencias hayan podido añadirse a la conciencia moral del niño, y ésta se haya convertido en apta para discernir la responsabilidad subjetiva, estas experiencias anteriores habrían sido suficientes para constituir un fondo permanente de realismo moral en el niño, que reaparece cada vez. De este modo, el pensamiento del niño estaría siempre algo retrasado respecto a la acción, siendo natural que la solución de problemas teóricos, como los que hemos utilizado nosotros, apele a los esquemas más habituales y más antiguos, y no a los esquemas más sutiles y menos resistentes en vía de construcción actual. Por ello un adulto en pleno periodo de revisión de los valores y que vive sentimientos que le sorprenden por su novedad, quizás apelará a nociones morales de derecho ya ca-



ducadas para él, si bruscamente se encuentra en presencia de una cuestión que debe resolver para los demás: por ejemplo, si no se le concede tiempo suficiente para reflexionar, juzgará los actos del prójimo con una severidad que sería incomprensible, teniendo en cuenta las tendencias profundas actuales, pero que corresponde efectivamente a su sistema anterior de evaluación. Del mismo modo, nuestros niños pueden tener en cuenta las intenciones en la estimación de sus propias conductas y limitarse a la materialidad de los actos cuando se trata de personajes indiferentes evocados por nuestras historias.

Ahora podemos preguntarnos cómo aparece y se desarrolla la responsabilidad subjetiva, en el terreno restringido que estamos analizando. No hay duda de que con cierta técnica, los padres llegan a hacer predominar en el niño la consideración de la intención sobre la de las reglas concebidas como un sistema de prohibiciones rituales. Pero, la cuestión estriba en saber si esta técnica no implica precisamente una preocupación constante por no imponer a los niños deberes propiamente dichos y poner por encima de todo la simpatía mutua. Cuando el niño está habituado a actuar desde el punto de vista del prójimo, y cuando intenta complacer más que obedecer es cuando llega a juzgar en función de las intenciones. La consideración de las intenciones supone la cooperación y el respeto mutuo. Pero hay que tener niños para comprender lo difícil que es conseguir esto. Incluso sin imponer nada bajo la forma de deber general, los padres están dotados de tal prestigio para el pequeño que sus deseos tienen fuerza de ley y dan origen automáticamente al realismo moral (independientemente, es evidente, de la forma en que el niño realiza realmente estos deseos). Para borrar todo rastro de realismo moral, hay que ponerse al nivel del niño y darle una sensación de igualdad insistiendo en las propias obligaciones y las propias insuficiencias. En el campo de las torpezas, del desorden en general (juguetes por ordenar, limpieza en el baño, etc.), en definitiva, en las múltiples obligaciones tan secundarias para la teo-

ría moral pero tan importantes en la vida de cada día (probablemente, nueve décimas de las consignas y órdenes dadas al niño, tienen relación con estas cuestiones materiales), es fácil subrayar las propias necesidades, las propias dificultades e incluso los propios errores, poniendo en evidencia sus consecuencias, creando de este modo una atmósfera de comprensión recíproca: el niño, a partir de aquel momento, se encuentra, no en presencia de un sistema de consignas que exija una obediencia ritual y exterior, sino de un sistema de relaciones sociales en que cada cual obedece como puede a las mismas obligaciones, por respeto mutuo. El paso de la obediencia a la cooperación marca un progreso análogo a aquél cuyos efectos hemos visto al tratar de la evolución de las reglas del juego de las canicas: sólo el estadio último puede provocar el triunfo de la moral de la intención sobre el de la responsabilidad objetiva.

Cuando los padres no se preocupan de estas cosas y distribuyen de cualquier manera sus órdenes y sus sanciones, está claro a *fortiori* que no es por causa de la presión moral sino a pesar de ésta y en reacción contra ella, que puede desarrollarse en el niño la preocupación por la intención. Tenemos a un niño que, deseando ser agradable, actúa torpemente y recibe una reprimenda o que, en general, ve todos sus actos juzgados de modo distinto a como él mismo lo hace. Es evidente que después de una fase más o menos corta de sumisión, durante la que aceptará todos los veredictos, incluso si son injustos, notará la injusticia. Tales situaciones pueden conducir a la rebelión. Si el niño, por el contrario, encuentra en sus hermanos y hermanas o sus compañeros de juegos una sociedad que desarrolla su necesidad de cooperación y simpatía mutua, se creará en él una moral de tipo nuevo, moral de la intención y de la responsabilidad subjetiva.

En definitiva, tanto si los padres consiguen realizarla en familia como si se establece a su pesar o contra ellos, la que hará predominar la intención será siempre la cooperación y lo que suscitará el realismo moral será el respeto unilateral. Por otra parte



es evidente que entre las dos actitudes de obediencia y colaboración, podemos encontrar todos los intermediarios. Pero es útil para el análisis acentuar su oposición real.

3. LA RESPONSABILIDAD OBJETIVA: II. LA MENTIRA

Con las opiniones del niño relativas a la mentira, penetramos un poco más en la intimidad de las evaluaciones infantiles. No hay duda, efectivamente, de que la mentira no plantea a la conciencia del niño un problema mucho más grave y más insistente que la torpeza o incluso que los actos excepcionales como los robos. Esto es debido a que la tendencia a la mentira es una tendencia natural, cuya espontaneidad y generalidad demuestran lo constitutiva que es del pensamiento egocéntrico del niño. El problema de la mentira en el niño es, pues, el problema del encuentro de las actitudes egocéntricas con la presión moral del adulto. Tal circunstancia nos permitirá proseguir, a partir de este punto, el análisis esbozado a partir de los estadios primitivos de la práctica y la conciencia de las reglas del juego.

Conocemos bien la naturaleza y la diversidad de las mentiras infantiles, en particular gracias al trabajo de W. Stern⁵ y a todos los que de él resultaron. Pero no pretendemos prolongar este estudio. Nuestro objetivo es emprender el análisis de la conciencia de la mentira en el niño. O, más precisamente, de la manera en que el niño juzga y evalúa la mentira. Sabemos por qué miente un niño. Sabemos las dificultades pedagógicas provocadas por esta cuestión. O sea que hay un ejemplo privilegiado para el estudio del juicio moral en el niño. Viendo cómo se representan y cómo evalúan las mentiras en el interrogatorio, nos será relativamente fácil decidir si las respuestas dadas corresponden a lo que sabemos de la práctica de la mentira y la veracidad.

Desde el primer momento, no pareció que las nociones de responsabilidad objetiva y de

intencionalidad dominaban las evaluaciones infantiles. Por lo tanto, agrupamos nuestros exámenes alrededor de este problema. Nuestro interrogatorio trató esencialmente de los tres puntos siguientes: la definición de la mentira, la responsabilidad en función del contenido de las mentiras y la responsabilidad en función de las consecuencias materiales. Además, estudiamos otros dos puntos, que reservamos para el punto 4: ¿se puede mentir entre niños y por qué no hay que mentir?

La primera cuestión (definición de la mentira) está naturalmente relacionada con el problema de la responsabilidad objetiva y del realismo moral. Se trata, efectivamente, de saber si el niño ha comprendido que mentir es traicionar conscientemente e intencionalmente la verdad. Desde el momento en que planteamos esta cuestión preliminar de pura definición, nos dieron las respuestas más sugestivas, que demuestran la profundidad de las tendencias realistas del niño.

La definición más primitiva que hemos encontrado, y que al mismo tiempo es la más característica desde el punto de vista que nos ocupa, es una definición puramente realista: "una mentira es una mala palabra". El niño, aun reconociendo perfectamente la mentira donde se presente, la asimila completamente a los reniegos y las palabras groseras, que está prohibido pronunciar. Veamos algunos ejemplos:

WEB (6 años): "¿Qué es una mentira? — *Quiere decir cuando se dicen cosas malas que no había que decir.* — ¿Qué quiere decir "cosas malas"? — *Que ha dicho malas palabras.* — Dime malas palabras, ¿sabes algunas? — *Charogne* (carroña) (esta palabra se usa frecuentemente en Suiza como reniego o como insulto hasta el punto de que mucha gente ignora su sentido real). — ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué es una mentira? — *Porque es una mala palabra.* — Cuando digo "imbécil", ¿es una mentira? — *Sí.* — Un chico había volcado una taza, pero había dicho que no era él. ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque lo había hecho él.* — Mira a este señor (un



estudiante). Digo que este señor tiene treinta y nueve años ¿Tiene usted treinta y nueve años? —(El estudiante contesta: No, sólo treinta y seis). —(A Web:) ¿Es una mentira haber dicho que tiene treinta y nueve años si tiene treinta y seis? —*Sí, es una mentira* —¿Por qué? —*Porque tiene treinta y seis.* —¿Es una mentira mala o no? —*No es mala.* —¿Por qué? —*Porque no es una mala palabra.* —Decir que 2 y 2 son cinco ¿es una mentira o no? —*Sí.* —¿Mala o no? —*No es mala* —¿Por qué? —*Porque no es una mala palabra.*

LUD (6 años): —¿Tú sabes qué es una mentira? — *Es cuando se dicen malas palabras* —Dime una mala palabra que sea una mentira. — ... (Lud, duda). —Vamos. —*M...* —¿Es una mentira? — *Sí.* —¿Por qué? —*Porque es una mala palabra.* —Te voy a contar una historia. Una vez un chico rompió una taza, después dijo que no había sido él. ¿Es una mentira? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque dijo que no había sido él.* —¿Es una mala palabra? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque él había roto la taza*".

NUS (6 años): "¿Qué es una mentira? —*Es cuando se dicen malas palabras.* —¿Sabes malas palabras, tú? —*Sí.* —Dime una. —*Carroña.* — ¿Es una mentira? —*Sí.* — ¿Por qué? —*Porque está prohibido decir malas palabras.* —Cuando digo "imbécil", ¿es una mentira? —*Sí*". Nus también admite que la historia de la taza rota es una mentira.

RAD (6 años): una mentira "*son palabras que no hay que decir, malas palabras*".

TUL (6 años). Las mismas respuestas. "Si digo imbécil a alguien, ¿es una mentira? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es una mala palabra.* —¿Aunque sea un imbécil es una mentira? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es una mala palabra*".

Por fin tenemos un niño que duda entre esta definición y la buena:

RIB (7 años): ¿Sabes lo que es una mentira? —*Es mentir.* —¿Qué es mentir? —*Es decir malas palabras.* —¿Cuándo se dicen mentiras? — *Cuando se dice algo que no es verdad.* —¿Es lo mismo una mala palabra que una mentira? —*No, no es lo mismo.* —¿Por qué no? —*Porque no se parece.* —¿Por qué me has dicho que una mentira era una mala palabra? —*Creía que era lo mismo*".

Esta definición de la mentira que los pequeños suelen dar, aunque no tenga nada de general y no caracterice un estadio propiamente dicho, nos parece de gran interés para fijar la actitud del niño respecto a la mentira. Nada, efectivamente, es más exterior a la conciencia moral, nada se parece más a un tabú inmotivado que las prohibiciones relativas al lenguaje. ¿Por qué una palabra es de buen tono mientras que otra provoca la indignación? El niño no lo comprende en absoluto. Sufre la presión lingüística y la admite sin preguntarse sobre este misterio, pero seguramente ésto nos da precisamente el tipo de obligaciones que son extrañas a su comprensión efectiva. ¿Cómo se identifica, pues, la mentira con las malas palabras?

Observemos, primero, que no se trata de confusiones verbales. El niño que define la mentira como una "mala palabra" sabe muy bien que mentir consiste en no decir la verdad. O sea que no toma una cosa por otra, simplemente compara, asimila dos cosas, extendiendo, de una forma incomprensible para nosotros, la aceptación corriente de la palabra "mentira". Además, la frecuencia relativa de estas definiciones y el hecho de que esta parte de nuestro interrogatorio haya precedido a las demás, siempre parecen indicar que no se trata de sugerencias verbales debidas al ambiente del niño o al propio interrogatorio. O sea que no vemos una explicación para estos hechos. La mentira es una falta moral que se comete por medio del lenguaje. Decir malas palabras constituye, igualmente, una falta cometida por medio del lenguaje. Para el niño que no siente realmente ningún obstáculo interior para la práctica de la mentira



y que miente, hasta los seis años, del mismo modo que fabula o juega, las dos conductas están en el mismo plano. Cuando pronuncia ciertas frases no conformes a la verdad (y que sus padres consideran como mentiras propiamente dichas), ve con extrañeza cómo la gente que le rodea se indigna y se las reprocha como faltas. Cuando trae de la calle ciertas locuciones expresivas, tiene la misma experiencia. Saca la conclusión de que hay cosas que se pueden decir y cosas que no se pueden decir, y llama mentiras a estas últimas, tanto si se trata de frases no conformes a la verdad como de palabras groseras. Esta asimilación de las mentiras con los reniegos nos parece indicar hasta qué punto la prohibición de mentir sigue siendo, de entrada, exterior a la conciencia del niño. Esta hipótesis, por otra parte, está de acuerdo con lo que sabemos del pensamiento del niño antes de los 7-8 años. Nos prepara para encontrar naturales las evaluaciones "objetivistas" o realistas que constataremos en seguida en los pequeños, por lo que respecta a las historias que les hicimos comparar.

Una definición más avanzada de la mentira, y que sigue siendo la definición corriente hasta bastante tarde (entre seis y diez años, más o menos), consiste en decir simplemente: Una mentira es algo que no es verdad. Pero es conveniente estudiar las nociones implícitas y no dejarse engañar por las palabras. En otro sitio hemos visto (J. R.) la cantidad de dificultades de toma de conciencia que impiden al niño dar definiciones adecuadas a las nociones que emplea. Para saber lo que significa la definición que acabamos de revelar, se trata de saber si, en realidad, el niño confunde la mentira con cualquier tipo de inexactitud (con los errores, en particular) o si, implícitamente, considera que sólo hay mentira a partir del instante en que el sujeto traiciona a propósito la verdad. Para zanjar la cuestión será suficiente con presentar al niño cierto número de historias, preguntándole cada vez si hay mentira o no (y por qué), si hay error o no (y por qué), y si puede haber simultáneamente error y mentira.

El interrogatorio demuestra que los pequeños, de cinco a siete años, a pesar de que seguramente notan el matiz que separa el acto intencional, no suelen acentuar esta distinción y agrupan, a menudo, las dos realidades bajo el mismo término de mentira. Veamos unos ejemplos de este tipo de definición, que constituye el segundo tipo, si consideramos como primer tipo la asimilación de la mentira y las malas palabras:

CLAI (6 años). "¿Sabes qué es una mentira? — *Es cuando se dice lo que no es verdad.* — "Dos más dos igual a cinco", ¿es una mentira? — *Sí, es una mentira.* — ¿Por qué? — *Porque no es exacto.* — ¿Lo sabía el chico que dijo esto que "2 más 2 son cinco", o bien se equivocó? — *Se equivocó.* — Entonces, si se equivocó, ¿dijo o no una mentira? — *Sí, dijo una mentira.* — ¿Mala o no? — *No muy mala.* — ¿Ves a este señor? — *Sí.* — ¿Qué edad crees que tiene? — *Treinta años.* — Yo digo que tiene veintiocho (entonces el estudiante dice que tiene treinta y seis años). ¿Hemos dicho una mentira nosotros dos? — *Sí, es una mentira.* — ¿Mala? — *No muy mala.* — ¿Cuál es más mala, la tuya o la mía, o son iguales? — *La suya es más mala, porque la diferencia es mayor* (cf. el realismo moral). — ¿Es una mentira o nos hemos equivocado? — *Nos hemos equivocado.* — Pero ¿es una mentira, a pesar de todo, o no? — *Sí, es una mentira*".

WEB (6 años), que ya hemos visto cuando tratábamos las "malas palabras", responde, hacia el final del interrogatorio, como el niño precedente: ¿Es igual equivocarse que decir mentiras? — *No es igual.* — Voy a contarte una historia. Había un muchacho que no sabía dónde estaba la calle de las Acacias (en que vive Web). Un señor le pregunta dónde está. El chico responde: "me parece que es por allí pero no estoy seguro". ¡Y resulta que no era por allí! ¿Se equivocó o dijo una mentira? — *Es una mentira.* — ¿Se equivocó o no? — *Se equivocó.* — ¿Entonces no es una mentira? — *Se equivocó y es una mentira*". Observemos esta última respuesta que demuestra hasta



qué punto, para ciertos niños, estas dos cosas se mezclan.

MAR (6 años): "¿Qué es una mentira? —*Cuando se dicen tonterías.* —Explicame una mentira. —*Un chico que decía que era un angelito, y después no era verdad.* —¿Por qué lo dijo? —*Para bromear.* —¿Está permitido decir mentiras? —*No.* —¿Por qué? —*Porque se hace un pecado y el Buen Dios no quiere que se haga.* —Un chico me dijo que 2 más 2 son 5. ¿Es cierto? —*No, son 4.* —¿Es una mentira o se equivocó? —*Se equivocó.* —¿Es lo mismo equivocarse que decir una mentira? —*Es lo mismo.* —Mírame, tengo treinta años, un chico me dijo que tenía 60. ¿Es una mentira o es que se equivocó? —*Es una mentira.* —¿Por qué? —*Porque dijo un pecado.* —¿Qué es peor, equivocarse o decir una mentira? —*Las dos cosas igual.*"

CHAP (7 años): ¿Qué es una mentira? —*Lo que no es verdad, lo que dicen que no han hecho.* —Adivina mi edad. —*Veinte años.* — No, tengo treinta. ¿Me has dicho una mentira o no? —*Lo he hecho a propósito.* —Es cierto, pero ¿es o no una mentira? —*Sí, porque no he dicho la edad.* —¿Es una mentira? —*Sí, porque no dije la verdad.* —¿Hay que castigarte? —*No.* —¿Es mala o no? —*No muy mala.* —¿Por qué? —*¡Porque después he dicho la verdad!*"

De estas observaciones se desprenden dos conclusiones. La primera es que los niños distinguen más o menos, en la práctica, un acto intencional de un error involuntario. En general, la noción de la intención (no el acto intencional, sino la noción del acto intencional, que es distinto) aparece con los primeros, "¿por qué?" (véase L. P., cap. V), o sea, alrededor de los tres años. Sin embargo, durante los años siguientes, el niño no diferencia los actos intencionales de los demás de una manera tan clara como nosotros. La prueba está en que es finalista, animista y artificialista en un grado que el adulto medio desconoce, y esto precisamente porque no disocia los mo-

vimientos involuntarios, inconscientes y mecánicos de la acción psicológica consciente (véase R. M.). O sea que podemos preguntarnos si, hacia los 6-7 años, el niño distingue bien el error involuntario de la mentira intencional. Las respuestas que acabamos de transcribir parecen demostrar que esta distinción está, como mínimo, operándose.

Pero —segunda conclusión— las dos realidades están todavía mal disociadas en el campo de la reflexión moral. El error, a pesar de distinguirse de la mentira propiamente dicha, también se concibe como una mentira. Más exactamente, la mentira se define de modo totalmente objetivo como una afirmación no conforme a la realidad, y, aunque el niño sabe reconocer dos tipos de afirmaciones, unas de las cuales son intencionalmente falsas, mientras que las otras no lo son, las hace entrar todas en la mentira. O sea que hay una asimilación análoga a la que hemos visto hace un momento entre «las malas palabras» y las mentiras. Pero, en este caso particular, esta asimilación queda facilitada, probablemente, por un resto de indisociación entre las nociones de acto intencional y de acto voluntario. Efectivamente, es muy posible que estas nociones sigan siendo indiferenciadas en el terreno de la reflexión más tarde que en el de la práctica. En esto podríamos ver un nuevo ejemplo de estos numerosos hechos de desfase entre el pensamiento y la acción de que ya hemos hablado. Basándonos en este punto de vista, observaremos que la asimilación entre el error y la mentira desaparece hacia los 8 años, es decir, al mismo tiempo que la mayoría de los fenómenos de animismo, artificialismo, etc.; es decir, al mismo tiempo que los demás hechos de indisociación entre la noción de intencional y la noción de involuntario.

Aparte del valor de estas interpretaciones, queda claro que las respuestas de que acabamos de hablar revelan en el niño, igual que las definiciones del primer tipo, una tendencia a considerar la mentira de una forma totalmente realista, independientemente de las



intenciones que intervengan. El resto de nuestro análisis lo confirmará suficientemente.

Pasemos ahora a las definiciones del tercer tipo o definiciones correctas de la mentira: es mentirosa toda afirmación intencionalmente falsa. Esta definición, en estado explícito, sólo puede encontrarse a partir de diez-once años. Pero, entre los niños que empiezan diciendo: "una mentira es lo que no es verdad", la mayoría piensa en el engaño, es decir, en el acto intencional. Veamos unos ejemplos, empezando por los casos de definiciones implícitamente exactas:

ZER (6 años. F): "¿Qué es una mentira? — ... —¿Conoces esta palabra? — Sí. — ¿Qué quiere decir una mentira? — ... — *Un chico tiró una silla y dijo que no había sido él. ¿Es una mentira? — Sí. — ¿Por qué? — Porque era él. — Si digo que te llamas Helena, ¿es cierto? — No, me llamo Madeleine. — ¿Es una mentira? — No. — ¿Por qué? — ... — Un chico me ha dicho que 2 más 2 es igual a 5. ¿Es una mentira o es que se equivocó? — Se equivocó. — ¿Pero es una mentira? — No, se equivocó*".

CAR (6 años): "¿Qué es una mentira? — *Es desobedecer. — Si no vas al jardín cuando se te pide que vayas, ¿es una mentira? — No, señor. — ¿Entonces que es una mentira? — Cuando se hace algo malo y después no se dice. — ¿Si un niño rompe una taza y después dice que ha sido el gato, es una mentira? — Sí, señor. — Un chico me dijo que 2 más 2 eran 5. ¿Es una mentira? — No es una mentira. — ¿Entonces qué ha hecho? — No escuchar*".

BEC (7 años): "¿Qué es una mentira? — *Cuando se dice algo y después no es verdad. — Un niño no sabe el nombre de las calles. Un señor le pregunta dónde está la calle Carouge. Le indica una dirección falsa. ¿Es una mentira o se equivoca? — No ha dicho ninguna mentira. — ¿Por qué no? — Porque se equivoca. — ¿Por qué se equivoca? — Porque cuando uno se equivoca es porque no sabe de que va (= que no comprende nada), mientras que una menti-*

ra, se sabe, pero se dice que no es verdad (= no se dice lo que se sabe)".

KE (7 años): "¿Qué es una mentira? — *Cuando se dice algo falso. — 2 más 2 igual a 5, ¿es una mentira? — No, no lo es. — ¿El niño que me lo dijo, por qué me lo dijo? Quizás se equivocó. — ¿Qué es equivocarse? — Cuando se dice algo falso. — ¿Equivocarse o decir una mentira es lo mismo? — No. — ¿Cuál es la diferencia? — Equivocarse es cuando no se dice la verdad; una mentira es verdad, pero no se dice (= se sabe la verdad pero no se dice). — ¿Y una broma? — Es cuando se dice algo para divertirse*".

PUI (8 años): Una mentira, es "cuando se dice lo que no es verdad". Pero cuando Pui evalúa mal nuestra edad, dice que no es una mentira. "¿Por qué? — *Porque yo no lo sabía*".

Veamos ahora algunas definiciones explícitas:

LAU (8 años): "El que dice una mentira sabe lo que hace, pero no quiere decirlo. El otro (que se equivoca) no lo sabe".

ARL (10 años): "Cuando se miente, se hace a propósito. Cuando uno se equivoca, es porque no lo sabe".

KEI (10 años): "Una mentira es cuando se engaña a alguien. Equivocarse, es cuando uno se engaña" (a sí mismo).

Este análisis preliminar de las definiciones parece subrayar, de entrada, la dificultad del niño menor de ocho años para comprender la verdadera naturaleza de la mentira. El niño se ve llevado a pensar para sí más que para los demás, y no ve el alcance real del engaño. Miente igual que fábula. La obligación de no mentir, impuesta por la presión adulta, se le presenta bajo el aspecto más exterior: una mentira es algo que no está de acuerdo con la verdad, independientemente de las intenciones del sujeto.



Pasemos ahora a la segunda y la tercera partes de nuestro interrogatorio, es decir, a la evaluación de las narraciones en función de sus consecuencias. Para resolver estas dos cuestiones nos hemos servido de historias, para comparar, como antes, historias cuyo significado debemos discutir antes de examinar las respuestas obtenidas.

La cuestión de la evaluación de las mentiras, desde el punto de vista de su contenido es el problema de la responsabilidad, subjetiva y objetiva, evaluada en función del motivo de la mentira o del grado de la afirmación engañosa. La dificultad estriba, a partir de aquel momento, en encontrar historias en las que la mentira no provoque un resultado material, ni esté acompañada por ninguna circunstancia material. Efectivamente, la experiencia nos demuestra que una mentira dicha con motivo de una torpeza o un acto análogo (romper una taza y decir que ha sido el gato, perder las tijeras y decir que ha sido otro, etc.) se considera siempre peor que la mentira que no coincide con estas clases de acciones. El niño, en tales casos, no consigue disociar la mentira del acto que la acompaña y no juzga más que en función de las consecuencias de este acto. Por otra parte, seguidamente encontraremos estos hechos, que confirman lo que habíamos entrevisto en el párrafo precedente. Pero, por ahora, no nos interesan, pues lo que el niño debe evaluar es la propia mentira en su contenido.

De este modo, después de muchos tanteos, nos decidimos por los tres siguientes pares de historias. Cada par comporta una mentira o una simple inexactitud sin ninguna mala intención, pero bastante lejos de la realidad, y una mentira cualquiera, de contenido verosímil, pero debida a una visible intención de engañar:

I. a) ⁶“Un chico (o una chica) pasea por la calle y encuentra un perro grande que le da mucho miedo. Entra en su casa y explica a su mamá que ha visto un perro tan grande como una vaca.”

b) “Un niño vuelve de la escuela y explica a su mamá que la maestra le ha dado buenas notas. Pero no era verdad: la maestra no le había dado ninguna nota, ni buena ni mala⁷. Su mamá estuvo muy contenta y le dio una recompensa”.

II. a) “Un niño se divertía en su habitación. Su mamá fue a pedirle que hiciera un recado. Pero no tenía ganas de salir y contestó a su mamá que no podía andar porque tenía daño en los pies. Pero no era cierto: no tenía ningún daño en los pies”.

b) “Un chico tenía muchas ganas de ir en un coche, pero nadie lo invitaba nunca. Un día vio un hermoso coche en la calle y le habría gustado meterse dentro. Al llegar a su casa, explicó que el señor del auto se había parado y le había llevado a dar una vuelta en auto. Pero no era verdad: sólo había inventado la historia.”

III. a) “Un chico había jugado con las tijeras cuando su mamá no estaba y las había perdido. Cuando su mamá volvió le dijo que no las había visto ni tocado.”

Veamos, finalmente, las historias que usamos para el análisis de las evaluaciones, en función del resultado material de las mentiras:

IV. a) “Un niño conoce poco el nombre de las calles y no sabía muy bien donde estaba la calle Carouge (una calle cerca de la escuela en que trabajamos). Un día un señor lo para en la calle y le pregunta: “¿Dónde está la calle Carouge?” Entonces el chico contestó: “Me parece que está allí”. Pero no estaba allí. El señor se perdió completamente y no pudo encontrar la casa que buscaba.”

b) “Un chico sabe bien el nombre de las calles. Un día un señor le pregunta: “¿Dónde está la calle Carouge?” Pero el chico quiso gastarle una broma y le dijo: “Allí”, indicán-



dole una calle equivocada. Pero el señor no se perdió y después pudo volver a encontrar su camino.”

V. Además, utilizamos otras historias en las que la mentira acompaña a una torpeza (rotura de un objeto, mancha, etc.).

Simplemente, explicamos estas historias a los niños, de dos en dos. Antes de preguntar al sujeto es conveniente hacerle explicar de memoria las historias que acaba de oír, para asegurarse que las ha comprendido bien o que ha captado especialmente las intenciones en juego. Para hacerlo es suficiente con pedir al niño, después de cada historia: “¿Por qué explicó esto, este niño”. En general, de entrada, los preguntados comprendieron que la historia I a) comportaba una simple exageración debida al miedo; las historias II b) y III a), simples fabulaciones debidas al deseo, etc., mientras que las historias I b), II a) y III b) estaban relacionadas con verdaderos engaños, debidos al deseo de tener caramelos, a la pereza o al miedo del castigo merecido. Una vez asegurado que el niño ha comprendido de qué se trata, se le pide que compare las dos historias, que diga cuál de las dos mentiras o de los dos chicos es “peor” y por qué.

Los resultados obtenidos por medio de esta técnica resultaron claros y sugestivos. Vimos que para las torpezas y el robo el niño parecía juzgar los actos en función de su aspecto más exterior (su resultado) antes de tener en cuenta las intenciones. El análisis de las evaluaciones relativas a las mentiras permite no sólo confirmar esta conclusión, sino que, además, permite superarla y establecer que, incluso fuera de toda consideración para la consecuencia material de los actos, el niño sigue orientado hacia la responsabilidad objetiva.

Efectivamente, nuestras historias I a la III reducen al mínimo la intervención de circunstancias materiales. O sea que el niño no responderá pensando en los actos a que se refiere la mentira, sino en la propia mentira y las intenciones del embustero. Sin embargo,

de manera chocante, muchos pequeños preguntados evaluaron estas mentiras en función, no de las intenciones del mentiroso, sino de la mayor o menor verosimilitud de la afirmación engañosa. Efectivamente, según los dos primeros tipos de definiciones que acabamos de estudiar, podríamos esperar que una afirmación pareciera tanto más engañosa a un niño cuanto más se alejara de la realidad. Es precisamente lo que vamos a ver. Pero lo que es extraordinario es que el juicio de valor en sí mismo (el hecho de evaluar las mentiras o los mentirosos como “malos” o “poco malos”) obedezca al mismo principio. Sin embargo, se trata de esto, precisamente, por lo menos en el terreno verbal y abstracto en que permanecen, desgraciadamente, nuestros interrogatorios.

Veamos unos ejemplos para nuestros tres primeros pares de historias:

I. —LA HISTORIA DEL PERRO Y DE LA VACA, Y DEL NIÑO QUE PRETENDE HABER RECIBIDO BUENAS NOTAS—. FEL (6 años) repite correctamente las dos historias: “¿Cuál de estos dos niños es más malo? — *La niña que dijo que había visto un perro tan grande como una vaca.* — ¿Por qué es más mala? — *Porque esto no es posible.* — ¿Su mamá se lo creyó? — *No, porque no hay* (perros tan grandes como las vacas). — ¿Por qué lo dijo? — *Para exagerar.* — ¿Y la otra por qué mintió? — *Porque quería hacer creer que tenía un buen libro de notas.* — ¿Su mamá la creyó? — *Sí.* — ¿A cuál castigarías más, tú? — *A la del perro, porque era la más mentirosa y la más mala.*”

BUG (6 años): “¿Quién es el más malo? — *El de la vaca.* — ¿Por qué es más malo? — *Porque no es verdad.* — ¿Y el de las buenas notas? — *Es menos malo.* — ¿Por qué? — *Porque su mamá lo habría creído. Porque quería creer la mentira, su mamá* (no es un lapsus. Hemos visto muchos niños de 6-7 años, como Fel y Bug, que consideran que una mentira es mala en la medida en que el adulto se da cuenta de que es increíble: por consiguiente, la mentira de la buena nota no es tan mala, puesto que



la mamá puede creerla fácilmente). —¿Y el otro, el de la vaca, por qué lo dijo? —*Porque decía una mentira a su mamá.* —¿A cuál castigarías más? —*Al que dijo que había visto a un perro grande como a una vaca*”.

MAE (6 años): “¿Cuál de las dos mentiras es peor? —*El perro grande como una vaca.* —¿Y si tuvieras que castigar a los niños, a cuál castigarías más? —*Al que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* —¿Por qué dijo el otro que su maestra le había dado buenas notas? —*Porque había sido malo y no se atrevía a decirlo*”.

KE (7 años): “¿Qué mentira es peor? —*El que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* —¿Por qué es peor? —*¡Porque no existe!* (observemos esta fórmula que da el punto de vista exacto de la responsabilidad objetiva en el caso de las mentiras). —¿Cuál de los dos niños hay que castigar más? —*Al que vio un perro grande como una vaca.* —¿Por qué? —*Porque no es verdad. ¡No es bonito!* —¿Por qué no es bonito? —*Porque no es verdad.* —¿Por qué dijo el otro que su maestra le había dado buenas notas? —*Para que su mamá le comprara algo.* —¿Por qué dijo el otro que había visto un perro grande como una vaca? —*¡Porque sí! Porque quería decir una cosa de este tipo* (para vanagloriarse de haber visto algo extraordinario). —¿Por qué dijo una cosa así? —*Quizás porque vio una vaca. Se confundió*”. Ke comprende las intenciones respectivas de los dos niños; pero sigue manteniendo su evaluación “objetiva” de las responsabilidades.

ROC (7 años): “¿Qué crees de estas dos mentiras? ¿Son igual de malas o hay una peor que otra? —*Hay una más mala que la otra.* —¿Cuál? —*El que vio un perro grande como una vaca.* —¿Por qué? —*Nunca se han visto perros grandes como vacas.* — Si tú fueras la mamá, ¿a cuál castigarías más? —*Al que dijo la mentira de la vaca.*”

BURD (7 años): El peor es “*el que decía que había visto un perro como una vaca. Es más malo porque su mamá lo sabía* (que era falso,

imposible), *mientras que el otro, la mamá no lo sabía. Si se dice algo que mamá no sabe, es menos malo, porque la mamá podría creerlo. Si la mamá lo sabe que no es verdad, la mentira es más grande*”. No hay forma de expresar más claramente que la gravedad moral de la mentira se mide únicamente por la inverosimilitud de la afirmación engañosa: lo que mamá cree no es malo, mientras que la mentira aparente inmediatamente es “mala”.

DRI (7 años): “¿Quién es más malo de estos dos chicos? —*El que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* —¿Es peor? —*Es el peor, porque dijo la mentira más grande.* —¿Por qué es la mentira más grande? —*Porque la mentira era mucho más grande que en la otra historia.* —¿Por qué? —*¡Porque no puede ser!*”

SAV (7 años): Dice que el peor es el del perro “*porque no puede ser*”. —¿Y el de la maestra? —*Sí, puede ser, pero no es verdad.* —¿A cuál de estos dos niños castigarías más? —*Al del perro.* —¿Por qué? —*Porque no puede ser.* —¿La mamá creyó la mentira del perro? —*No.* —¿Y la de la maestra, la creyó la mamá? —*¡Quizás!* —¿Qué es peor, cuando la mamá cree la mentira o cuando no puede creerla? —*“Cuando no se puede creer”.*

TROT (7 años): “¿A cuál hay que castigar más? —*Al que vio un perro grande como una vaca.* —¿Por qué es el más malo? —*Porque un perro nunca es grande como una vaca.* —¿La mamá lo creyó? —*No, no lo creyó.* —¿Y la mentira de la maestra, la creyó la mamá? —*Sí. Algunas veces se puede ser bueno, otras no.* —¿A cuál castigarías más, tú? —*Al del perro.* —¿Por qué? —*Porque no existe* (un perro grande como una vaca) *y en la escuela a veces nos portamos bien, otras no* (o sea que la segunda mentira es más verosímil y por lo tanto menos mala)”. .

BOH (9 años): “¿Cuál es peor? —*Las dos igual.* —¿Si fueras el padre a cuál castigarías más? —*Al que dijo que había visto un perro grande*



como una vaca. — ¿Por qué? — *Porque no es posible*”.

II. — MENTIRAS DEL NIÑO QUE SE QUEJA DE QUE LE DUELEN LOS PIES PARA NO HACER RECADOS, Y DEL NIÑO QUE SE ENVANECE DE HABER SUBIDO EN UN COCHE—. WID (6 años): “¿Cuál es peor? — *El del auto* — Por qué? — *Es una mentira mayor que la otra*. — ¿Por qué? — *Dice más mentira que el otro*”. Observemos esta expresión cualitativa que pone en evidencia el punto de vista de la responsabilidad objetiva.

ROC (7 años): “¿Cuál es peor? — *El del coche*. — ¿Por qué? — *Porque no se puede subir a las niñas en los coches*”.

PIE (7 años): La historia del dolor de pies “*es una mentira*. — ¿Por qué? — *Porque le gustaría quedarse en su casa*. — ¿Y la historia del coche? — *También es mentira*. — ¿Por qué? — *Porque se le ocurrió decir esto*. — ¿Por qué se le ocurrió decir esto? — *Lo dijo para bromear*. — ¿Quién es peor? — *El del coche es peor*. — ¿Por qué? — *Porque es una frase más larga. Es más larga. Es peor*. — ¿Por qué? — *Porque explicó muchas cosas a su mamá. No una sola frase, una grande (= toda una narración organizada)*. — Si tuvieras que castigarlos, ¿a quién castigarías más? — *Al del auto*”. Vemos la concepción totalmente cuantitativa de Pie: una mentira es tanto peor cuanto más larga es la explicación.

BURD (7-10): “¿Quién es peor? — *El del auto*. — ¿Por qué? — *Porque su mamá sabía que no se podía ir tan aprisa (= ir en coche durante su corta ausencia)*”.

DRIV (7-6): “¿Cuál de los dos chicos es peor? — *El que decía que había ido en coche*. — ¿Por qué? — *Era la mentira más grande*. — ¿Por qué crees que era la mentira más grande? — *Porque había dicho que había ido en coche y no era verdad*. — ¿Y el que había dicho que le dolían los pies, era tan malo o menos malo?

— *Menos malo*. — ¿Por qué? — *Porque dijo que le dolían los pies*. — ¿Y era verdad? — *No, señor*. — Entonces, ¿por qué te parece que es una mentira menos mala? — ... — ¿Por qué explicó que le dolían los pies? — *Para no ir (a hacer los recados)*. — Y el otro, ¿por qué explicó que había ido en coche? — *Para que su mamá se lo creyera*. — ¿Cuál es peor? — *El que dijo que había ido en coche*”.

III. — HISTORIAS DEL DIBUJO Y LAS TIJERAS—. DEPR (8 años): “¿Cuál es peor? — *El que dijo que había hecho el dibujo*. — ¿Por qué es el peor? — *Porque todo el mundo creía que no había sido él y él dijo que había sido él*. — ¿Por qué lo dijo? — *Para que todo el mundo creyera que había sido él*. — ¿Y el de las tijeras, por qué dijo la mentira? — *Para que su mamá no lo castigara*. — Si tuvieras que castigar a estos niños, ¿a quién castigarías más? — *Al que dijo que había hecho los dibujos*. — ¿Por qué lo castigarías más? — *Porque dijo una mentira más mala*”.

GREM (8; 10): “¿Cuál es peor? — *El que dijo que había hecho el dibujo*. — ¿Por qué? — *Porque no sabía dibujar y dijo que había sido él*. — ¿Por qué dijo esta mentira? — *Para presumir*. — ¿Y el otro, por qué la dijo? — *Prefería jugar en lugar de ir a buscar sus tijeras*. — ¿A quién castigarías más? — *Al que dijo que había hecho el dibujo*”.

PIT (9 años): “¿Quién es peor? — *El del dibujo, porque no sabía dibujar y dijo que había sido él*. — ¿Por qué lo dijo? — *Porque quiso decir que había sido él, ¡cómo si los otros no supieran que él no sabía dibujar!* — ¿Y el otro, por qué dijo su mentira? — *Quiso acusar a otra persona*. — ¿Y a quién castigarías más, tú? — *Al del dibujo*”.

Ya vemos a qué principio general obedecen estas respuestas: la mentira es tanto más grave cuanto más inverosímil y cuanto más se aleja su contenido de la realidad. La mentira del perro que era tan grande como una



vaca es particularmente "mala"⁸, "porque no puede ser", "porque no existe", "porque nunca se ha visto un perro grande como una vaca", porque es una mentira "mucho más grande". Y, sobre todo, punto esencial, es una mentira mala porque "no se puede creer": las mamás ven enseguida que es falso y la mentira salta a la vista de todos. Por el contrario, decir que se han recibido buenas notas en la escuela no tiene nada de extraordinario. Es verosímil y los padres pueden creerlo. O sea que no es más que una pequeña mentira, tanto más inocente cuanto que las mamás se lo creen. Del mismo modo, la mentira del automóvil es grave, "porque no se puede subir en coche a las niñas" y porque "es una frase más larga", o sea, una explicación de importancia, mientras que quejarse de que le duelen a uno los pies, siendo falso, para no hacer recados, es "casi nada para la mamá" en la medida en que ésta lo cree. Finalmente, presumir de saber hacer un dibujo, cuando no se sabe dibujar es tanto más malo cuanto que todo el mundo puede comprobar la inverosimilitud de esta afirmación.

O sea que nos encontramos frente a opiniones de responsabilidad objetiva en estado puro, por así decirlo, o por lo menos bajo una forma mucho más simple que aquéllas cuyo contenido hemos analizado respecto a las torpezas y el robo. En estos últimos casos siempre podemos preguntarnos si el niño no se encuentra fascinado por el aspecto material de los actos, por la pérdida puramente material, física, causada a los adultos, mientras que ahora el elemento material queda reducido al *mínimo*. Por un lado, tenemos las mentiras cuya intención es visiblemente interesada, "engaños" propiamente dichos, como constata el propio niño. Por otro lado, tenemos sólo fabulación, "broma" o exageración, que el niño comprende perfectamente. Sin embargo, los sujetos citados ignoran la intención de los mentirosos y sólo juzgan las mentiras desde el punto de vista exterior y objetivista, refiriéndose a la inverosimilitud de la afirmación engañosa.

O sea que no se trata de ningún modo de explicar estos hechos a través de incompre-

sión de las historias. Como ésto es inmediatamente visible, los sujetos cuyas respuestas hemos citado comprendieron perfectamente las intenciones en juego. No es por falta de psicología, si evalúan las mentiras conforme a los criterios de la responsabilidad objetiva: es porque consideran que la intención no debe contar desde el punto de vista de la propia moral.

Pero también hay que decir que, incluso en el terreno de la reflexión verbal en que permanecen nuestros interrogatorios, la responsabilidad objetiva no se presenta en estado puro en ningún niño particular. Siempre está mezclada a la otra. Un niño que no tiene en cuenta las intenciones, por lo que respecta a la historia del perro, juzgará las historias del dibujo y las tijeras según el contexto psicológico, etc. O sea que tampoco se trata de oponer dos estadios propiamente dichos. La responsabilidad objetiva es, simplemente un fenómeno frecuente en los pequeños, que disminuye con la edad.

En este sentido, y a pesar de que desconfiemos un poco de las estadísticas, en psicología, un pequeño cálculo nos mostrará la evolución de la responsabilidad objetiva con la edad. Si considerarnos como unidad, no a cada niño examinado (ya que un mismo niño puede responder alternativamente según dos tipos distintos de responsabilidad), sino la respuesta dada por cada niño respecto a cada historia, y si hacemos una media de estas unidades según los tipos objetivos y subjetivos de responsabilidad, encontramos una edad media de 7 años para el tipo objetivo y de 10 años para el otro. Como esta estadística se refiere sólo a niños de 6 a 12 años, vemos bastante claramente que, en líneas generales, la responsabilidad objetiva tiende a desaparecer con la edad, cediendo terreno a la responsabilidad subjetiva.

Para captar la veracidad de las respuestas precedentes, examinemos ahora las reacciones de los niños orientados hacia la noción subjetiva de la responsabilidad y observemos los tres pares de historias desde este nuevo punto de vista:



I. —HISTORIAS DEL PERRO Y LAS BUENAS NOTAS—. DUR (7 años): “¿Quién es peor? — *Los dos igual.* — ¿Exactamente igual? — *Hay uno un poco peor.* — ¿Quién? — *El que dijo que la señorita decía que era bueno.* — ¿Por qué lo dijo? — *Para que le dieran algo.* — ¿Y el otro? — ... — Si fueras el papá, ¿a quién castigarías más? — *Al de la señorita.* — ¿Por qué? — *Porque es más malo*”.

LOUR (8 años) “¿Cuál es peor? — *El que dijo lo de la señorita.* — ¿Por qué es el más malo? — *Porque un perro así no existe y es más malo decir una mentira* (Lour, por lo tanto, vuelve del revés la argumentación de los sujetos precedentes, ya que un perro nunca puede ser grande como una vaca, concluye que exagerar de este modo no es mentir). — ¿Por qué dice una mentira, el de la maestra? — *Para que su mamá le recompense.* — ¿Y el otro? — *Para bromear.* — ¿A quién castigarías más? — *Al que dijo lo que la maestra no había dicho*”.

CHRA (8 años): El que dijo que había visto un perro tan grande como una vaca es menos malo “*porque era para bromear. El de la maestra es más malo porque lo dijo para que su mamá no le riñera*”.

DEP (8; 9): “¿Quién es más malo? — *Es el que dice la mentira de la maestra.* — ¿Por qué? — *Porque la historia del perro no es nada mientras que la historia de la maestra hizo enfadar a la mamá.* — ¿Por qué el primero dijo que había visto un perro grande como una vaca? — *Para hacer el fanfarrón* (= para presumir de valentía). — ¿Y el otro? — *Para que su mamá no le castigara.* — ¿A cuál de éstos dos niños castigarías más? — *Al de la maestra.* — ¿Por qué? — *Porque es precisamente lo contrario* (de la verdad). *El del perro sólo quiso representar una comedia frente a sus padres.* — ¿Por qué lo dijo? — *Quizás era un ternero*”.

PRR (9; 3): El más malo es el de la maestra “*porque dijo que era muy bueno para que su mamá le diera dinero y chocolate.* — ¿Y el otro

por qué dijo que había visto un perro grande como una vaca? — *Porque tomó una vaca por un perro y su cerebro funcionaba mal*”.

DELE (9 años): “*El más malo es el de la maestra.* — ¿Por qué es más malo que el otro? — *Porque el otro no puede ser.* — ¿Por qué lo dijo? — *Porque el perro era muy grande.* — ¿Y el otro, por qué dijo que la maestra le había dado una buena nota? — *Para que su mamá lo acariciara*”.

ARL (10 años): El más malo “*es el que engañó a su mamá diciendo que la maestra estaba contenta de él.* — ¿Por qué es más malo? — *Porque la mamá sabe que no hay perros grandes como vacas. Pero creyó al niño que decía que la maestra estaba contenta.* — ¿Por qué dijo el niño que el perro era tan grande como vaca? — *Para hacérselo creer, bromeaba.* — ¿Y por qué dijo el otro que la maestra estaba contenta? — *Porque no se había portado bien.* — ¿Es una broma? — *No, es una mentira.* — ¿Es lo mismo una broma que una mentira? — *Una mentira es más grave porque es más grande*”.

KEI (10 años) “¿Cuál es más malo? — *La mentira de la maestra.* — ¿Y el otro también? — *Pero* (el de la maestra) *dijo algo que la maestra no había dicho.* — El otro también dijo algo que no era verdad (vemos como nuestras contrasugerencias, por más enérgicas que sean, son totalmente ineficaces). — *Había dicho una mentira grande: la maestra no le había dicho que era bueno.* ¿Por qué es más malo que el del perro? — *Porque* (el del perro) *es más fácil ver que no es cierto. Lo de la maestra no se puede saber.* — ¿Por qué dijo que había visto un perro grande como una vaca? — *Para hacer creer que había visto una cosa extraordinaria*”.

ROS (11 años): La mentira de la maestra “*es una mentira más grande, porque es una maldad*”.

II. HISTORIAS DEL COCHE Y EL DOLOR EN LOS PIES.— SAV (7 y ½): “¿Quién es más malo? — *El del dolor en el pie, me parece.* — ¿Por qué dijo esto? — *Para no salir.* — ¿Y el otro? — *Para que lo creyeran* (para bromear)”.



FER (8 años): El más malo es el que pretende que le duelen los pies, "porque no tenía ganas de salir y había desobedecido a su mamá".

LOURD (8 años): empieza por decir que el malo es el del coche. Después añade espontáneamente: "Me he equivocado. Castigaría al que no quería salir. — ¿Y el otro, qué es? — Para reír".

SCI (9 ; 7): "¿Cuál es más mala? — La del dolor en los pies — ¿Por qué? — Porque no es verdad. — ¿Por qué lo dijo? — Para no salir. — ¿Y el otro? — Para hacer creer que había subido en un coche. — ¿Cuál es peor? — El del dolor en el pie.

III. —HISTORIA DEL DIBUJO Y LAS TIJERAS.— FER (8 años): "¿Cuál es peor? — El primero (dibujo), era para presumir, y el segundo (tijeras) para que no le riñeran. — Muy bien. ¿Quién es más malo? — El segundo".

LOURD (8 años) : "¿Quién es más malo? — El de las tijeras, porque lo decía para quedárselas. — ¿Y el otro? — Lo dijo para que le hicieran cumplidos. — ¿A quién castigarías más? — Al de las tijeras. — ¿Por qué no al otro? — Porque los de su clase saben bien cómo dibujar". O sea que Lourd considera que una mentira, cuanto más aparente es, es menos grave. A la inversa de lo que consideraban los protagonistas de la responsabilidad objetiva.

DELA (9 años): El más malo es el de las tijeras. "¿Por qué dijo esto? — Para que su mamá no le riñera. — ¿Y el otro, por qué dijo que había hecho el dibujo? — Para hacer creer a los chicos que dibuja bien."

Es sorprendente, al leer estas respuestas, constatar que los argumentos invocados por los partidarios de la responsabilidad objetiva reaparecen, pero en favor de la tesis inversa. Todos los sujetos precedentes consideraban la mentira del perro y la vaca por ejemplo, como grave, porque era inverosímil, y la prueba que el niño adelantaba era que "la mamá no lo había creí-

do" y "que había visto enseguida que era una mentira". Por el contrario, para los actuales sujetos las mismas circunstancias constituyen un indicio de no-gravedad: si se ve enseguida que una afirmación es falsa, es porque no hay mentira, sino exageración o error. Así, para Arl, no hay mentira en la historia del perro porque la mamá sabe bien que no existen perros tan grandes como vacas. Una mentira es tanto más grave cuanto menos aparente es, al contrario de lo que pensaban los pequeños.

Pasemos ahora al último punto que conviene examinar aquí, es decir, a la responsabilidad objetiva en función del resultado material de las mentiras. Al inventar historias para servir a las experiencias precedentes, nos dimos cuenta de que el niño consideraba, más o menos sistemáticamente, una mentira tanto más grave cuanto estaba acompañada por actos que provocaban un resultado material lamentable. El resultado es más importante que la intención, tal como vimos para las torpezas o el robo. Por ejemplo:

QUEL. (7 años): "Un chico volcó un tintero sobre la mesa cuando volvió su papá, el niño le explicó que no había sido él el que había volcado el tintero. ¡Dijo que había sido el gato! ¿Es una mentira? — Sí. — ¿Mala o no? — Mala. — ¿Por qué? — Porque hizo una mancha muy grande".

DUB (8 años) : "Dos niños compraron huevos para su mamá. Pero al volver se pusieron a jugar y rompieron los huevos. El primero rompió doce y el segundo uno. Al volver a casa explicaron a su mamá que un perro les había saltado encima; había roto los huevos. ¿Son mentiras? — Sí. — ¿Son iguales estas dos mentiras? — No. Hay uno más malo que el otro — ¿Cuál? — El primero, porque rompió más huevos. — Yo no te hablo del primer niño. Te hablo de la primera mentira. ¿Qué era la primera mentira? — Dijo que había sido el perro. — ¿Y el segundo? — También dijo que había sido el perro. — ¿Entonces estas dos mentiras son igual de malas? — No, es la primera porque el chico rompió más huevos".



Dicho de otro modo, cuando un acto material acompaña a la mentira de muy cerca, el niño experimenta cierta dificultad para disociar la mentira en tanto que acción psicológica de los resultados del acto exterior concomitante. El único interés de estos ejemplos es el de poner en evidencia esta disociación. Por medio de estas historias sería difícil proseguir el análisis de las evaluaciones del niño, porque los datos que presentan no son dos, sino tres: la mentira, el acto material concomitante y los resultados de este acto. Por lo tanto, renunciamos a este tipo de preguntas.

Por el contrario, intentamos resolver sistemáticamente el problema presentando a los niños un par de historias, una de las cuales comporte un engaño claramente intencional, pero sin consecuencias materiales apreciables, y otra que represente un simple error, sin resultados molestos. Son las historias IV a) y b), consignadas al principio de este apartado: 1° Un chico indica expresamente un camino falso a un señor, pero el señor no se pierde; 2° Un chico se equivoca indicando el camino a un señor, y el señor se pierde. El resultado del interrogatorio es que, al igual que en las torpezas y el robo, ciertos niños consideran el resultado material y evalúan la mentira o el error desde este único punto de vista; otros niños piensan sólo en la intención. La media de edades de los primeros es de 7 años; la de los segundos, de 9. O sea que tenemos dos actitudes distintas, la segunda de las cuales parece más evolucionada, pero encontramos ejemplos de una y otra en todas las edades entre los 6 y los 12 años.

Veamos unos ejemplos de responsabilidad objetiva:

THE (6 años): "¿Quién es más malo de los dos? — *El que no sabía donde está la calle Carouge.* — ¿Por qué es el más malo? — *Porque el señor se perdió.* — ¿El otro sabía dónde estaba? — Sí. — ¿Por qué no lo dijo? — *Para bromear.*"

VALS (7 años): repite las dos historias muy correctamente "¿Cuál es más mala? — *El que se perdió (que hizo perder al señor)* — ¿Este

chico sabía el camino, o no lo sabía bien? — *No lo sabía bien* — ¿Quién es más malo, el que no sabía el camino, y entonces el señor se perdió, o el que lo sabía pero no lo dijo al señor y el señor a pesar de todo no se perdió? — *El que se perdió.*"

FER (8 años): "¿Quién es más malo? — *El primero, porque hizo que el señor se perdiera. El segundo, el señor no se perdió.*"

CAR (8 años): El peor "*es el que hizo perder al señor, y el menos malo es el que no hizo perder al señor.* — Si tuvieras que castigarles, ¿a quién castigarías más? — *Al que no sabía dónde estaba. Se equivocó* — Pero, ¿acaso el otro no engañó al señor? — *Sí, pero el señor no se perdió* — ¿Y si el señor se hubiera perdido? — *Hubieran sido los dos igual de malos.*"

Veamos ahora algunos ejemplos de la otra actitud, empezando por un caso intermedio:

CHAP (7 años y $\frac{1}{2}$): "¿Crees que uno de los dos chicos es más malo que el otro? — *No, los dos igual.* — ¿Se enfadarán los señores? — *Sí. Uno más que el otro* — ¿Cuál? — *El que no encontró el camino.* — Y si los señores encontraran a los chicos, ¿qué pasaría? — *Habría un señor que reñiría al chico (más que el otro).* — ¿Qué señor? — *El que no encontró el camino.* — ¿Tendría razón? — *No tendría razón, porque el chico no sabía el camino.*"

DUR (7 años): "¿Son iguales o uno es más malo que el otro? — *Uno es más malo que el otro.* — ¿Cuál? — *El que lo hizo para bromear.* — ¿El señor se perdió o no se perdió? — *No se perdió.* — ¿Y el otro, el del chico que se equivocó? — *Se perdió.* — ¿A quién castigarías más? — *Al que lo hizo para bromear.*"

CLAI (7 años): "¿Quién es más malo? — *El que sabía dónde estaba la calle (o sea el que engañó), y después el señor no se perdió.*"

QUEM (8 años y $\frac{1}{2}$): "¿Quién es más malo? — *El que lo sabía pero no dijo donde estaba.*"



— ¿El señor se perdió? — *El señor no se perdió, porque se lo preguntó a otro señor.* — ¿Y el otro, qué hizo? — *Se perdió.*

LOURD (8; 3): El más malo *“era el que sabía que no era allí. El otro lo decía sin saber lo que decía.* — ¿Hay que castigarles? — *Al que lo dijo mal, es el que hubiera tenido que decirlo, sí lo sabía.”*

KEI (10 años): El más malo es el que *“lo había hecho a propósito. El primero engañó a alguien, pero no lo sabía.”*

O sea que estas respuestas confirman lo que ya hemos visto respecto a las torpezas y el robo. Los pequeños no tienen en cuenta la intención y sólo se preocupan por el resultado de los actos. Los mayores, al contrario, tienen siempre más en cuenta las intenciones. En este sentido, hay que observar la respuesta interesante de Chap (7 años), que sabe bien que el adulto corre el riesgo de tener en cuenta únicamente las consecuencias de los actos, pero que, sin embargo, piensa que el adulto se equivoca y que la intención cuenta más que la acción material.

O sea, que todos estos datos convergen. El problema que ahora es conveniente discutir es el de cómo superará el niño este realismo moral para evaluar las conductas en función de las intenciones. Sobre este punto, un análisis más profundo de los resultados precedentes y algunas preguntas suplementarias sobre las razones que empujan a no mentir, nos informarán en líneas generales.

4. LA MENTIRA Y LOS DOS RESPETOS

¿Por qué, durante los primeros años, la mentira parece dar lugar a un realismo moral tan paradójico y que demuestra una comprensión tan débil de lo que constituye la gravedad real del engaño? ¿Cómo, partiendo de la responsabilidad objetiva, el niño llegará a una evaluación psicológica de la mentira? Las dos cuestiones están estrechamente relacionadas.

Las cosas se explican del modo más simple si comparamos nuestros presentes resultados a aquéllos —mucho más seguros— que obtuvimos a través de la observación del desarrollo de las reglas del juego. Por lo que respecta a este último punto, hemos llegado, efectivamente, a establecer la existencia de dos procesos distintos teniendo en cuenta la génesis de los juicios morales infantiles por una parte, la presión del adulto, lejos de abolir la mentalidad o la conducta egocéntricas, parece combinar fácilmente con ellas, para dar lugar finalmente a una noción totalmente exterior y realista de la regla, sin acción eficaz sobre la práctica.

Por otra parte nos ha parecido que la cooperación rechazaba a un tiempo el egocentrismo práctico y la mística de la obligación, para dar lugar a una aplicación efectiva así como a una noción interiorizada y comprensiva de la regla. O sea que, por lo que respecta a la mentira, podemos suponer lo que sigue. En primer lugar, el realismo moral nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo. El niño, en virtud de su egocentrismo inconsciente, se ve llevado espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar el valor de la veracidad. La regla de no mentir, impuesta por la presión adulta, le parecerá tanto más sagrada y exigirá a sus ojos una interpretación tanto más “objetiva” que en realidad no corresponde a una necesidad auténtica e interior de su espíritu. De aquí provienen el realismo moral y la responsabilidad objetiva, indicios de una puesta en práctica inadecuada de la regla. En segundo lugar, en la medida en que los hábitos de cooperación convengan al niño de la necesidad de no mentir, la regla se le hará comprensible, se interiorizará y no dará origen más que a juicios de responsabilidad subjetiva.

Vamos a examinar sucesivamente estos dos puntos; el primero, teniendo en cuenta las consecuencias de lo que precede. El segundo, analizando algunos nuevos hechos que respectan a las razones invocadas por el niño en favor o en contra de la mentira.



Todo el mundo sabe, a partir de los bellos trabajos de Stern y sus continuadores, que el niño, hasta los 7-8 años, experimenta una dificultad sistemática para ceñirse a la veracidad. Sin mentir por mentir es decir, sin buscar el engaño y sin siquiera tener de él una conciencia clara, altera la realidad en función de sus deseos y su fabulación. Para él, una proposición tiene menos valor de afirmación que valor de deseo; las narraciones, testimonios y explicaciones del niño deben ser considerados como expresión de sus sentimientos más que como creencias susceptibles de verdad o falsedad. Como dice Stern, hay *pseudo-mentira* o mentira aparente (Pseudo-oder Scheinlüge). A partir de aquel momento, se ha estudiado la mentira infantil desde todos los puntos de vista, y la conclusión de la espontaneidad de la pseudo-mentira antes de los 7-8 años, se ha confirmado siempre.

En general, quizás lo menos comprendido ha sido que este rasgo de la psicología del niño es de orden intelectual tanto como de orden moral, y que está relacionado con las leyes del pensamiento infantil en su conjunto y en particular con el fenómeno del egocentrismo intelectual. La necesidad de decir la verdad e incluso de buscarla por sí mismo, efectivamente, sólo son concebibles en la medida en que el individuo piensa y actúa en función de una sociedad, y no de toda sociedad (pues, precisamente, las relaciones de presión entre superiores e inferiores empujan en muchos sentidos a estos últimos a la mentira), sino de una sociedad basada en los principios de reciprocidad y respeto mutuo o sea, en la cooperación.

¿Cuál es, efectivamente, la actitud espontánea del pensamiento individual? Desde antes del lenguaje, en el aspecto motor al que ya nos hemos referido a propósito de las reglas del juego, constatamos que, si la actividad del niño está continuamente condicionada por una acomodación cada vez más precisa a las cosas, tiende, a pesar de todo, a utilizar las cosas con vistas al ejercicio orgánico o a la satisfacción psico-biológica. De este modo, las cosas se asimilan a esquemas motores más o

menos determinados, y esta asimilación continua de las cosas a la propia actividad, se encuentra en el punto de partida del juego. Además, cuando se superponen al movimiento puro la imaginación y el lenguaje, se refuerza la asimilación y, siempre que el pensamiento deja de experimentar la necesidad efectiva de una acomodación a la realidad, su tendencia natural le empuja a deformar las cosas en función del deseo y la fantasía, en definitiva de satisfacerse por medio de las cosas. Éste es el egocentrismo intelectual que caracteriza las formas iniciales del pensamiento del niño.

O sea que, en principio, el aspecto chocante de las primeras creencias infantiles que son inmediatas y no controladas (como dice Pierre Janet, simplemente "asertivas" y no "reflejas". Toda idea que atraviesa el espíritu de un niño de 2-3 años, se presenta de entrada como una creencia y no como una hipótesis que hay que verificar. Por tanto, es lógica la fabulación casi sistemática del niño pequeño, juego del pensamiento que el niño juega consigo mismo o con los demás, y que ni siquiera puede llevarnos al epíteto de pseudo-mentira, a pesar de que las relaciones de la fabulación elemental con la creencia asertiva son muy estrechas. Y finalmente, ésto dará lugar a la pseudo-mentira, especie de fabulación reservada a los demás, y destinada a resolver para el niño un momento de apuro, debido a las circunstancias y que considera natural resolver inventando una historia. Así como, desde el punto de vista intelectual, el niño elude una pregunta difícil por medio de un mito imaginado en aquel mismo momento y en el que realmente quiere creer durante un instante desde el punto de vista moral, una situación embarazosa da origen a la pseudo-mentira, sin que ésto signifique más que una aplicación de las leyes generales del pensamiento infantil primitivo, que tiende a la satisfacción más que a la verdad objetiva. A medida que el pensamiento propio se encuentre con el de los demás, la verdad adquirirá a los ojos del niño un valor y, por consiguiente, la veracidad se convertirá en una exigencia



moral. Mientras el niño siga siendo egocéntrico, la verdad como tal no le interesará y no podrá ver nada malo en trasponer la realidad en función de sus deseos.

O sea, que vemos cómo el niño es prácticamente llevado a la mentira —o a lo que desde fuera y según nuestro punto de vista, parece una mentira—, por la misma estructura de su pensamiento espontáneo. ¿Cuál será, pues, dada esta situación, el resultado de las consignas adultas relativas a la verdad? En el momento en que aparezcan las primeras mentiras particularmente aparentes del niño, o mentiras ligadas a algún delito y destinadas a evitar un castigo o una reprimenda, los padres representan al niño que acaba de cometer una falta grave y le inculcan el respeto por la verdad. Tal como hemos admitido con Bovet, estas consignas impuestas al niño por personas que le inspiran un respeto, y a menudo en situaciones particularmente emotivas son suficientes para provocar en el espíritu del niño obligaciones de conciencia, es decir, la impresión de deberes precisos, como el de no volver a mentir. Además, como hemos visto para el juego de las canicas, una regla puede ser considerada como sagrada y obligatoria sin que su aplicación sea efectiva. Incluso podemos decir en ciertos casos, que cuanto más defectuosa sea la puesta en práctica, más obligatoria parecería la regla, dados los conflictos continuos (y por consiguiente las sensaciones de culpabilidad) a que conducen las infracciones de esta regla. Sea como sea, podemos admitir que, hasta los 7-8 años, el niño se ve llevado de manera espontánea a alterar la verdad y esto le parece totalmente natural e inofensivo, pero que a pesar de todo considera como un deber no mentir y reconoce en la mentira una "mala" acción, por referencia al adulto. El realismo moral y la responsabilidad objetiva son el producto necesario de una situación tan paradójica.

Hay dos grupos de causas que conducen a este resultado. Las primeras son de orden general y las estudiaremos en la conclusión de este capítulo: el niño es realista en todos

los terrenos, y, por tanto, es natural que, en el terreno moral, insista principalmente en el elemento exterior y palpable, más que en la intención escondida. Las segundas son especiales de la situación que acabamos de describir. Es evidente que si la necesidad de verdad no corresponde, en la mente del niño a nada profundo, la consigna adulta, a pesar de toda la aureola de que está rodeada, sólo podrá quedarse en el exterior "incrustada", podríamos decir, en un pensamiento cuya estructura es distinta. Efectivamente, el espíritu de una consigna así sólo puede ser comprendido por la experiencia. Es necesario sentir la necesidad real de un intercambio de pensamiento entre individuos para descubrir todo lo que la mentira lleva consigo, y este intercambio de pensamiento no es posible, de entrada, entre adultos y niños, pues la desigualdad es demasiado grande al principio y el niño intenta imitar al adulto y al mismo tiempo protegerse de él, más que intercambiar propiamente su pensamiento con el otro.

Por tanto, la situación que acabamos de describir resulta casi necesariamente del respeto unilateral y solo podrá transformarse a través del respeto mutuo. El espíritu de la consigna no puede ser asimilado; sólo permanecen los detalles exteriores. De aquí resultan los fenómenos observados. El niño concibe la mentira como "lo que no es cierto", independientemente de la intención que el sujeto haya tenido. Incluso llega a comparar la mentira con los tabús lingüísticos que representan las "malas palabras". En cuanto al juicio de la responsabilidad, cuanto más lejos queda la mentira de la realidad, más grave es. De este modo, la responsabilidad objetiva es la consecuencia casi fatal de los comienzos del respeto unilateral.

Pasemos ahora al segundo problema que nos hemos planteado y preguntémosnos cómo adquirirá el niño la comprensión real de la mentira y el juicio de responsabilidad subjetiva. Lo que se desprende de las observaciones precedentes es que el paso del respeto unilateral al respeto mutuo es lo que liberará al niño de su realismo moral. Pero, antes de



proseguir la discusión, analicemos todavía cierto número de hechos interesantes en este sentido.

Efectivamente, se plantean dos cuestiones si admitimos las observaciones que acabamos de hacer. Primero se trata de saber cómo se representa el niño la utilidad moral que hay en no mentir. Después se trataría de saber a partir de qué momento y bajo la influencia de qué circunstancias el niño considera que mentir a sus semejantes es una falta moral. Ahora veremos hasta qué punto las respuestas a estas dos clases de preguntas parecen indicar que el respeto mutuo y la cooperación constituyen el verdadero factor de la comprensión progresiva de la regla de veracidad.

Investiguemos primero por qué no hay que mentir. La razón más generalmente invocada, y la primera en el orden cronológico, es que no hay que mentir porque "nos castigan". Veamos algunos ejemplos:

ZAMB (6 años): "¿Por qué no hay que decir mentiras? — *Porque el Buen Dios nos castiga.* — ¿Y si el Buen Dios no las castigara? — *Se podrían decir*".

ROC (7 años): "¿Qué ocurre cuando se dicen mentiras? — *Nos castigan.* — Si no nos castigaran, ¿sería malo decir las? — *No.* — Voy a contarte dos historias. Los chicos han roto una taza cada uno. El primero dice que no ha sido él. Su mamá lo cree y no le castiga. El segundo también dice que no ha sido él. Pero su mamá no lo cree y le castiga. ¿Son igual de malas, estas dos mentiras? — *No.* — ¿Cuál es peor? — *La que recibe el castigo*".

BURD (7 años), nos dice, respecto a las dos historias del perro y la maestra, como hemos visto en el apartado anterior, que la mentira que la mamá sabe que no es verdad es la más grave. Añade espontáneamente una razón muy curiosa: "*La que ella sabe es más mala.* — ¿Por qué? — *Porque, cuando lo sabe, puede reñirte enseguida. El niño no sabe porque le riñen después, ya no se acuerda.* — ¿Pero, cuándo es más

malo el niño, cuándo le riñen enseguida, o cuándo no le riñen enseguida. ¿O es igual? — *Es más malo cuando le riñen enseguida*".

DELE (9 años): "¿Por qué es malo? — *Porque nos castigan.* — ¿Si no estuviera castigado, sería malo decir mentiras? — *¡Ah! no*".

Citemos también una observación realizada recientemente, en la Casa de los Pequeños, por Mlle. Lafendel. Una niña de 6 años acaba de decir una mentira, Mlle. Lafendel le pregunta si le parece bien. Respuesta: "*No pasa nada, mi mamá no lo ve!*".

Vemos cómo se observa la situación descrita por Burd. Pero también vemos a qué moral extraordinaria da lugar la educación corriente: el niño es tanto más malo cuanto antes se le riñe. En definitiva, para estos pequeños la mentira es mala porque está castigada, y si no se castigara no sería culpable. Es la responsabilidad objetiva en estado puro. Por otra parte, no hay que interpretar estos hechos en el sentido de un amoralismo ni siquiera relativo: el niño no quiere decir que es suficiente con escapar de la sanción para ser inocente. Lo que piensan estos niños es simplemente, que el castigo es el criterio de gravedad de la mentira. La mentira está prohibida, no se sabe muy bien por qué. La prueba es que se castiga: si no se castigara, dejaría de ser "mala". El sentido de estas respuestas es que la mentira es una falta en la medida en que está prohibida por el Buen Dios o el adulto. Es la heteronomía bajo la forma más ingenua y la confirmación de nuestra interpretación de los inicios del realismo.

Veamos ahora respuestas un poco más avanzadas: la mentira es una falta en sí misma y, aunque no se castigara, seguiría siéndolo:

DON (7 años): "¿Está permitido decir mentiras? — *No, es malo* — ¿Por qué? — *Porque nos castigan.* — ¿Si se pudieran decir sin que nos castigaran, sería malo o no? — *Sería malo.* — En un país en que no hubiera más que niños y ni una sola persona mayor, y en que nadie sabría si se dicen mentiras, ¿sería malo decir las, o no? — *Sería malo*".



GIN (9 años): “¿Por qué es malo? — *Porque nos castigan.* — ¿Si no se supiera que hemos dicho una mentira, también sería malo? — *Sería malo, pero menos malo* (aquí vemos un residuo interesante del último tipo de respuestas). — ¿Por qué sería malo? — *Porque a pesar de todo es una mentira*”.

AUF (9 años): “Si no se castigara la mentira, ¿seguiría siendo mala? — *Sería igual de mala para el chico que la dice*”.

ARL (10 años): “Si no se castigara la mentira, ¿sería mala o no? — *¡Seguro, sería mala!*”

O sea que, en cierto estadio, la regla se convierte en obligatoria independientemente de las sanciones, es decir, del control de aquél que la crea. Bovet insistió mucho en este fenómeno: las consignas, en principio unidas a la persona que las da, son seguidamente elaboradas por la razón del niño y, por tanto, se convierten en universales. Es un proceso del mismo orden al descrito por P. Janet al tratar del estadio “racional”: las leyes de la conducta, como las de la reflexión, terminan por situarse por encima del propio contexto de las experiencias, para convertirse en universales y absolutas.

Pero, incluso generalizándose de este modo, la regla no deja de ser heterónoma. El niño erige, es cierto, en regla universal, la consigna particular que ha recibido, y este proceso racional de extensión es debido, evidentemente, a la cooperación. Pero la regla puede persistir, a pesar de todo bajo su forma de imperativo exterior a la conciencia del niño. Ahora veremos cómo este estado de cosas se supera en un momento dado gracias a la comprensión progresiva del propio niño.

Efectivamente, los mayores, hacia los 10-12 años, invocan, en general, razones que insisten en que la veracidad es necesaria para la reciprocidad y el acuerdo mutuo. Desde luego, entre los motivos alegados encontramos toda una fraseología inspirada seguramente en las palabras adultas: “No se debe mentir, porque no sirve para nada”. (Arl, 10

años); “hay que decir la verdad... es nuestra conciencia la que lo dice” (Hoff, 11 años). Pero, junto a estas fórmulas respetables, aunque a menudo vacías de sentido, observamos una reacción que parece, si no totalmente espontánea, por lo menos realmente vivida: la veracidad es necesaria, porque engañar a los demás suprime la confianza mutua. En este sentido, es admirable constatar que, si bien los pequeños consideran las mentiras como tanto peores cuanto más increíbles, los mayores, por el contrario, consideran que la mentira es grave en la medida en que el engaño es efectivo.

Veamos nuevos ejemplos de la actitud de los pequeños: Por otra parte, en el apartado anterior ya la hemos observado algunas veces, a grosso modo:

BUG (6 años): La mentira del perro es más mala que la de las buenas notas, *porque su mamá lo habría creído*”.

ROC (7 años): Las mentiras “*no son bonitas.* — ¿Por qué? — *Porque algunas veces las creen y otras no.* — ¿Cuál es peor, la que se cree o la que no se cree? — *Las que no se creen.* — Dos niños dicen que les duele un pie para no hacer un recado. Una vez lo creen, la otra vez no. ¿Cuál es peor? — *La que no se cree.* — ¿Por qué? — *Porque se podía equivocar* (= porque, en el caso de la que se creyó, la apariencia podía hacer admitir que le dolía el pie: o sea que la mentira era verosímil, y por consiguiente menos mala que aquélla que tenía las apariencias en contra)”.

SAV (7 años): “¿Cuándo es más grave la mentira, cuándo se cree o cuándo no se cree? — *Cuando no se puede creer*”.

Los mayores por el contrario, consideran que una mentira es mala en la medida, precisamente, en que consigue sus fines y logra engañar al interlocutor. Los niños que han comprendido realmente el carácter antisocial de la mentira no dicen simplemente que no hay que mentir “porque nos castigan”, sino



porque es contrario a la reciprocidad y al respeto mutuo:

DIN (8 años, adelantado): “¿Por qué no hay que mentir? *Porque, si todo el mundo mintiera no habría forma de entenderse*”.

AUF (9 años): ¿Por qué es malo decir una mentira? —*Porque ya no se puede tener confianza*”.

LOC (10 años): “¿Por qué es malo decir una mentira? —*Porque ya no se puede tener confianza*”.

KEI (10 AÑOS): La mentira de la maestra es peor que la del perro, porque “*la de la maestra se puede saber*” (que es una mentira).

De este modo, parece que la evolución de las respuestas con la edad marca un progreso en el sentido de la reciprocidad: el respeto unilateral, fuente de la consigna absoluta tomada al pie de la letra, cede paso al respeto mutuo, origen de la comprensión moral. Efectivamente, podemos distinguir tres etapas en esta evolución. En principio, la mentira es algo malo porque es objeto de sanción, y, si se suprimieran las sanciones estaría permitida. Después, la mentira es algo malo en sí mismo, y si se suprimieran las sanciones seguiría siendo así. Finalmente, la mentira se interioriza pues, poco a poco, y podemos hacer la hipótesis de que es bajo la inteligencia de la cooperación. Invocar simplemente la inteligencia del niño, que comprende siempre mejor lo que se plantea de una forma realista, sólo sería desplazar la cuestión: pues, ¿de dónde viene el progreso de la inteligencia psicológica, con la edad, sino precisamente de la cooperación creciente? Desde luego, también hay que tener en cuenta que la cooperación supone la inteligencia, pero este ciclo es simplemente natural: la inteligencia, que anima la cooperación necesita este instrumento social para constituirse.

Si nuestra hipótesis es exacta, ahora debemos encontrar —y ésta es la segunda cuestión que tenemos planteada— que la mentira,

concebida en principio como legítima entre niños, acaba siendo proscrita en las relaciones entre los propios niños. Vamos a constatarlo seguidamente.

Veamos, en principio, las respuestas de los pequeños que consideran que la mentira entre niños está permitida:

FEL (6 años): “¿Es lo mismo decir mentiras a los mayores que a los niños? — *No*. —¿Qué es peor? —*A los mayores*. —¿Por qué?—*Porque saben que no es verdad*. (Cf. la reaparición espontánea de este criterio realista: la mentira es tanto más grave cuanto más aparente es.) —¿Y los niños? —*Está permitido porque son más pequeños*”.

BLI (6 años): “*A una persona mayor no es lo mismo que a los niños*. —¿Cuál es peor? —*A los mayores*”.

IRI (7 años): “¿Y a los niños se les pueden decir mentiras o no?— *Sí, señor*. —¿Es malo o no? —*También es un poco malo*. —¿Más a los mayores o a los niños, o igual? —*Es menos malo a los niños*. —¿Por qué? —*Porque no son mayores*”.

DRUS (7 años): “*Es peor a una persona mayor. Son mayores que los niños y los niños pequeños todavía pueden decirse malas palabras* (cf. la definición de la mentira).”

CARN (8 años): Se pueden decir mentiras a los niños, pero no a los mayores “*porque un señor vale más que un niño*”.

EM (8; 5): “*Un niño no sabe si es verdad, una persona mayor lo sabe, ¡es peor!* (cf. este criterio realista que surge espontáneamente en un niño que nunca habíamos interrogado)”.

PI (9; 3): “*Es peor a una persona mayor, porque es mayor*.”

ER (9; 8): “*A un niño, no pasa nada, se pueden decir. A una persona mayor, no se le debe decir*”.



Casi todos los mayores, por el contrario, pretendiendo que es malo engañar a los adultos, consideran que no está permitido e incluso que es grave engañar a sus compañeros. Se puede bromear, pero la mentira sería es tan reprehensible entre niños como respecto a los adultos.

Veamos unos ejemplos:

BOH (7; 10): *¿Se puede mentir a los niños o es tan malo como mentir a los mayores? —Es igual en los dos casos.*

DI (8; 6): *“Es igual de malo a un niño, porque un niño no puede saber si mentimos o no. No está contento”. Vemos como este razonamiento es contrario al de Em.*

AUD (9½): *“Es peor a un niño porque el niño es más pequeño”.*

DEN (11 años): *“Es peor a un niño, porque éste lo creará”.*

COTT (12; 8): *“A una persona mayor te castigan más, pero es igual de malo”.*

CAL (12 años): *“A una persona mayor, a veces te ves forzado, pero a un compañero no está bien”.*

A través de estas respuestas vemos lo mucho que el progreso de la solidaridad entre niños ayuda a comprender la verdadera naturaleza de la mentira. Comparemos, por ejemplo, las respuestas de Em con las de Di: para Em, que está dominado por la autoridad, la mentira es mala en la medida en que

es aparente, mientras que para Di, que ha comprendido la solidaridad entre compañeros, la mentira es mala en la medida en que engaña.

Como conclusión, podemos considerar del modo siguiente las dos cuestiones que nos habíamos planteado. Si los pequeños presentan un realismo moral casi sistemático, que conduce en ciertos casos a una predominancia de la responsabilidad objetiva sobre la responsabilidad subjetiva, es como consecuencia de las relaciones *sui generis* de la presión adulta con el egocentrismo infantil: el respeto unilateral del niño por el adulto obliga al primero a aceptar las consignas del segundo, incluso cuando estas consignas no son susceptibles de una puesta en práctica inmediata; este es el origen de la exterioridad atribuida a la regla y el carácter literal del juicio moral que de ella se desprende. Si, inversamente, el niño se desarrolla en el sentido de la interiorización de las consignas y de la responsabilidad subjetiva, es porque la cooperación y el respeto mutuo le dan una comprensión cada vez más profunda de la realidad psicológica y moral. De este modo, la veracidad deja, poco a poco, de ser un deber impuesto por heteronomía para convertirse en un bien considerado como tal por la conciencia personal autónoma.

En definitiva, el estudio de una regla impuesta al niño por el adulto confirma, en líneas generales, lo que nos había enseñado el estudio de las reglas que los pequeños reciben de los mayores: por más que el respeto mutuo y el respeto unilateral estén íntimamente unidos en la continuidad de los fenómenos mentales, estos dos procesos desembocan en consecuencias cualitativamente distintas.

Notas de la lectura

¹ Con la colaboración de M. N. Maso.

² *Traité de sociologie générale*, 2 vol.

³ A. DESCOEUDRES, Sur le jugement moral L'intermédiaire des éducateurs, II, p. 54 (1914).

⁴ FERNALD, *Amer. Journ. of Insanity*, abril 1912.

⁵ W. et C. STERN, Erinnerung, Aussage. Lüge, 3ª ed., 1922.

⁶ Esta historia es de Mlle. DESCOEUDRES (*artiele cité*).

⁷ No hay que decir que el niño ha tenido una mala nota, si no el sujeto interrogado lo considerará, por este hecho, más «malo», independientemente de la mentira que se superpone a esto.

⁸ El término «malo» es el que emplean más especialmente los pequeños de Ginebra para decir «malvado», «inmoral», etc.



TEMA 2. Kohlberg: El juicio moral**LECTURA:
CONCEPTO DE JUICIO MORAL*****PRESENTACIÓN**

En este apartado, se expone la manera en que Kohlberg realiza sus estudios en torno al desarrollo del juicio moral en los individuos. Para el autor, el juicio moral se va estructurando, por medio de una jerarquía lógica, en la ejercitación moral de conflictos a los que se va enfrentando un sujeto.

CONCEPTO DE JUICIO MORAL

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como «teoría del desarrollo moral», es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Así, debemos primero entender cómo, en su opinión, opera el juicio moral en las vidas de las personas.

Mucha gente piensa en la moralidad en términos de los valores que ha adquirido de su entorno social. Por tanto, se piensa que una persona *tiene* valores, y se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores. Mientras que esta opinión de sentido común está de acuerdo con gran parte de la experiencia diaria, no considera lo que ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto. ¿Cómo decide uno qué valor seguir?

Tomemos el ejemplo de una mujer en nuestra sociedad que ha sido enjuiciada en la creencia de que el aborto es malo, pero que se encuentra con un embarazo no deseado. La Ley de su Estado permi-

te el aborto; sus amigas feministas le aconsejan sobre su derecho a controlar su propio destino y abortar. Su amante está a favor del aborto por razones prácticas, pero sus padres y su iglesia creen que el aborto que no tiene razones médicas, es malo. La mujer se encuentra con opiniones contradictorias basadas en valores muy distintos. ¿Cómo decide qué hacer?

Sin duda muchos factores influyen sobre su decisión. Asuntos emocionales, sociales y prácticos del costo implicado en abortar o tener el niño; todo se debe considerar. Hay también un asunto moral: ¿qué valor cree ella que tiene preferencia en esta situación?

Kohlberg está interesado en el último sistema, porque implica que la mujer ejercite su juicio moral. Ella podría basar su decisión en consideraciones puramente prácticas pero como el aborto es un asunto cargado de valor moral en nuestra sociedad, probablemente considerará el aspecto moral del problema. Al hacer ésto Kohlberg diría que se enfrenta a un dilema moral en el que tiene que escoger entre dos derechos: 1) el derecho a perseguir su propia felicidad y bienestar, 2) el derecho a la vida del feto. Complica las cosas el que sus amigas den precedencia a un derecho mientras que su familia e iglesia se lo dan al otro; pero ésto no cambia el dilema esencial. La mujer tiene que, pesar las exigencias contradictorias de estos dos derechos y decidir cuál tiene prioridad.

¿Cómo se hace ésto? Es un proceso lógico aunque se puede experimentar como una crisis emocional aterradorante. El proceso es parecido al que se descubre en la teoría de Piaget. El embarazo no deseado ha introducido *desequilibrio* en la vida de la mujer; ha sacado a la luz cualquier conflicto que existiera en su sistema de valores. Si ha de restaurar el *equilibrio* tiene que clarificar en qué cree y justificar la decisión ante sí misma y quizá ante los demás. Puede tratar de *asimilar* su problema a su manera de pensar acostumbrada, o puede encontrar esa forma de pensar inadecuada. En el segundo caso, debe *acomodar* su pensamiento para abordar la nueva crisis e idear cómo resolver los conflic-

* R. Hersh. et al. "El concepto de juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Ed. Narcea. 1988. pp. 45-49.



tos en su sistema de valores. En el proceso puede reordenar lo que valora.

Para concretar más este ejemplo imaginemos que la mujer de la que estamos hablando es una universitaria de veinte años llamada Jane que ha estado viviendo el año pasado con su amante, Bob, que es también universitario, Jane decide ir a casa y hablarles a sus padres de Bob y del embarazo, sus padres la animan a casarse y tener el niño. Sostienen que puede terminar la carrera cuando el niño sea un poco mayor y que si Bob y ella se quieren, el matrimonio legitimará y hasta santificará la concepción. Piensan que lo que Bob y ella hicieron estaba mal, pero que ahora es responsabilidad de la joven pareja vivir las consecuencias y no escaparse fácilmente con un aborto.

Jane entiende por qué sus padres piensan que el matrimonio sería bueno en esta situación. Vuelve a la universidad para hablar con Bob de la posibilidad y descubre que él está dispuesto a casarse pero ella no está convencida: no está segura de encontrarse preparada para casarse o de si Bob es la persona adecuada para casarse con él. Había escogido vivir con él como amigo de la universidad, pero no había pensado en el matrimonio o en la maternidad. Jane no era irresponsable; había estado usando un método anticonceptivo y había sido sincera sobre sus sentimientos hacia Bob. Entiende por qué su familia e iglesia piensan que el aborto es malo, pero no está segura de estar de acuerdo con ellos. Jane siempre había planeado ir a la escuela superior y tener una carrera; ahora está descubriendo lo importantes que son para ella sus aspiraciones profesionales. ¿Por qué abandonarlas, lanzarse al matrimonio y convertirse en una madre a disgusto? ¿Es eso en realidad lo mejor para el niño? ¿Debe acceder a las presiones de la sociedad de ser una buena hija y una persona responsable? Quizá en su caso, abortar sea lo más responsable, puede vivir con la desilusión de Bob, y la desaprobación de sus padres. Decide realizar el aborto.

Tanto si estamos de acuerdo con el razonamiento de Jane como si no podemos ver que está tanteando seriamente las muchas facetas del problema: su propio conflicto de valores, la opinión de sus padres, su responsabilidad para con el feto. Si por fin da preferencia a su derecho a vivir su propia vida, no es porque no ha considerado el derecho a la vida del feto, sino porque interpreta que «vida» significa el

cuidado que el niño se merece y que ella no está segura de poder dar en este momento. Su decisión se basa, bien o mal, en su estimación de lo que serviría a los intereses de todos, incluyendo los suyos. No niega la responsabilidad, pero cree que una mujer puede ser responsable sin avenirse a las expectativas convencionales de cómo debería actuar¹.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Al enfrentarse con este dilema, Jane descubrió que valora más el perseguir sus aspiraciones profesionales que el complacer a sus padres y a su amante. Se redefinió a sí misma lo que era para ella «responsabilidad» y «el valor de la vida». Ésto lo hizo definiendo cuáles eran sus derechos en esta situación y equilibrándolos con los derechos de las otras personas implicadas. Uno puede pensar que no consideró suficientemente por qué el seguir su carrera era tan inherentemente valioso o si el aborto en sí mismo era bueno o malo. Pero el caso de Jane ilustra un punto central en la obra de Kohlberg: el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante el proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Asumir roles: las raíces del juicio moral

¿Cuál es la fuente del juicio moral? ¿Cuándo comienza en la vida humana y cómo se desarrolla en relación con las experiencias sociales?

Nadie argüiría que un niño pequeño ejerce juicio moral. No consideramos que un niño de dos años es responsable de sus acciones de la misma manera que un niño mayor. Implícitamente reconocemos que muchas de las acciones de un niño de dos años no están hechas con intención de herir, y aunque tratamos de formar su conducta por medio de alabanzas y reproches no la juzgamos como «buena» o «mala». Le enseñamos reglas especí-



ficas sobre conducta apropiada o inapropiada y esperamos que, con el tiempo, llegue a entender por qué algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto.

Desde una perspectiva de desarrollo, pues, los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de aprender su sentido. Por ejemplo, examinemos la regla sobre el ser considerado con sus padres.

Una madre de un niño de tres años llega a casa del trabajo cansada y con dolor de cabeza. Le explica a su hijo que no puede jugar con él por culpa del dolor de cabeza; espera que lo entienda. Pero no lo entiende: se enfada y se molesta. Se sigue una pelea, y la madre se pregunta por qué su hijo no puede ser más considerado.

Piaget explicaría que el niño no puede ser más considerado porque no entiende completamente el mensaje de su madre. El pensamiento y la interacción social de los niños de esta edad son característicamente *egocéntricos*. No son capaces de comprender, de distinguir entre su propia perspectiva (lo que quieren) y la perspectiva de otros (lo que los demás quieren de ellos). El niño se da cuenta de que su madre está molesta, pero no entiende lo que quiere decir que alguien tenga un dolor de cabeza. Ni se puede poner en el puesto de su madre y sentir su dolor de cabeza. No es inconsiderado; más bien está realmente limitado a ver sólo su propia perspectiva.

Una de las maravillas del desarrollo es que los niños crezcan más allá del egocentrismo. Si este niño hubiera tenido ocho años, probablemente hubiera reaccionado de modo distinto. Todavía se hubiera desilusionado, pero hubiera sido capaz de ir más allá de esa simple perspectiva. Se hubiera podido poner en el lugar de su madre y visto lo que puede ser para alguien estar cansado después de un día de trabajo. Tener dolor de cabeza le hubiera podido parecer una excusa legítima para no ser capaz de jugar con él.

Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de tres años y el de ocho al desarrollo de la capacidad de *asumir roles*; la capacidad de

«reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro». ² La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral. ³

Si aceptamos la definición de juicio moral de Kohlberg como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias, es razonable que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. El niño de tres años ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente; el niño de ocho años percibe su exigencia y procede a pesar su legitimidad contra su propio deseo de atención. Al decidir respetar la necesidad de su madre por estar cansada, el niño de ocho años está ejercitando su juicio moral.

LÓGICA, ASUNCIÓN DE ROLES Y JUICIO MORAL

Aunque dedicamos el último capítulo a describir el desarrollo cognitivo y éste a describir el juicio moral, la división es esencialmente nuestra y analítica. Los niños pasan por ambas secuencias de desarrollo a la vez. No dividen su experiencia en el mundo «físico» y el «social»; juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se relacionan con otras personas.

Así, una fase de desarrollo como el egocentrismo tiene tanto dimensiones cognitivas como sociales. El niño de cuatro años que es cognitivamente incapaz de imaginar que el sol pueda ser más grande que el tamaño que él percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre pueda tener una excusa legítima para no querer jugar con él. En ambos casos sus percepciones o deseos definen la realidad para él. Para crecer más allá del egocentrismo, el niño tiene que desarrollar nuevas estructuras cognitivas que le permi-



tan una nueva comprensión de los mundos físico y social.

Decíamos que los niños de siete años que son cognitivamente capaces de diferenciar entre el tamaño percibido y el actual del sol interponen el principio lógico de la perspectiva entre sus percepciones y su juicio. Atribuimos esta capacidad al desarrollo de una lógica concreta que ajusta su percepción inmediata (el sol, una bola en el cielo) a lo que saben que es verdad en la relación de los dos objetos en cuestión (el sol parece más pequeño porque está lejos de la tierra).

De forma similar, podemos percibir al asumir roles operando como «principio de perspectiva» en las relaciones sociales.

Por ejemplo, dos niñas de ocho años quieren jugar con la misma muñeca. Ejerciendo su capacidad de asumir roles, cada una de ellas puede interponer entre su deseo inmediato de la muñeca y su decisión de agarrarla para sí una conciencia de que su amiga también la quiere coger. Esta conciencia pone sus deseos en una nueva perspectiva; sus deseos no existen por sí mismos, sino en relación a los deseos de otra persona. Desde la perspectiva de dos personas que quieren el mismo objeto, un nuevo curso de acción —compartir— surge como una posibilidad lógica que permitiría a las dos cumplir sus deseos, al menos parcialmente. Una vez que se ha entendido esta opción como posibilidad, gradualmente cobra más y más sentido, y por fin las niñas llegan a sentir que en tales situaciones uno debe compartir con otros, porque eso es más justo. Cuando para ésto un nuevo periodo de asunción de roles es llevado a un igualmente nuevo periodo de juicio moral.

La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivo

y socio-moral ha mostrado que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de desarrollarse e ir a los periodos paralelos de asunción de roles y juicio moral⁴. Esto sugiere dos reacciones posibles entre estas secuencias de desarrollo. Primero, el desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales. Un niño de ocho años, por ejemplo, no puede desarrollar la perspectiva sobre relaciones sociales ofrecida por ese nivel de asunción de roles a no ser que ya haya elaborado «la lógica de la perspectiva» en relación a objetos físicos tales como el sol y la tierra. En segundo lugar, el nivel cognitivo, aunque es una condición necesaria no es suficiente. El elaborar esa «perspectiva» en relación al mundo físico es más fácil que desarrollar «perspectivas» en las relaciones sociales. Un niño puede conseguir la perspectiva física y no estar aún preparado para dar un paso paralelo en relación al desarrollo socio-moral. La razón de ésto puede ser que, por ejemplo, aceptar el compartir como un modo lógico de dividir la propiedad requiere una reestructuración de las propias reacciones emocionales de un modo que no se implica en el adivinar el tamaño del sol con relación a la tierra. Sería de esperar que lo primero requiriese una mayor madurez y por tanto más tiempo en desarrollarse.

No podemos olvidar que en la vida del niño existe una unidad de desarrollo. Hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápidamente en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.

NOTAS A LA LECTURA

1 Para encontrar un tratamiento de la moral de la mujer en casos actuales relacionados con el aborto, ver GILLIGAN, C.: *In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality*, en «Harvard Educational Review», núm. 49. 1977, págs. 481-517.

2 KOHLBERG, L.: «Stage and sequence the cognitive developmental approach to socialization», en GOSLIN,

D. A.: *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally, Chicago, 1969, pág. 398.

3 Ver SELMAN, R. L.: «Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice» en LICKONA: *ob. cit.*, págs. 299-316.

4 *Ibid.*



TEMA 3. La autonomía en preescolar

**LECTURA:
LA IMPORTANCIA DE
LA AUTONOMÍA***

PRESENTACIÓN

En la lectura siguiente, Constance Kamii tiene como finalidad principal presentar las investigaciones realizadas por Piaget sobre el trabajo cotidiano de formar individuos capaces de construir su conocimiento. Buscando que el lector entienda la obra antes mencionada expone algunos de los temas sobresalientes que sustentan dicho trabajo, primeramente presenta un análisis de la autonomía moral, para después continuar con la autonomía intelectual, lo que permitirá entender cómo el individuo participa y construye su conocimiento, así como también es capaz de construir sus valores.

LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMÍA

El enorme foso que suele haber entre la teoría de un científico y los encargados de transmitir el conocimiento a veces desalienta. En este artículo, Constance Kamii da un paso más en hacer partícipes a los educadores de las importantes aportaciones de la obra de un científico como Piaget para su trabajo cotidiano de formar individuos capaces de construir su conocimiento y no meros recipientes de saberes muertos.

“Le jugement moral chez l'enfant” (Piaget, 1932) fue publicado hace casi medio siglo, y es una lástima que este importante libro no haya influido en los educadores. En él, Piaget señalaba la diferencia entre dos tipos de moral: la moral de la autonomía y la de la heteronomía. Además afirmaba que los niños desarrollan su autonomía de forma indisoluble en el terreno moral y en el intelectual y que el fin de la educación debe ser su desarrollo (Piaget, 1948, capítulo 4).

El propósito de este artículo es aclarar lo que Piaget entendía por autonomía y de mostrar que su teoría proporciona una base científica para revisar lo que estamos tratando de conseguir en la educación. Es bien sabido desde hace muchos años que las escuelas de los países tecnológicamente avanzados están fracasando, como se puede ver en libros como “Crisis in the classroom” (Silberman, 1970). Cuando se han enfrentado a este problema, los educadores y el público en general sólo se han mostrado dispuestos a probar soluciones superficiales, con el retorno a una disciplina estricta y la introducción de programas de prueba. Creo que pronto llegaremos a la conclusión de que estas medidas “severas” no producen el deseado aprendizaje o respeto de las reglas. Cuando los educadores lleguen a esta conclusión, tal vez estén dispuestos a reconocer en la apatía y la alienación de sus alumnos una reacción a unas instituciones autoritarias que tratan de meterles en un molde en lugar de tratar de desarrollar su autonomía. Analizaré la autonomía como el objetivo de la educación y el tipo de educación que implica la teoría de Piaget.

Tengo la esperanza de que no sólo los educadores, sino también el público en general, y especialmente los padres, consideren seriamente la importancia de la autonomía para las futuras generaciones. Casi todos nosotros hemos sufrido en escuelas autoritarias, y semejantes instituciones no tienen por qué perpetuarse. Piaget nos ofreció una teoría científica con la que ahora podemos reconceptualizar nuestros objetivos, así como los medios a usar para alcanzarlos.

* Constance Kamii. “La importancia de la autonomía”, en: *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. México, SEP, 1993. pp. 17-45.



LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMÍA

Empezaré con un análisis de la autonomía moral para pasar luego a la autonomía intelectual, demostrando que las materias académicas pueden ser enseñadas de forma muy diferente si se conciben con el objetivo más amplio del desarrollo de la autonomía del niño. Por ejemplo, si sólo se enseña la ciencia por enseñar ciencia, el profesor intentará enseñar unos hechos, teorías y conceptos actuales sin preocuparse de si esta enseñanza tiene algún sentido para el que está aprendiendo. Si, por el contrario, la ciencia se enseña en el contexto de intentar desarrollar la autonomía, se hará hincapié en que el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas mediante experimentos, razonamientos críticos, confrontación de puntos de vista y, sobre todo, encontrando un sentido a estas actividades.

Desarrollar la autonomía, en una palabra, significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral, como el intelectual. Dentro de esta perspectiva no se enseñará a leer simplemente enseñando las técnicas de la lectura, ni se enseñará la aritmética simplemente enseñando las técnicas del cálculo. El profesor se preocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad de imaginar cosas, tanto en el terreno intelectual como en el moral.

La autonomía moral

Autonomía significa ser gobernado por uno mismo. Es lo opuesto de heteronomía, que significa ser gobernado por algún otro. Un ejemplo de la moral de autonomía lo tenemos en Elliot Richardson en el asunto de encubrimiento de Watergate, en que fue la única persona a las órdenes de Nixon que se negó a mentir y dimitió de su cargo, los otros implicados ilustran la moralidad de heteronomía. Cuando se les ordenó mentir obedecieron a su superior y continuaron haciendo algo que sabían que estaba mal.

Piaget (1932) pone ejemplos más habituales de la moral de autonomía. En su investigación preguntaba a niños de entre seis y catorce años de edad si era peor decir una mentira a un adulto o a otro niño. Los niños más pequeños contestaban sistemáticamente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntaba por qué, explicaban que los adultos pueden decir cuándo una afirmación es incierta. Por el contrario los niños más mayores solían contestar que algunas veces casi no había más remedio que mentir a los adultos pero que era una cochinada mentir a otro niño. Este último es un ejemplo de la moralidad de autonomía. Para las personas autónomas las mentiras son malas independientemente de si te cogen o no.

Piaget preparó varios pares de historias y preguntaba cuál de los niños era peor. He aquí el ejemplo de uno de estos pares:

Un niño (o una niña), sale a pasear por la calle y se topa con un perro grande que le asusta mucho. Así que vuelve a casa y le dice a su madre que ha visto a un perro tan grande como una vaca.

Un niño vuelve a casa del colegio y dice a su madre que el maestro le ha puesto buenas notas, pero no es verdad; el maestro no le ha puesto ninguna nota, ni buena ni mala. Entonces su madre se pone muy contenta y le premia.

Los niños pequeños manifiestan sistemáticamente la moralidad de la heteronomía y contestan que es peor decir "Vi un perro tan grande como una vaca" porque los perros nunca son tan grandes como vacas y los adultos no se lo creen. Los más mayores y más autónomos, por su parte, tienden a contestar que es peor decir "El maestro me puso buenas notas" porque esta afirmación es más creíble.

Pero, ¿qué es la moralidad? La moralidad concierne a las cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana. En la moralidad de heteronomía estas cuestiones se responden por referencia a las normas establecidas y/o los deseos de las personas con autoridad. Por el contrario, en la moralidad de autonomía, cada individuo



decide lo que está bien y lo que está mal, mediante la reciprocidad, es decir, mediante la coordinación de puntos de vista. Citando a Piaget (1932, p. 196):

La autonomía sólo aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte como para hacer que el individuo sienta desde dentro el deseo de tratar a los demás como a él le gustaría que le trataran.

...la autonomía moral aparece cuando a la mente se le presenta como necesario un ideal independiente de toda presión externa. Por tanto, no puede darse la necesidad moral con independencia de nuestras relaciones con los demás.

En la moralidad de heteronomía, se considera que mentir está mal porque va en contra de ciertas reglas y/o del deseo de la autoridad. En la moralidad de autonomía, por el contrario, se considera que mentir es malo porque destruye la confianza mutua y las relaciones humanas. Si no queremos que otros nos mientan, nos damos cuenta que es necesario que nosotros también seamos sinceros.

La moralidad de heteronomía es indeseable porque implica una obediencia acrítica a las normas y/o a las personas poderosas. La mayoría de los adultos que rodeaban a Nixon eran personas obedientes. Pero había otros

afectados, además de Nixon y ellas, y Elliott Richardson tomó en cuenta el punto de vista del público. La moralidad de autonomía se basa pues en la coordinación de los puntos de vista. Una persona moralmente autónoma tiene en cuenta no sólo el punto de vista del jefe y el suyo propio, sino también el de otras personas que se ven afectadas por su conducta. La lealtad al superior se convierte entonces en una pequeña parte de una perspectiva más amplia.

Todos los niños al nacer son heterónomos e indefensos, y algunos de ellos se hacen autónomos al crecer. La figura 1 es mi interpretación de lo que Piaget escribió acerca del desarrollo de la autonomía. En esta figura el tiempo está representado por el eje horizontal desde el nacimiento hasta la edad adulta. El eje vertical representa la proporción de autonomía en relación con la heteronomía, del 0 al 100%. La línea de puntos muestra el desarrollo ideal de un individuo. Desde un punto de vista ideal, el niño se hace cada vez más autónomo a medida que crece, y a medida que se hace más autónomo se hace menos heterónimo. En otras palabras, en la medida en que el niño se hace capaz de gobernarse a sí mismo, es menos gobernado por otras personas.

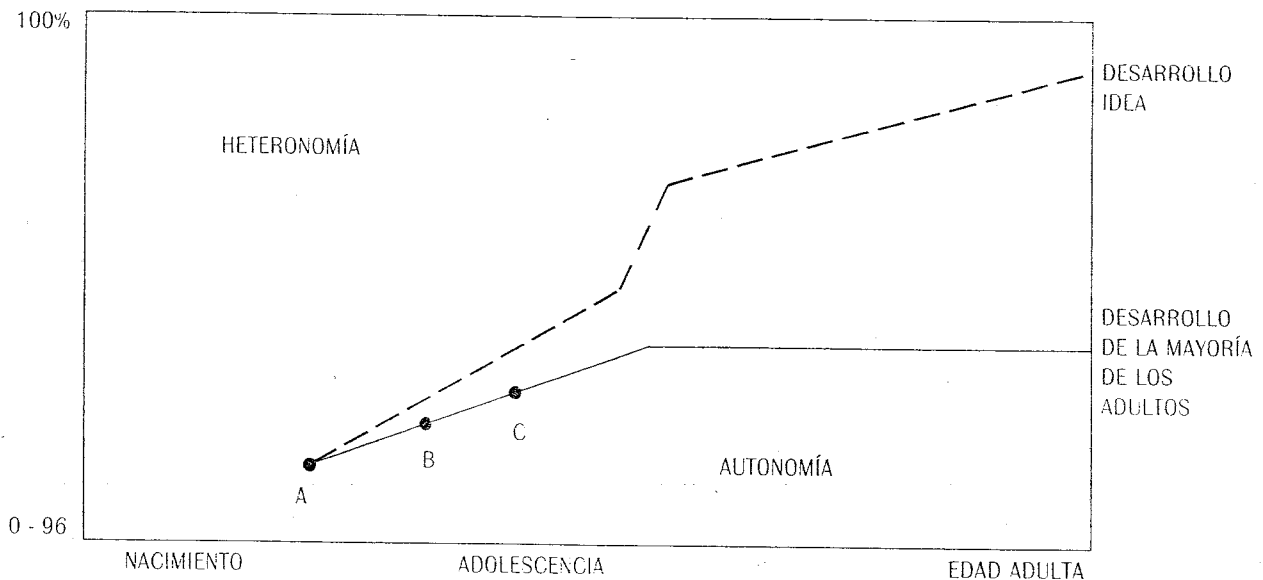


FIGURA 1. Desarrollo de la autonomía en relación con la heteronomía.



En la realidad, la mayoría de los adultos no se desarrollan de esta forma ideal. La mayoría cesan de desarrollarse en un nivel muy bajo, como muestra la línea continua en la figura 1. Piaget dice (1948) que es raro el adulto verdaderamente moral. Esta observación puede ser fácilmente confirmada en la vida diaria. Los periódicos están llenos de historias de corrupción en el gobierno y de desfalcos, robos, incendios premeditados, atracos y asesinatos.

¿Qué es lo que hace autónomos a algunos adultos?

La cuestión más importante para los educadores y padres es ésta: ¿qué es lo que hace que algunos niños se conviertan en adultos autónomos?

La respuesta de Piaget a esta pregunta es que los adultos refuerzan la heteronomía natural de los niños cuando usan sanciones, y estimulan el desarrollo de la autonomía cuando intercambian puntos de vista con los niños para tomar decisiones. Las sanciones pueden ser positivas o negativas y son similares a lo que comúnmente se conoce como recompensa y castigo. Cuando un niño dice una mentira, por ejemplo, el adulto puede dejarle sin postre o hacerle escribir cincuenta veces "No debo mentir". El adulto puede también abstenerse de castigar al niño y en cambio mirarle a los ojos con gran escepticismo y afecto y decir: "Realmente no puedo creer lo que dices porque..." Éste es un ejemplo de intercambio de puntos de vista que contribuye al desarrollo de la autonomía en el niño. El niño que comprende que el adulto no puede creerle puede verse incitado a pensar en lo que debe hacer para ser creído. El niño que es educado con muchas oportunidades como ésta puede, con el tiempo, llegar por sí solo a la convicción de que a la larga es mejor que la gente se comporte sinceramente con los demás.

El castigo lleva a tres posibles consecuencias. La más frecuente es el cálculo de los ries-

gos. El niño que es castigado repetirá el mismo acto pero tratará de evitar que le cojan la próxima vez. No es raro oír a un adulto decir: "¡Qué no te coja haciendo eso otra vez!" A veces, el niño decide estoicamente de antemano que, aun cuando le cojan, valdrá la pena pagar el precio por el placer obtenido. La segunda consecuencia posible del castigo es el conformismo. Algunos niños obedientes se convierten en conformistas perfectos configurante, porque el conformismo les garantiza seguridad y respetabilidad. Cuando se convierten en conformistas totales, los niños no tienen que tomar decisiones nunca más, ya que lo único que han de hacer es obedecer. La tercera consecuencia posible es la rebelión. Algunos niños son perfectos "ángeles" durante años, pero en un determinado momento deciden que están cansados de complacer siempre a sus padres y profesores y que ha llegado la hora de que vivan su propia vida. De este modo pueden incluso adoptar ciertas conductas características de la delincuencia.

Estas conductas pueden parecer actos autónomos, pero hay una enorme diferencia entre la autonomía y la rebelión. Cuando una persona se rebela, se alza contra el conformismo, pero el inconformismo no hace necesariamente autónoma a una persona.

El castigo refuerza pues la heteronomía del niño y le impide desarrollar su autonomía. Aunque las recompensas son preferibles a los castigos, refuerzan también la heteronomía del niño. El niño que ayuda a sus padres sólo por conseguir caramelos o dinero, y el que estudia y obedece las reglas sólo por conseguir buenas notas, están gobernados por otros, al igual que los niños que son "buenos" sólo por evitar ser castigados. Los adultos ejercen su poder sobre los niños por medio de las recompensas y los castigos, y son estas sanciones las que los mantienen obedientes y heterónomos.

Si queremos que los niños desarrollen la moralidad de autonomía, debemos reducir nuestro poder de adultos absteniéndose de utilizar recompensas y castigos e incitarles a construir por sí mismos sus propios valores



morales. Por ejemplo, el niño sólo tiene la posibilidad de pensar en lo que debe hacer para ser creído si en lugar de ser castigado se ve enfrentado al hecho de que otras personas no pueden creerle.

La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos. Pero autonomía no es lo mismo que libertad total. Autonomía significa tomar en cuenta los factores significativos para decidir cuál puede ser el tipo de acción mejor para todos los afectados. No puede haber moral cuando sólo se considera el punto de vista propio. Si se tiene en cuenta el punto de vista de otras personas no se está libre de decir mentiras, faltar a las promesas y ser inconsiderado.

La capacidad de tomar decisiones debe ser fomentada desde el principio de la infancia, porque cuanto más autónomo se hace el niño, más posibilidades tiene de hacerse aún más autónomo. Por ejemplo, el niño que se ha desarrollado desde el nivel A hasta el nivel B en la figura 1 tiene la posibilidad de pasar al nivel C. No hay forma de que un niño llegue al nivel C (o lo supere) directamente, sin pasar por el nivel B que implica la capacidad de tomar pequeñas decisiones.

Cuando un niño de tres años llega a casa y quiere descansar, por ejemplo, el adulto puede preguntarle: "¿Dónde te gustaría descansar?", a fin de que el niño pueda tomar en cuenta las actividades de otras personas antes de decidir dónde estará más a gusto en tales circunstancias. Éste es un ejemplo de una pequeña decisión que el niño puede tomar conjuntamente con un adulto. A la hora de comer, se le puede pedir al niño que decida cuánto puré de patata tomará, o si quiere más leche y cuánta quiere. Antes de ir a casa de alguien, por citar otro ejemplo, los padres pueden preguntarle al niño si le parecería una buena idea llevarse un libro o un juguete para no aburrirse.

Cuando sea un poco mayor, se puede consultar al niño para tomar decisiones mayores. Algunos ejemplos son: qué sería mejor ponerse ese día, si quiere hacer un recado o

irse primero a jugar al salir de la escuela y qué piensa hacer con el dinero para pequeños gastos que recibe cada semana (si es que lo recibe). El contenido específico de estas decisiones difiere de un país a otro y de un grupo sociocultural a otro, pero el principio general es el mismo: el niño tiene que empezar por pequeñas decisiones antes de ser capaz de tomar otras más importantes.

Cuando los adultos piden al niño que elija, la posibilidad de elegir debe ser real. No podemos pedir al niño que elija si acabamos imponiéndole nuestra decisión. Cuando preguntamos al niño si desea ponerse ésto o aquello, por ejemplo, debemos estar dispuestos a aceptar la posibilidad de que escoja lo que a nosotros no nos gusta. Si el niño elige algo que a nosotros no nos parece correcto (un traje de algodón ligero para un día frío, por ejemplo), podemos darle nuestra opinión, como una opinión más, y abstenernos de usar nuestro poder de adultos para imponerle nuestro criterio. Si no podemos dar al niño una posibilidad real de elegir, es mejor que le digamos desde el principio lo que queremos que haga.

Piaget era bastante realista al decir que en la realidad de la vida del niño, es imposible evitar las sanciones. Las calles están llenas de coches y evidentemente no podemos dejar que los niños toquen un equipo estereofónico o un enchufe. Sin embargo, Piaget hacía una importante distinción entre las sanciones por reciprocidad y por castigo. Dejar al niño sin postre por decir una mentira es un ejemplo de castigo, ya que la relación entre la mentira y el postre es totalmente arbitraria. Decirle que no podemos creer lo que dice es un ejemplo de sanción por reciprocidad. Las sanciones por reciprocidad están directamente relacionadas con el acto que queremos sancionar y con el punto de vista del adulto, y su efecto es incitar al niño a construir unas reglas de conducta mediante la coordinación de distintos puntos de vista.

Piaget (1932, capítulo 3) analizó seis tipos de sanciones por reciprocidad. La primera es la exclusión temporal o permanente del grupo. Cuando un niño molesta a los adultos



a la hora de comer, los padres dicen a menudo: "O te estás aquí sin molestarnos, o te vas a tu cuarto a hacer ruido". Esta sanción está relacionada con el acto sancionado y con las necesidades de los adultos, y da al niño la posibilidad de construir por sí mismo la regla de ser considerado con los demás. Sin duda, la elección que se ofrece es coercitiva y entre dos cosas que le desagradan, pero lo importante es la posibilidad de tomar una decisión. La implicación de esto es que cuando decida estarse callado, tendrá la posibilidad de volver al grupo. Esta elección le da la posibilidad de comprender que otras personas tienen unas necesidades que pueden chocar con las suyas. También le da el incentivo y la posibilidad de escoger comportarse mejor.

Esta elección es diferente de la elección que se ofrece bajo la amenaza de un castigo. Cuando el adulto dice: "Estáte quieto o te pego", la elección es entre estarse quieto inmediatamente y ser castigado. Esta coerción pone al niño entre la espada y la pared y no le deja margen para negociar una solución que sea aceptable para todos los afectados. Además, para que el niño construya una regla por sí solo, ha de tener suficiente tiempo y libertad para pensar y hacer frente a la obligación de forma aceptable.

También los profesores utilizan a menudo esta sanción de exclusión del grupo. Cuando un grupo está escuchando un cuento y un niño molesta al grupo, por ejemplo, el profesor dice: "O te estás aquí sin molestar a los demás, o te tengo que pedir que vayas a un rincón y leas solo". Siempre que sea posible, hay que dar al niño la posibilidad de decidir cuándo podrá comportarse lo suficientemente bien para volver al grupo. Los límites mecánicos de tiempo sólo sirven como castigo, y los niños que han cumplido el tiempo de castigo impuesto a menudo se sienten libres de cometer la misma falta de nuevo.

La exclusión del grupo es una sanción eficaz, y a menudo los niños utilizan esta técnica entre ellos. En un juego de grupo, por ejemplo, se puede observar cómo dicen: "No quiero jugar contigo porque haces trampas".

La negociación que sigue en busca de una solución mutuamente aceptable es importante para el desarrollo de la autonomía moral. Sólo comprendiendo el punto de vista de otra persona y tratando de coordinarlo con el suyo propio puede un niño construir por sí solo la regla de jugar sin hacer trampas.

El segundo tipo de sanción por reciprocidad analizado por Piaget es el recurso a las consecuencias directas y materiales del acto. Un ejemplo de esto es el que ya se ha dado en conexión con las mentiras del niño.

El tercer tipo de sanción por reciprocidad es quitar al niño el objeto que ha maltratado. Hace algún tiempo, estuve en una clase de niños de cuatro y cinco años durante tres días consecutivos. Era un aula bastante pequeña para una clase de unos 25 niños, y un tercio de su superficie estaba reservado para unas construcciones de bloques que se mantuvieron en pie durante toda mi visita. Me sorprendió que las complicadas construcciones se mantuvieran en pie durante tres días y que los niños tuvieran mucho cuidado de no deshacer el trabajo de los demás cuando iban a la zona de los bloques de vez en cuando para modificar sus construcciones. Cuando pregunté a la profesora cómo había conseguido que los niños fueran tan cuidadosos, me explicó que al principio del curso era muy estricta y no dejaba que fueran los niños a la zona de los bloques si derribaban algo. Más tarde, me dijo, cuando ya sabían que tenían que ganarse este derecho, negoció con los niños de forma individual el derecho de ir a esa zona.

La profesora, en esta situación, admitía que había utilizado su poder. Pero lo había utilizado al servicio del fomento de la autonomía y no había aplicado la regla por conveniencia propia, sino para proteger los sentimientos de los niños. La sanción fue especialmente eficaz porque los niños podían comprender el punto de vista de los otros y aceptar la necesidad de respetar su trabajo. Cuando una sanción incita a un niño a coordinar su punto de vista con el de los demás, le incita a construir una regla por su propia voluntad.



El cuarto tipo de sanción por reciprocidad es uno que Piaget citaba sin vacilar: hacer al niño lo que él nos ha hecho. Piaget expresaba ciertas reservas acerca de esta sanción, porque puede degenerar rápidamente en una guerra de venganza y escalada. Sin embargo, puede ser en ocasiones una intervención útil, cuando, por ejemplo, un niño de dos años muerde a otro sin la menor idea que un mordisco hace daño. El principio que hay que tener presente es que esta sanción sirve para permitir que el niño comprenda el punto de vista de otra persona, y pueda ser una técnica digna de usarse con moderación.

El quinto tipo de sanción por reciprocidad es la restitución. Por ejemplo, si un niño pequeño derrama pintura por el suelo, una reacción apropiada podría ser decirle: "¿Te gustaría que te ayudara a limpiarlo?" Más adelante, podría bastar con preguntar: "¿Qué tienes que hacer?"

Cierto día, en un jardín de infancia, un niño fue a la profesora llorando porque su obra de arte había sido estropeada. La profesora se dirigió a la clase y dijo que quería que la persona que había roto el objeto se quedara con ella durante el recreo para que ella pudiera ayudarlo a repararlo. El niño responsable de la ruptura pudo comprender el punto de vista de la víctima y se sintió incitado a construir por sí solo la regla de la restitución en circunstancias similares. Cuando los niños no temen ser castigados, están perfectamente dispuestos a responder a la llamada y hacer la restitución. La profesora ayudó al niño a reparar el objeto roto y le dijo que la próxima vez que ocurriera algo similar quería que se lo dijera para que pudiera ayudarlo a arreglar el objeto.

El sexto tipo de sanción por reciprocidad es una simple expresión de disgusto o desaprobación, sin más. Los adultos a menudo castigan innecesariamente a los niños, reforzando así su heteronomía, cuando una simple expresión de disgusto es más eficaz para fomentar la construcción autónoma de

una regla. Si un niño rompe un plato, por ejemplo, por lo general ya siente haberlo roto. Una simple expresión de contrariedad en tal situación es más propicia que un castigo para que sea más cuidadoso en el futuro.

Piaget señalaba que todas las sanciones anteriores pueden degenerar rápidamente en castigo si no hay relación de mutuo afecto y respeto entre el adulto y el niño. El respeto mutuo es, de hecho, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. El niño que se siente respetado por su modo de pensar y sentir es más susceptible de sentir respeto por el modo de pensar y sentir de los adultos.

El constructivismo

La teoría de Piaget acerca del modo en que los niños aprenden los valores morales es fundamentalmente diferente de otras teorías tradicionales y del sentido común. En las teorías tradicionales se piensa que el niño adquiere los valores morales interiorizándolos a partir del medio. Según Piaget, los niños adquieren los valores morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del medio sino construyéndolos desde el interior, a través de la interacción con el medio. Por ejemplo, a ningún niño se le enseña que es peor decir una mentira a un adulto que a otro niño. Sin embargo, los niños pequeños construyen esta creencia a partir de lo que se les ha enseñado. Del mismo modo, a ningún niño se le enseña que sea peor decir "Vi un perro tan grande como una vaca" que decir "El maestro me puso buenas notas." Pero los niños pequeños aprenden a hacer tales juicios poniendo en relación todo lo que se les ha enseñado. Afortunadamente, siguen construyendo otras relaciones y muchos de ellos terminan por creer que es peor decir "El maestro me puso buenas notas".

Los adultos tienden a suponer, sobre la base del sentido común, que si se hicieron "buenos" fue porque fueron castigados cuando se descarriaron siendo niños. Pero hay una



diferencia entre una "buena" conducta y un juicio autónomo. La conducta es observable, mientras que el juicio moral no lo es. Por ejemplo, podemos decidir decir la verdad por miedo a ser cogidos o por la convicción de que la única forma en que podemos vivir con otros seres humanos es en una relación de mutua confianza. El primero es un ejemplo de moralidad de heteronomía. El segundo puede parecer lo mismo a primera vista, pero es un ejemplo de moralidad de autonomía.

Pocos son los adultos que pueden alardear de ser autónomos, y si desarrollamos alguna autonomía moral lo hicimos porque tuvimos oportunidades de coordinar nuestros puntos de vista con otras personas. Si ahora creemos en la sinceridad, llegamos a esta convicción no porque fuéramos castigados sino porque se nos dio la oportunidad de comprender que era necesaria y deseable para las relaciones humanas.

En otras palabras, la moralidad de autonomía es construida por cada persona a partir de las relaciones humanas. La moralidad de autonomía no tiene existencia alguna fuera de las relaciones humanas. Si los niños pueden comprender la importancia de ser capaces de creer a otras personas y de ser creídos, es probable que construyan por sí mismos el valor de la sinceridad. Si desean poder confiar en otros y ser considerados dignos de confianza, igualmente, es probable que construyan la importancia o el valor de hacer honor a su palabra. Si desean jugar a juegos de grupo sin peleas continuas, es probable que construyan la regla del juego limpio por sí solos. Si se dan cuenta de la conveniencia de la paz y la justicia en clase, es también probable que construyan reglas de no pegarse y ser responsables. La moralidad de autonomía, en resumen, es la regla de oro de tratar a los demás como quisiéramos ser tratados por ellos.

Todos los niños son egocéntricos al nacer. Aquí egocéntrico significa ser capaz de ver únicamente el punto de vista propio. Cuando un niño dice una mentira, por ejemplo, lo hace

en parte porque es demasiado egocéntrico para saber que la verdad se descubrirá antes o después y que entonces será considerado indigno de confianza. En lo único que puede pensar cuando dice una mentira es en la conveniencia de ocultar una verdad embarazosa. Al intercambiar puntos de vista con los demás y coordinarlos con el suyo propio, comienza a salir de su egocentricidad y a construir el valor de la sinceridad. Las negociaciones bilaterales son absolutamente necesarias para que los niños se descentren, piensen en perspectivas ajenas a las suyas. Cuando un adulto dice "No puedo creerte porque...", ésto es a menudo el comienzo de un intercambio bilateral. El niño puede admitir que dijo una mentira para evitar ser castigado, con lo que el adulto puede sugerir la restitución y la garantía de que no habrá castigos.

Los niños a los que se les permite hacer todo lo que se les antoja están tan desprovistos de oportunidades para desarrollar su autonomía como los educados por padres autoritarios que nunca les permiten decir nada por sí mismos. Un niño al que se le permite hacer todo lo que quiere, sin considerar el punto de vista de nadie más, sigue atrapado en su egocentricidad. Un niño no puede descentrarse lo bastante como para desarrollar su autonomía si no tiene nunca que considerar los sentimientos de los demás. Si todo el mundo tiene que amoldarse a sus caprichos, los niños nunca tienen que negociar soluciones justas.

La moralidad de la heteronomía se caracteriza pues por la egocentricidad y/u obediencia a los que tienen el poder. La obediencia puede ser también a unas reglas absolutas que se han hecho sagradas en la mente del individuo, con una existencia que no tiene nada que ver con las relaciones humanas. Por ejemplo, Piaget ofreció el siguiente par de historias a un grupo de niños de seis a doce años y les preguntó qué niño era peor. En la primera historia, un niño al que llamaban para cenar abría de golpe la puerta sin saber que



había detrás 15 tazas en una bandeja. El primer niño rompía pues 15 tazas. En la segunda historia, un niño rompía sólo una taza mientras robaba mermelada de un armario y la echaba en la taza. Los niños pequeños y heterónomos contestaban que era peor romper 15 tazas. Los niños mayores, más autónomos, contestaban que era peor romper una taza, porque el criterio que importaba aquí era la intención de la persona.

Una vez más, a ningún niño se le enseña que sea peor romper 15 tazas en las circunstancias descritas. Pero los niños que son educados para obedecer las reglas al margen de las consideraciones humanas, construyen unas reglas absolutas en las que sólo interviene lo que es observable. Para ellos, está mal romper cosas, cuanto mayor sea el daño peor está, independientemente de las intenciones o de las circunstancias atenuantes. Afortunadamente, la mayoría de los niños tienen oportunidades de considerar otros puntos de vista y proceden a descentrarse y construir otros criterios para hacer juicios morales.

Lo que es importante para el desarrollo de la autonomía moral es el porcentaje global de situaciones en que los niños tienen la posibilidad de coordinar puntos de vista con otros. La mayoría de nosotros hemos sido castigados. En la medida en que hemos tenido la posibilidad de coordinar puntos de vista con otros, hemos tenido la posibilidad de construir una moral de autonomía. Elliott Richardson fue probablemente educado para tomar decisiones teniendo en cuenta a otras personas, y no considerando sólo el sistema de recompensas. Para él, era más importante tratar a los otros como a él le gustaba ser tratado por ellos que ser recompensado por el jefe.

El lector tal vez haya advertido en la figura 1 un acusado aumento del desarrollo de la autonomía en la adolescencia. La razón de este aumento es que la adolescencia permite a menudo nuevos tipos de relaciones humanas. Muchos adolescentes pasan horas y días discutiendo nuevas ideas con sus compañeros e

intercambiando opiniones sobre los juicios de sus padres. Inclusive cuando los niños son educados de manera coercitiva, si más tarde o fuera de su hogar tienen oportunidad de considerar otros puntos de vista, pueden tener la posibilidad de desarrollar su autonomía. Casi ningún niño es educado sin coerción y todos los niños han sido educados para obedecer al menos algunas reglas que no tienen sentido para ellos. En la medida en que tienen oportunidades de construir reglas por sí mismos, sin embargo, los niños tienen la posibilidad de desarrollar su autonomía.

El caso Watergate ilustra la tesis de Piaget de que la autonomía no es sólo moral sino también intelectual. Por supuesto, se puede decir que los hombres que acabaron en la cárcel fueron inmorales, pero también se puede decir que fueron increíblemente estúpidos, como los niños pequeños que son demasiado egocéntricos para saber que la verdad se descubrirá tarde o temprano. Para Piaget, también el desarrollo intelectual tiene lugar mediante la construcción desde dentro, descentrándose y coordinando puntos de vista con otras personas. Ahora me gustaría examinar el desarrollo de la autonomía intelectual del niño.

La autonomía intelectual

También en el terreno intelectual autonomía significa ser gobernado por uno mismo, mientras que heteronomía significa ser gobernado por algún otro. Una persona intelectualmente autónoma es un pensador crítico con una opinión propia y fundada que puede incluso chocar con opiniones populares. Una persona intelectualmente heterónoma, en cambio, cree incondicionalmente lo que le dicen, incluyendo conclusiones ilógicas, eslóganes y propaganda.

Según Piaget, el niño también adquiere conocimientos mediante la construcción desde dentro, a través de la interacción con el medio, y no mediante la interiorización. Ana-



lizaré qué es lo que Piaget entiende por autonomía intelectual y en qué tipo de educación piensa cuando aboga por la autonomía como fin de la educación tanto en el terreno intelectual como en el moral.

Constructivismo y autonomía intelectual

Un ejemplo de la construcción del conocimiento por el niño puede observarse en la siguiente entrevista con un niño de seis años. Al pedir a unos niños que representaran a Ginebra y Suiza con dos círculos, Piaget (1951) descubrió que los niños piensan a menudo que ambas existen una al lado de la otra, aunque puedan decir que Ginebra está en Suiza.

Claude M. (6.9): ¿Qué es Suiza? Es un país. ¿Y Ginebra? Una ciudad. ¿Dónde está Ginebra? En Suiza (El niño traza los dos círculos uno al lado del otro pero el círculo de Ginebra es menor).

“He dibujado el círculo de Ginebra más pequeño porque Ginebra es más pequeña. Suiza es muy grande”. Muy bien, pero ¿dónde está Ginebra? En Suiza. ¿Eres suizo? Sí. ¿Y ginebrino? ¡Oh, no! Ahora soy suizo.

Este protocolo muestra que el niño no construye el conocimiento simplemente interiorizando lo que se le enseña. Puede incluso decir que Suiza es “un país”, que Ginebra es “una ciudad” y que Ginebra está “en Suiza”, pero por debajo de este conocimiento superficial está la relación que él ha construido por sí mismo a partir de lo que se le ha enseñado. Es decir, para él Suiza y Ginebra son entidades separadas. En otras obras sobre la construcción, por el niño, del tiempo (Piaget, 1946), el espacio (Piaget, Inhelder y Szeminska, 1948) y las clases (Inhelder y Piaget, 1959) Piaget demostró que las relaciones entre el todo y las partes son muy difíciles para el niño antes de los siete u ocho años.

Otro ejemplo de la construcción por el niño de las relaciones entre el todo y las partes puede observarse en una tarea en la que interviene la inclusión en una clase (Piaget y

Szeminska, 1941; Inhelder y Piaget, 1959). En esta tarea, al niño se le dan seis perros y dos gatos en miniatura del mismo tamaño, por ejemplo, y se le pregunta: “¿Qué ves?”, de forma que la entrevista pueda continuar con palabras procedentes del vocabulario del niño. Al niño se le pregunta entonces que muestre a “todos los animales”, “todos los perros” y “todos los gatos” con las palabras procedentes de su vocabulario (por ejemplo, “perrito”). Sólo después de asegurarse de que el niño entiende estas palabras, el adulto plantea la siguiente pregunta de inclusión en una clase: “¿Hay más perros o más animales?”.

La respuesta típica de los niños de cuatro años es “Más perros”, tras lo cual el adulto pregunta: “¿Más que qué?”. La respuesta habitual de los niños de cuatro años es “Que gatos”. En otras palabras, la pregunta que plantea el examinador es “¿Hay más perros o más animales?”, pero la que el niño pequeño “oye” es “¿Hay más perros o más gatos?”. Los niños pequeños oyen una pregunta que es diferente de la que plantea el adulto porque una vez que han dividido mentalmente el todo en dos partes, en lo único en que pueden pensar es en las dos partes. Para ellos, en ese momento el todo ya no existe. Pueden pensar en el todo, pero no cuando están pensando en las partes. Para comparar el todo con una parte, el niño tiene que hacer dos acciones mentales opuestas al mismo tiempo: dividir el todo en dos partes y unir de nuevo las partes en un todo. Según Piaget, esto es precisamente lo que no pueden hacer los niños de cuatro años.

A los siete u ocho años de edad, el pensamiento de la mayoría de los niños se hace lo suficientemente móvil como para ser reversible. La reversibilidad es la capacidad de realizar mentalmente dos acciones opuestas de forma simultánea, en este caso separar el todo en dos partes y reunir las partes en un todo. En la acción física material, no es posible hacer dos cosas opuestas de forma simultánea. En nuestra cabeza, sin embargo, esto es posible cuando el pensamiento se ha hecho lo suficientemente móvil como para ser reversible.



Sólo cuando las partes pueden ser reunidas en la mente puede un niño "ver" que hay más animales que perros. Piaget explicó pues la construcción por el niño de la estructura jerárquica de la inclusión en clases por la creciente movilidad de su pensamiento, que culmina en la reversibilidad.

Un tercer ejemplo de la construcción del conocimiento por el niño, procedente de mi experiencia personal, está relacionado con los dos ya ofrecidos. Un día, al encontrarme cara a cara con una niña negra de cinco años en una guardería, la niña me saludó diciendo: "Hola, china". Le respondí que era japonesa y no china, y le pregunté: "¿Y tú qué eres?". La niña me dijo que era negra, tras lo cual le pregunté: "¿Eres americana?". Con gran sorpresa por mi parte, dijo "Sí" y entonces le dije que yo también era americana. La niña se quedó asombrada y me preguntó: "¿Eso es porque eres negra?". En este ejemplo vemos de nuevo la construcción por el niño de una relación entre el todo y las partes. Para esta niña todos los negros eran al parecer americanos, y todos los americanos eran, a la inversa, negros. Cuando le dije que era americana, ella dedujo que tenía que ser negra para ser americana. Pero debió de pensar que algo no iba bien en esta deducción. De otro modo, no habría planteado la pregunta que planteó.

Los adultos a veces enseñan a los niños cosas que no son ciertas. Por ejemplo, mi sobrina creía en Santa Claus. Sin embargo, cuando tenía unos seis años, sorprendió a su madre un día preguntando: "¿Cómo es que Santa Claus usa el mismo papel de envolver que nosotros?" la "explicación" de su madre la satisfizo por unos minutos, pero pronto volvió a la carga con otra pregunta: "¿Cómo es que Santa Claus tienen la misma letra que papá?".

El rechazo por los niños de las antiguas creencias es un cuarto ejemplo de constructivismo. Pueden interiorizar el conocimiento que se les enseña, pero no son recipientes pasivos que se limitan a contener lo que se

vierte en ellos. Una forma más precisa de analizar el constructivismo es decir que los niños construyen el conocimiento al crear y coordinar relaciones. Cuando mi sobrina estableció una relación entre Santa Claus y todo lo demás que ella sabía, comenzó a darse cuenta de que algo estaba pasando en alguna parte. Dado que los regalos que recibía de fuera de casa estaban normalmente envueltos en papeles distintos, comenzó a sospechar de los que venían en el papel familiar. Es cierto que la gente puede comprar el mismo tipo de papel en las tiendas, pero cuando los niños no están convencidos de lo que se les dice, se devanan los sesos para encontrar algo que les ayude a comprender la situación. El conocimiento se construye desde dentro, y todos los niños tratan de comprender su medio estableciendo una relación entre los fragmentos de conocimiento que tienen.

Piaget no era un psicólogo, sino un epistemólogo. La epistemología es el estudio del conocimiento, y los epistemólogos tratan de responder a cuestiones como las siguientes: "¿Qué es el conocimiento?" "¿Cómo sabemos lo que pensamos que sabemos?" y "¿Cómo sabemos que lo que pensamos que sabemos es cierto?".

La originalidad de Piaget como epistemólogo estriba en que trató de responder a estas preguntas científicamente y no mediante especulaciones. Creía que una buena forma científica de estudiar el origen y la naturaleza del conocimiento en los adultos era estudiar la forma en que los niños lo construyen. Afirmaba, en otras palabras, que si queremos comprender cómo saben los adultos lo que saben, debemos comprender la génesis de este conocimiento desde el nacimiento hasta la edad adulta. En el proceso de respuesta a preguntas epistemológicas, Piaget publicó muchas obras sobre las ideas de los niños en relación con la física (Piaget, 1927; Piaget y García, 1971), la botánica, la geología, la astronomía, la meteorología, la lingüística (Piaget, 1926), la matemática (Piaget y Szeminska, 1941; Piaget e Inhelder, 1948; Piaget, Inhelder y Szeminska, 1948), la lógica (Piaget, 1924;



Inhelder y Piaget, 1955 y 1959) y el tiempo (Piaget, 1946).

Otro aspecto de la originalidad de Piaget es el paralelo que sugirió entre la construcción del conocimiento por el niño y la evolución del pensamiento en el hombre. Sugería, por ejemplo, que puede haber una cierta similitud entre las ideas del hombre primitivo acerca de los orígenes de la tierra, los árboles y los ríos y las ideas del niño acerca de cómo aparecieron estos objetos. En "The Child's conception of the world" (Piaget, 1926) podemos ver que los niños pequeños creen que estos objetos fueron hechos por una persona (artificialismo). Más tarde, sin embargo, proceden a construir creencias más objetivas acerca del origen natural de estos objetos, del mismo modo que el hombre procedió a modificar las ideas precientíficas.

Como señalaba Piaget, el conocimiento del hombre ha evolucionado a través de los errores sucesivos. Por ejemplo, el hombre creía que el sol y otros planetas giraban en torno a la Tierra. Sin embargo, las predicciones que hacían los astrónomos acerca de las posiciones de los planetas resultaban constantemente erróneas. Para mejorar estas predicciones y describir con más exactitud las trayectorias de los planetas, los astrónomos introdujeron correcciones en su sistema conceptual, y corrección tras corrección siempre que era necesario. También el calendario quedaba a veces desfasado, y los científicos hacían correcciones locales para que funcionara.

Sin embargo, una teoría que exige muchas correcciones no satisface permanentemente a la mente humana, especialmente cuando se confunde con muchos elementos contradictorios. Copérnico buscó una interpretación más coherente y sencilla que pudiera proporcionar una mejor explicación. El resultado fue la publicación de una teoría, hace sólo 400 años (en 1543) que puso al revés el universo del hombre. En lugar de ser el centro del universo, la Tierra se convirtió en un planeta más de los que giraban alrededor del sol.

Los científicos reaccionan primero ante una teoría revolucionaria oponiéndose a ella (Kuhn, 1962). Lo hacen porque las teorías revolucionarias chocan frontalmente con el antiguo modo de pensar al que estaban acostumbrados. Cuando Copérnico publicó su teoría heliocéntrica, los científicos de la época reaccionaron tomándole a risa. Pero hoy, sólo 400 años después, nadie duda de la veracidad de la teoría heliocéntrica.

La creación de una nueva teoría es un ejemplo extremo de autonomía intelectual. Todos los grandes pensadores originales de la historia, como Martín Lutero, Rousseau, Colón o Darwin, fueron personas extraordinariamente autónomas. Decir la verdad como uno la ve a pesar de la oposición pública requiere también una fortaleza emocional.

La decisión de un niño de rechazar la existencia de Santa Claus a pesar de la presión de los padres es menos espectacular, pero es con todo un ejemplo de autonomía intelectual. Todos los niños tienen necesidad de comprender su medio y se devanan los sesos para conseguirlo, del mismo modo que los científicos pasan años de estudio en busca de respuestas a cuestiones específicas. Las correcciones locales pueden satisfacer a la mente por un tiempo, pero el niño coordina las pequeñas relaciones (entre Santa Claus y el papel de envolver, por ejemplo) en otras progresivamente mayores. A medida que se descentra y coordina más puntos de vista en perspectivas más amplias, llega de forma autónoma a una conclusión revolucionaria y rechaza la existencia de Santa Claus.

La raza humana tuvo que pasar por un largo estadio egocéntrico de creencia en la teoría geocéntrica antes de inventar la teoría heliocéntrica. Del mismo modo la física tuvo que pasar por las ingenuas ideas de Aristóteles y la física de Galileo y Newton antes de llegar al estadio de la física cuántica y la teoría de Einstein. De modo similar, la geometría tuvo que pasar por la geometría del sentido común de Euclides antes de llegar a la perspectiva descentrada de la geometría no euclídea. Estos ejemplos ilustran la tesis de Piaget de que



también el conocimiento es construido por el hombre como especie descentrando y coordinando progresivamente puntos de vista.

El gran error de los educadores es tratar de enseñar a la siguiente generación las verdades más recientes que los científicos tardaron siglos en construir. Por ejemplo, muchas escuelas enseñan fotosíntesis a niños de quinto, sexto o séptimo curso. El misterio de la fotosíntesis tardó siglos en ser conocido y no fue claramente comprendido hasta finales del siglo XIX. Los niños de diez años de hoy día creen que las plantas obtienen su alimento exclusivamente a través de sus raíces, como lo creyeron durante mucho tiempo los científicos. Por consiguiente, después de escuchar una conferencia sobre fotosíntesis dicen con frecuencia que la clorofila es "algo que inhala las impurezas del aire y exhala aire más limpio" (Giordan, 1978, p. 25). Dado que los niños asimilan la nueva información a través del conocimiento que tienen, no es extraño que entiendan la fotosíntesis en función de lo que saben acerca de nuestro cuerpo. Para ellos la fotosíntesis es un fenómeno análogo a lo que ocurre cuando respiran. Del mismo modo, después de haberseles enseñado que la clorofila transforma el anhídrido carbónico del aire en almidón, al preguntárseles si el aire contenía anhídrido carbónico, un grupo de niños de diez años replicaron "¡Si hubiera gas carbónico en el aire, las plantas se asfixiarán rápidamente y nosotros también."

Cuando los niños tienen que memorizar una información que entra en contradicción con sus creencias, memorizan una serie de respuestas correctas y conservan sus creencias y/o confusión. El hecho de enseñar a los niños verdades prefabricadas puede pues privarles de la posibilidad de desarrollar su autonomía intelectual. Aprenden a recitar las respuestas "correctas" que quiere el profesor, por un lado, y a guardar para sí sus propias creencias, por otro.

Los educadores no sólo tratan de transmitir un conocimiento prefabricado, sino que también utilizan sanciones para conseguir que los niños den respuestas correctas. En la arit-

mética de primer curso por ejemplo, si un niño escribe "4+3=6" en una ficha de trabajo, la mayoría de los profesores la señalan como incorrecta. El resultado de este tipo de enseñanza es que cuando paseo por una clase de primero mientras los niños trabajan en su ficha de aritmética y me paro para preguntar a un determinado niño cómo ha llegado a su respuesta, todos los demás reaccionan cogiendo sus gomas y borrando como locos aún cuando su respuesta sea totalmente correcta. Ya en el primer curso, muchos niños aprenden a desconfiar de su propio pensamiento. Cuando un adulto les pregunta cómo han llegado a una determinada respuesta, esta pregunta significa automáticamente para ellos que su respuesta es incorrecta. En nombre de la educación, las escuelas enseñan a los niños a desconfiar de su propio pensamiento. Los niños así disuadidos de pensar autónomamente construirán menos conocimiento que los niños mentalmente activos y seguros de sí mismos.

Si un niño dice que $4+3=6$, la mejor reacción es abstenerse de corregirle y preguntarle en cambio: "¿Como te ha dado 6?" o "¿Como me demostrarías que $4+3=6$?" Los niños a menudo se corrigen de forma autónoma cuando tratan de explicar su razonamiento a alguien. El niño que trata de explicar su razonamiento tiene que descentrarse para hacerlo comprender a la otra persona. De este modo, mientras trata de coordinar su punto de vista con otro punto de vista, el niño a menudo se da cuenta de su error. El niño cuya respuesta es corregida no tiene la posibilidad de corregir su proceso de razonamiento y a menudo comete el mismo error la vez siguiente.

El niño de seis años que no había descubierto la relación entre Ginebra y Suiza y la niña de cinco años que pensaba que "negro" suponía "americano" y que por tanto "americano" suponía "negro", son también ejemplos de lo que ocurre a menudo cuando la información es transmitida verbalmente a los niños. Sin embargo, éstos son ejemplos de errores inofensivos que pueden sucederle a



cualquier niño. Digo “inofensivos” porque cuando los adultos transmiten, sin darle importancia, conocimientos a los niños en la vida diaria, no aplican toda la fuerza de una institución autoritaria. Obligar a memorizar una información que no se entiende es obstaculizar el desarrollo de la autonomía intelectual.

Asignaturas y autonomía intelectual

Los educadores tienen una cierta tendencia a pensar dicotómicamente, y cuando me oyen decir que los niños deben construir su propio conocimiento, a menudo sacan la conclusión precipitada de que estoy en contra de la instrucción. No estoy en contra de la instrucción ni de las asignaturas.

Pero habría que enseñar cada asignatura de un modo diferente si se le concibiera dentro del contexto más amplio del desarrollo de la autonomía intelectual del niño como objetivo. Ya he apuntado como se puede enseñar de forma diferente la aritmética de primero cuando el objetivo general del profesor es el desarrollo de la autonomía del niño. También he afirmado que no se debe enseñar a leer sólo por enseñar a leer y que no se debe enseñar ciencias sólo por enseñar ciencias. El profesor que trata de fomentar el desarrollo de la autonomía trata constantemente de asegurarse de que las cosas tienen un sentido desde el punto de vista del niño. También tiene cuidado de no destruir la confianza del niño en sus propias ideas o en su propia capacidad de imaginarse cosas. No se puede decir que el niño que ha memorizado la respuesta correcta de $4+3$, pero ha aprendido a desconfiar de su pensamiento en el proceso, haya aprendido mucho a la larga.

He aquí un ejemplo de la enseñanza de la gramática en una clase de sexto curso, en el contexto de fomentar el desarrollo de la autonomía intelectual. La clase estaba aprendiendo a analizar oraciones, y el grupo se dividió en seis subgrupos de cuatro o cinco alumnos cada uno. Cuando llegué después de comer,

el profesor puso una oración bastante complicada en la pizarra y dio a los grupos 20 minutos para analizarla. Cuando se acabó el tiempo, un representante de cada grupo salió a la pizarra y escribió en ella su análisis. Dos de los seis análisis fueron borrados inmediatamente, ya que eran exactamente iguales a los de otros dos grupos. Los estudiantes, de forma individual, ofrecieron entonces argumentos razonados en favor de uno de los análisis o para demostrar por qué uno de ellos estaba equivocado. El autor de la versión atacada la defendía entonces activamente. Las discusiones continuaron así con intensidad hasta que llegó la hora del recreo. Para entonces, todo el mundo estaba de acuerdo en que dos de las cuatro versiones no podían ser defendidas y debían ser borradas.

Cuando volvieron los niños del recreo, el profesor preguntó a la clase si quería saber la respuesta. Algunos dijeron “Sí”, pero otros contestaron “No, porque nos dará una respuesta incorrecta para ver si puede engañarnos”. El profesor admitió que eso era precisamente lo que pretendía hacer. Los argumentos y contraargumentos prosiguieron y la clase se mostró finalmente de acuerdo en la superioridad de uno de los análisis.

Esta clase se pasó una tarde entera con una oración. Pero me dio la impresión de que los niños pensaron tanto en la idea de cada uno que quedaron plenamente convencidos de la superioridad del análisis final. Muchos alumnos ofrecieron ideas equivocadas a lo largo del proceso, pero fueron incitados a defender su opinión hasta convencerse de que estaban equivocados. *De acuerdo con el constructivismo, los niños aprenden modificando las viejas ideas y no acumulando nuevos fragmentos.* Cada niño debe modificar sus propias ideas relacionándolas con los nuevos fragmentos de conocimiento, y el profesor no puede hacer este trabajo por él.

La esencia del constructivismo es la creación de relaciones por parte del niño. El debate acerca de la superioridad de uno u otro análisis es bueno porque incita a los niños a relacionar diferentes opiniones y también por-



que incita a los niños a movilizar la totalidad de su conocimiento para defender una postura. Movilizar todo lo que uno sabe supone poner en relación todos los fragmentos del conocimiento de uno sin contradicción. Además, cuando los niños utilizan activamente nuevos conocimientos en relación con todo lo que ya saben, tienden a recordar lo que acaban de aprender.

Aún cuando los niños estén equivocados, existen siempre ciertos elementos correctos. En el ejemplo que dimos antes relativo a la geografía, Claude tenía razón al decir que Ginebra es más pequeña que Suiza. Un intercambio de puntos de vista con sus compañeros podría haber llevado a Claude a una modificación de su idea. Dado que ni Ginebra ni Suiza son directamente observables, es fácil comprender por qué Claude tenía ideas contradictorias acerca de su relación espacial. Cuando los niños son incitados a tener opiniones y sus ideas son respetadas, al margen de que sean correctas o incorrectas, aprenden mucho más modificando sus propias ideas que cuando se les hace que reciten la respuesta "correcta".

Desgraciadamente en la escuela a los estudiantes se les hace dar la respuesta correcta desde el primer curso hasta la universidad, y rara vez se les pregunta lo que piensan sinceramente. Incluso en la enseñanza de la geografía, es importante esperar que los niños piensen activamente en la asignatura. Un ejemplo de este tipo de enseñanza en geografía consiste en preguntar cómo viviría hoy la gente en ciertas zonas de los Estados Unidos si este país no hubiera comprado Luisiana a los franceses en 1803. Ni la pregunta en particular, ni la respuesta en particular tienen importancia en este tipo de enseñanza. Lo importante es que la cuestión intriga al niño y le mueve a construir un conocimiento estableciendo entre las cosas una relación coherente. Si llega a una determinada conclusión, las razones que dé en defensa de la misma estarán bien fundamentadas y serán lógicamente coherentes.

La geografía se confunde así rápidamente con la historia cuando se hace hincapié en las relaciones. En la enseñanza de la histo-

ria, un enfoque que estimula la construcción de relaciones es el biográfico. Los niños de los cursos superiores pueden comprender a cierto nivel, por ejemplo, las terribles decisiones que Robert E. Lee y Abraham Lincoln tuvieron que tomar. Si los niños piensan pues en los múltiples puntos de vista individuales, pueden coordinar ciertas perspectivas y construir por sí solos su idea de la guerra civil. Si, por el contrario, sólo se les ofrecen los hechos objetivos e impersonales, no pueden construir una relación significativa por su propia cuenta.

Los educadores dicen a menudo que los niños deben aprender conceptos o nociones. Muchas lecciones están destinadas a enseñar los conceptos de número, conmutativa, fotosíntesis, magnetismo, democracia, etc., etc. Soy contraria a esta forma de conceptualizar los objetivos en una asignatura porque lleva al profesor a enseñar palabras y palabras inconexas, en lugar de iniciar a los niños a poner las nuevas ideas en relación con el conocimiento que ya tienen. El ejemplo de Santa Claus ilustra este extremo. Un niño de mente despierta puede descubrir la falsedad de Santa Claus poniéndole en relación con el papel de envolver, la letra de una persona y otros fragmentos de conocimiento que ni siquiera se les ocurre a los adultos. Cuando los niños piensan, a menudo se imaginan cosas a pesar de lo que tratamos de enseñarles. Cuando se les enseñan conceptos con frecuencia aprenden palabras que sólo comprenden vagamente.

En resumen, las asignaturas siguen siendo importantes aun cuando el objetivo de la educación sea definido en términos de autonomía, la cantidad de detalles abarcados será menor en este tipo de enseñanza, pero la cantidad de detalles recordados será mayor. Piaget dijo hace mucho tiempo (1948, p.88) que todo el mundo sabe lo poco que recordamos de lo que aprendimos cinco, diez o veinte años después de terminar la escuela secundaria, y añadía que obligar a los jóvenes a memorizar cosas para un examen es como los dolorosos ritos de iniciación en las sociedades primitivas por los que el joven es admitido entre los adultos.



C U A R T A U N I D A D

ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR

.....



PRESENTACIÓN

La última unidad del curso posibilitará al profesor-alumno analizar la práctica docente del nivel preescolar permitiéndole comprender y fortalecer el método de proyectos en el que se sustenta el Programa de éste nivel. Por ello es que se ha incluido en el primer tema una lectura del Programa oficial vigente, incluyendo además una nueva propuesta específica para la formación de valores en el niño preescolar, perfilado al desarrollo de la autonomía.

TEMA 1. *El método de proyectos en preescolar*

LECTURA: LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA*

PRESENTACIÓN

En esta lectura se encuentran los principios en los que se fundamenta la propuesta del Programa de Preescolar vigente. Se toma a la globalización como un principio rector del programa, siendo el trabajo por proyectos la metodología a seguir en el trabajo docente. A grosso modo se explican las características de la estructura que deberá atender, los tiempos a considerar, la organización de las actividades y recursos de los cuales se podrá auxiliar el docente, las etapas que se deberán cubrir, así como el trabajo grupal en su realización.

LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Organización del programa por proyectos

Entre los principios que fundamentan el Programa de Preescolar, el de globalización es uno de los más importantes y constituye la base de la práctica docente.

* "La estructura del programa", en: *Programa de educación preescolar*, México, SEP. 1992. pp. 17-34.

La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global. Pausadamente va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad, en el proceso de constituirse como sujeto.

El jardín de niños considera la necesidad y el derecho que tienen los infantes a jugar, así como a prepararse para su educación futura. Jugar y aprender no son actividades incompatibles, por lo que sería deseable que la escuela primaria pudiera abarcar estas dos grandes necesidades.

Todas estas ideas han permitido conformar, en el plano educativo, una propuesta organizativa y metodológica para el presente programa a través de la estructuración por proyectos. Esta propuesta ha permitido en la teoría y en la práctica educativas elaborar alternativas que brindan otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio, mobiliario y material, e incluso el tiempo, con criterios de flexibilidad. Hay otros elementos que tienen también un peso importante desde la perspectiva de los proyectos; en particular la idea que considera que el trabajo escolar debe preparar al niño para una participación democrática y cooperativa.

Todas estas ideas han permitido conformar, en el plano educativo, una propuesta organizativa y metodológica para el presente



programa; esto es, su estructuración por proyectos.

¿Qué son los proyectos?

Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.

Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferentes, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí, que adquieren su sentido tanto por vincularse con los intereses y características de los niños, como por su ubicación en el proyecto. Buscar materiales, escribir, dibujar, representar, etc., son actividades individuales pero que están ligadas entre sí.

El hecho de que sea una realización de diferente duración, complejidad y alcances, está dado también por las posibilidades y limitaciones de los niños, lo cual tiene que ver con su edad, desarrollo, la región donde vive, etcétera.

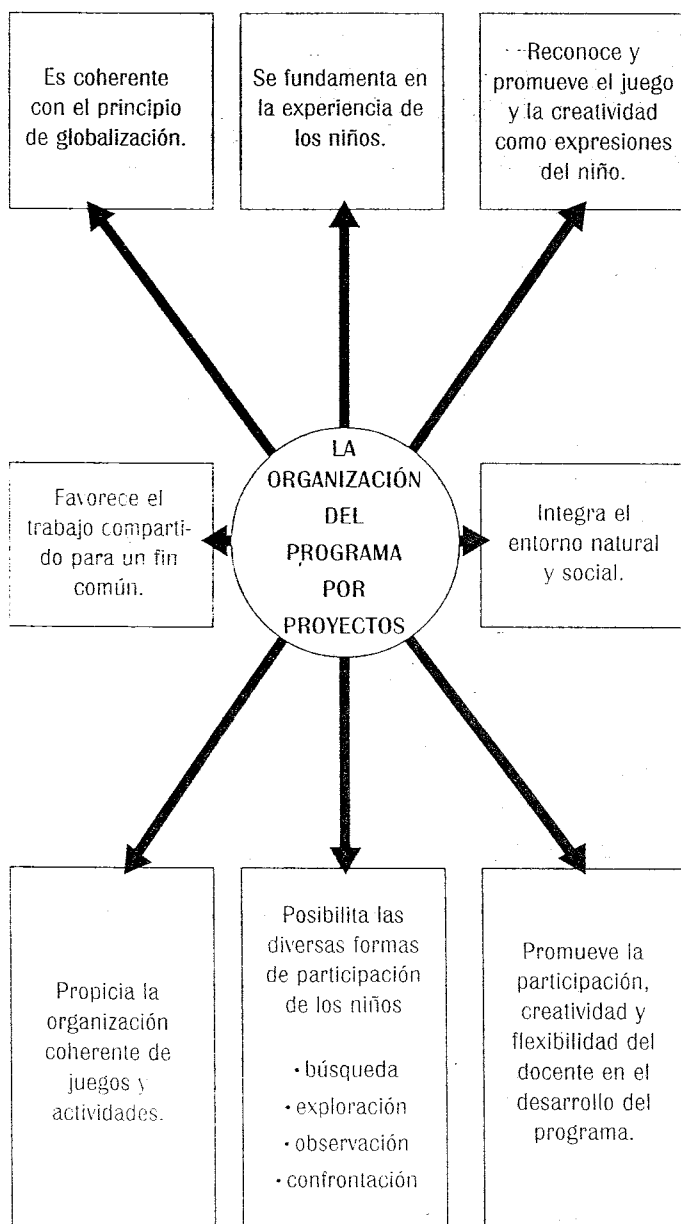
El proyecto es un proceso que implica previsión y toma de conciencia del tiempo a través de distintas situaciones; por ejemplo, cuando se dice: «mañana buscaremos...», «ayer hicimos...», «el plan de trabajo dice que el lunes...», se logra que el niño recuerde momentos vividos y tenga presente la sucesión de hechos que integrará por medio de la experiencia, las tareas y juegos diversos.

El proyecto tiene una organización. Desde el inicio del proyecto los niños y el docente planean grandes pasos a seguir y determinan posibles tareas para lograr determinado objetivo (qué materiales se requieren y quiénes pueden conseguirlos, organizarse). Esta organización del tiempo y las actividades no será

El proyecto

Constituye una organización de juegos y actividades en torno a un problema, una pregunta, una actividad concreta, etc., que integra los diferentes intereses de los niños. Las diferentes acciones que se generan, organizan y desarrollan, cobran sentido y articulación con el proyecto.

Características



rígida, sino que estará abierta a las aportaciones de todo el grupo y requerirá, en forma permanente, la coordinación y orientación del docente.

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. En cada una de ellas el docente deberá estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando en forma paulatina. Se trata de un aprendizaje de fundamental importancia para la vida futura de los niños como seres responsables, seguros y solidarios. En tanto estos aprendizajes se van desarrollando, el docente tendrá un papel más activo en cada una de las etapas del proyecto.

El trabajo grupal adquiere aquí especial interés, dado que se trata de una empresa concebida por todos y cuya realización requiere, también, del trabajo en pequeños grupos y, en algunos momentos, del grupo entero.

Fuentes de experiencia del niño y la elección de proyectos

La elección de los proyectos por parte de los niños y del docente se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que, al ser significativos para ellos, le permiten abordarlos con gusto y con interés. ¿De dónde surgen estos aspectos?

El niño se desarrolla a través de experiencias vitales que le dejan recuerdos y conocimientos de mucha significación. Estas experiencias, por el sentido que para él tienen, se relacionan con las nuevas situaciones que se le presentan cotidianamente.

Las experiencias vitales, en el sentido más concreto del término, se producen en la relación del niño con su entorno: son experiencias dadas por el lugar, por la gente y también por sus fantasías.

Estas experiencias ocurren en el contexto del grupo social al que el niño pertenece, y son por lo tanto diferentes entre niño y niño, entre jardines de distintas regiones, según la

historia cultural del lugar, las actividades económicas a las que se dedica la población, las características geográficas, en fin, la cultura propia de cada región.

Sin embargo, aun cuando el niño actual viva en medios rurales, entra en contacto con realidades lejanas, objetos y personajes fantásticos que ocupan el mundo de su fantasía debido al impacto de los medios de comunicación, en particular la radio, la T.V., el cine, el video, las revistas, etcétera; otra parte vendría de su propio mundo interior.

Entonces es esta realidad, en todas sus dimensiones, la que deberá constituir el elemento medular en la selección de los proyectos tanto por parte del docente como del grupo. En este sentido, hay que destacar que, en la medida en que el docente explore, se interese y conozca el medio natural y social que rodea al niño, podrá comprender el por qué de sus preguntas, el vocabulario que utiliza, sus actitudes frente a personas, hechos o animales, sus expectativas, etcétera.

Tomando en cuenta lo anterior, el programa sólo sugiere posibles proyectos y corresponderá a cada grupo la selección de los mismos.

Con el fin de orientar al docente sobre esta elección y también en relación con lo que podría ser el desarrollo de un proyecto, se presentan a manera de ejemplo:

- Sugerencias de algunos proyectos con distintas opciones.
- Un ejemplo del desarrollo de un proyecto que ha sido recreado a partir de su versión original, con el fin de destacar aspectos metodológicos importantes.¹

Sugerencias de proyectos

La lista que se presenta a continuación es una propuesta general que sirve para orientar la elección de algunos proyectos. Cada uno de éstos constituye una opción abierta que pue-



de concretarse de acuerdo con las características de cada región, comunidad, jardín de niños, grupo, etc. Esta lista no agota la multiplicidad de proyectos que se pueden desarrollar, de tal manera que cada docente con sus niños podrá llegar a la definición de muchos otros.

PROYECTOS:

- Vamos a arreglar nuestro salón.
- ¿Cómo podemos construir...
 - un invernadero
 - una hortaliza
 - un jardín?
- Organicemos una exposición de...
 - pintura
 - escultura
 - fotografía
- La fiesta para...
 - la primavera
 - el carnaval
 - el día de la madre
 - el día del maestro
- Vayamos...
 - al río
 - a la playa
 - a la milpa
 - al cerro
 - al parque
- Los artistas de...
 - teatro
 - circo
 - danza
- Vamos a formar nuestra biblioteca con...
 - cuentos
 - recetarios
 - libros
 - revistas
- Cocinar con las recetas de la abuelita...
 - dulces
 - pan
 - ensaladas
 - antojitos
- ¿Cómo nacen los pollitos?
- El museo de ciencia del jardín de niños.

Ejemplo del desarrollo de un proyecto

«La estación del tren»

Todo surgió a partir de una propuesta de Margarita, una niña del grupo, quien nos contó que el anterior fin de semana había ido a la estación de trenes con sus padres para esperar a su tía. Los niños se interesaron muchísimo y preguntaron: ¿Por qué no hacemos nosotros una estación de trenes? La idea despertó el interés de todos y se estableció un ambiente de conversación con propuestas e ideas por parte de todos los niños del grupo. ¿Cómo la vamos a hacer? ¿Con qué la vamos a hacer? ¿Y vamos a hacer también los trenes? ¿Y vamos a caber adentro?

Así surgió un proyecto propuesto por los propios niños.

Se pusieron a buscar, entre los materiales que había en el salón y en otros lugares del jardín, algo con qué comenzar pero no lo encontraron. Todos estuvieron ocupados en buscar y elegir los materiales para construir la estación.

Fue entonces cuando decidieron salir a buscar cajas de cartón. En una tienda les regalaron dos muy grandes; los padres también contribuyeron con otras. Con las que consiguieron intentaron construir una estación, pero al hacerlo las cajas se les cayeron por ser de diferentes tamaños y porque no estaban pegadas.

¿Y ahora qué hacemos? A partir de esto plantearon muchas preguntas: ¿Cómo las pegamos? ¿Con qué las pegamos? Finalmente, después de experimentar con varios pegamentos (engrudo, resistol, cola), decidieron que usarían engrudo. Todas estas actividades los tuvieron ocupados varios días.

Nuevas preguntas e inquietudes aparecieron después: ¿y las vías del tren? ¿Y las señales? ¿Y los trenes? ¿Dónde se van a vender los boletos? ¿Tendrá sala de espera?

En pequeños grupos hicieron distintos dibujos para aclarar estas ideas, una maqueta con material de construcción y un boceto de cómo quedaría la estación.



Después, todo el grupo analizó los dibujos y escogieron los que más les gustaron. El paso siguiente fue hacer entre todos un dibujo de cómo quedaría la estación.

Al día siguiente: ahora, ¿de qué color lo pintamos? Surge un entusiasta intercambio de opiniones motivado por la búsqueda: vieron cuadros, fotos, grabados y observaron que varias estaciones tenían techos de dos aguas y que algunos eran de teja, lo cual les pareció «padrísimo».

Decidieron hacer las tejas. Se presentaron entonces otras dificultades: probaron diferentes materiales como barro, cartón, papeles distintos; hicieron tejas de tamaños y formas diferentes, buscando que pudieran colocarse una a una. Finalmente decidieron dibujarlas, recortarlas y pegarlas sobre un cartón grueso que colocaron encima de las cajas.

Como esta búsqueda, intentaron otras para hacer los trenes, las señales, los personajes, y hablando sobre esto decidieron que era muy importante hacer una visita a la estación.

Durante algunos días la prepararon. Hicieron un calendario para marcar diariamente los días que iban pasando; hablaron con los padres; planearon qué iban a hacer durante la visita: realizar dibujos, platicar con la gente, subirse a un tren, si podían. Un niño dijo que tomaría fotos.

Se hizo la visita y al regreso, el recuerdo, la reflexión sobre ¿qué hicimos primero... y después? Ver las fotos, hacer dibujos de lo vivido, relatos, etcétera.

Una vez que la estación estuvo terminada, se inventaron juegos con ella; se convirtió en un juguete salido de las manos de todos y de su imaginación. Algunos quisieron que sus papás y los niños de otros grupos vinieran a ver la estación, por lo cual decidieron invitarlos y hacer una fiesta. Planearon para ese día jugar a túneles y trenes con sus cuerpos y con los de los papás si querían; inventar canciones y jugar con la estación. También ofrecerles agua fresca y ensalada de frutas que ellos mismos prepararían.

Aspectos centrales en el desarrollo del proyecto

En el desarrollo de todo proyecto interesa destacar tres aspectos metodológicos que son fundamentales para la conducción del mismo. Para una mejor comprensión por parte del docente se analiza cada uno de ellos en relación con el ejemplo del proyecto «La estación del tren»; éstos son:

- A. Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.
- B. La intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.
- C. Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

A. Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños

Son momentos muy importantes que pueden determinar avances notables en el desarrollo del niño y en la realización del proyecto.

En términos generales se producen en distintos tiempos del desarrollo del proyecto. Se pueden generar, por ejemplo, en relación con dudas sobre cómo resolver ciertas dificultades, decisiones sobre actividades que podrían realizarse para avanzar en dirección a la meta que se ha propuesto; formas de organización de las actividades; preguntas y experimentación sobre los materiales más adecuados, y la forma de conseguirlos; preguntas a otros niños o exploraciones diversas para obtener información en relación con lo que necesitan, etcétera.

Del ejemplo antes descrito señalamos algunos de los momentos de búsqueda y experimentación por parte de los niños:

- Preguntan cómo hacer trenes.
- Experimentan con diferentes pegamentos para unir las cajas.
- Prueban materiales, formas y tamaños de tejas para construir el techo.



- Buscan información en revistas, libros, y deciden hacer una visita a la estación.
- Hacen un calendario para marcar diariamente los días que van pasando antes de la visita.
- Deciden hacer dibujos para «ver» cómo quedaría la estación; los analizan y eligen los que más les gustan.
- Planean la visita y deciden todo lo necesario para realizarla (comida, ayuda de los padres).
- Reflexionan sobre la visita que hicieron, platican y disfrutan recordando con las fotos.
- Deciden invitar a los padres para mostrarles la estación ya terminada.
- Se plantean qué ofrecerles y planean la compra y preparación de lo necesario.

B. La intervención del docente durante el desarrollo de las actividades

Como se ha señalado anteriormente, la función general del docente es guiar, promover, orientar y coordinar todo el proceso educativo. Sin embargo, en forma particular y ya en el desarrollo mismo de todo proyecto, es de fundamental importancia:

- Que trate de ubicarse en el punto de vista de los niños, intentando comprender la lógica que expresan a través de lo que dicen, de lo que dibujan y de lo que construyen.
- Que los induzca a confrontar sus ideas en situaciones concretas que impliquen una cierta experimentación.
- Que los haga reflexionar sobre lo que dicen, hacen o proponen, propiciando nuevas actividades.
- Que trate de valorar positivamente sus esfuerzos, sus intentos en todo lo que hacen y los resultados que obtienen, sean como sean, ya que el proceso mismo de hacer, es lo único que interesa valorar.

Con respecto al ejemplo de «La estación del tren», podemos apreciar las siguientes intervenciones del docente:

- Escucha y observa. Da oportunidad de profundizar las ideas e intercambiar opiniones sobre las posibilidades de construir una estación.
- Trata de ponerse en el punto de vista de los niños cuando exploran distintas ideas sobre qué hacer y con qué hacerlo.
- No adelanta soluciones y los hace reflexionar sobre la viabilidad de ciertas soluciones.
- Propone a los niños posibilidades no consideradas.
- Les sugiere que «prueben» con distintos materiales para la construcción.
- Promueve diferentes actividades para la búsqueda de información, sugiriendo que lleven libros y revistas.
- Valora lo que dicen los niños.
- Organiza al grupo para trabajar por equipos.
- Promueve juegos y actividades de los distintos bloques para que intervengan todos en forma equilibrada.

En el ejemplo anterior se pone de manifiesto que los niños aprenden por la experiencia, a través de su actividad, con materiales concretos, compartiendo el trabajo y reflexionando sobre sus acciones.

La intervención del docente se caracteriza por su función orientadora sugerente y en especial por permitir al máximo la experiencia de los niños.

C. Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto «La estación del tren»

En el siguiente apartado del programa se presentará detalladamente la opción metodológica relativa a las actividades, que se ha denominado «Bloques de juegos y actividades».



Sin embargo, con el fin de presentar completo el análisis del ejemplo de «La estación del tren», incorporamos aquí la forma como se integraron los distintos juegos y actividades de los niños durante el desarrollo del proyecto.

Desde la perspectiva del trabajo por proyectos, los juegos y actividades se realizan con un criterio globalizador, es decir, en forma integrada y significativa para la realización del proyecto en sus distintos momentos y también con un carácter que facilite el interés y disfrute de los niños al realizarlas.

En el siguiente cuadro se muestran —en relación con cada uno de los bloques— los juegos y actividades que los niños realizaron en estricta relación con el desarrollo del proyecto.

SENSIBILIDAD Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Dibujan en distintos momentos - Construyen maquetas. - Inventan y cantan canciones. - Toman fotografías, las miran, disfrutan con ellas. - Miran cuadros, fotos, grabados. - Juegan y hacen dramatizaciones alrededor de la estación construida.
RELACIÓN CON LA NATURALEZA
<ul style="list-style-type: none"> - Buscan materiales en el jardín y en otros lugares de la colonia. - Visitan la estación de ferrocarril. - Utilizan materiales que provienen de recursos naturales.
PSICOMOTRICIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentan y construyen con cajas de cartón. - Prueban materiales de distinta textura y consistencia: barro, cartón y papeles para hacer las tejas. - En cuanto a la estructuración del tiempo, marcan diariamente los días que faltan para la visita. - Juegan a formar túneles y trenes con sus cuerpos. - Dibujan, recortan y pegan las tejas sobre un cartón. - Construyen una maqueta con material de construcción. - Caminan, corren, suben y bajan durante la visita y en muchos otros momentos del proyecto.
MATEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Clasifican al buscar los materiales más convenientes para hacer la estación.

<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen diferencias y semejanzas de tamaños en las cajas. - Discriminan cualidades de resistencia en los distintos pegamentos. - Discriminan colores, tamaños y formas geométricas tanto en relación con las cajas como con las tejas. - Al construir la estación con las cajas enfrentan la problemática del volumen, dimensiones espaciales y tamaños diferentes. - Hay operaciones de seriación en el ritmo de la colocación de las tejas. - Calculan el número de cajas y de tejas. - Establecen relaciones de correspondencia de una a una al pegar las tejas. - Asignan y escriben el valor de los boletos.
--

LENGUA ORAL, LECTURA Y ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> - Platican entre ellos, con el docente y con otras personas. - Hacen relatos de lo vivido. - Inventan canciones. - Miran letreros. - Interpretan códigos. - Inventan un calendario y símbolos para registrar los días. - Miran fotos, cuadros y grabados. - Investigan y escriben las señales.

Etapas y orientaciones generales del proyecto

En el esquema siguiente se intenta dar una visión integrada de las distintas etapas del proyecto.

La primera abarca una serie de actividades libres o sugeridas, durante las cuales pueden ser detectados intereses de los niños. Así va surgiendo entre niños y docente el proyecto; luego se va definiendo hasta llegar entre todos a la elección del mismo, con un nombre determinado. A partir de ese momento se inicia su planeación general.

La segunda etapa es la realización o desarrollo del proyecto; está conformada por los distintos juegos y actividades que tanto niños como educadora proponen a lo largo del



Los niños/as		El docente
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan en equipos. • Colaboran en la realización común de actividades complejas. • Exploran, experimentan (materiales, formas de usarlos, expresiones verbales, artísticas, etcétera). • Comparan (materiales, propuestas, formas de trabajo, resultados, etc.). • Discuten y argumentan. 	<p>SEGUNDA ETAPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza al grupo para actividades diversas. • Observa • No da modelos. • Sugiere. • Orienta en la invención de sus formas • Orienta • Prevé y sugiere acciones atendiendo a los bloques de juegos y actividades • Promueve la reflexión sobre las decisiones y acciones. • Ayuda en la solución de problemas (a solicitud de los niños). • Aconseja "técnicamente" a los niños (cómo usar un material, etc.).
	<p>REALIZACIÓN DEL PROYECTO</p> <p>Actividades y juegos con significación para los niños en el contexto del proyecto</p>	

Los niños/as	El docente	
<ul style="list-style-type: none"> • Comparan planeación y realizaciones. • Narran y comentan experiencias. • Cuentan y consideran sus experiencias. • Consideran otras posibles vías de acción. • Dramatizan situaciones. 	<p>TERCERA ETAPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía la reflexión sobre los resultados • Observa • Escucha • Promueve la reflexión sobre las actividades realizadas: obstáculos, logros y preferencias.
	<p>Culminación. Autoevaluación grupal.</p>	



TEMA 2. *Propuesta para el desarrollo de valores éticos*

LECTURA: ELEMENTOS DEL PROGRAMA*

PRESENTACIÓN

En este apartado se presenta una propuesta de trabajo desarrollada por Cecilia Pliego para la formación de valores éticos. De una forma clara y sencilla expresa las sugerencias que pueden seguir los maestros en la planeación para favorecer los valores éticos, recursos de ambientación y algunas estrategias de apoyo con los padres de familia para fortalecer la enseñanza activa de valores. Se incorporan ejemplos de como se puede trabajar algunos de los valores que se manejan en esta propuesta. La metodología es el resultado del trabajo investigativo de la autora, en el que se trasciende el espacio escolar, con el apoyo de los padres de familia.

ELEMENTOS DEL PROGRAMA

Objetivo: Conocer los pilares centrales del programa así como aquéllos que lo complementan.

ESTRUCTURA Y ESQUEMA

Se ha considerado que es necesario llevar los valores hasta el ejercicio cotidiano de los niños. Para ello se ha de ejercitar su vo-

luntad a través de valores éticos trabajados por periodos semanales en una distribución espiral.

Debido a que generalmente no hay un programa de didáctica de valores para la escuela, es indispensable la capacitación de la comunidad educativa, así como el diseño de sistemas de vinculación de sus miembros.

Es también fundamental mantener un estricto control de calidad en su aplicación y reestructurar, en base de resultados, las nuevas estrategias de desarrollo del programa en cada año de su realización.

También se han tomado en cuenta valores que no son éticos, sino intelectuales, sociales o políticos, pero que ejercitan aquéllos, así como valores que selecciona una determinada comunidad con el fin de dar realismo en la aplicabilidad del programa; es por ello que se da una importante apertura a las aportaciones al programa que llevan a cabo maestros y autoridades regionales.

EL MAESTRO PARA SU APLICACIÓN:

- Conocerá el avance espiral para identificar el valor de la semana, la ronda en la que se encuentra y los valores fundante y asociado.
- Leerá lo relativo al valor ético y asociado.
- Esperará su turno de planear en la hoja rotativa su propuesta de ambientación y práctica.
- Enviará cada calendario de actividades de familia a los padres, de acuerdo al programa.
- Dará seguimiento a la practica en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reportará a su coordinador.
- Colaborará en actividades de vinculación acordadas con su coordinador.
- Facilitará la evaluación de desempeño.

* Cecilia Pliego. "Elementos del programa", en: *Enseñanza activa de valores éticos*. México, SEP de Coahuila, 1995. pp. 40-54, 56-59, 84-86, 97-99, 122-125, 173-176.



ESTRUCTURA FUNDAMENTAL

- 1 Avance espiral
- 2 Recursos de ambientación
- 3 Capacitación
- 4 Trabajos de comunidad educativa
- 5 Evaluación de desempeños
- 6 Planeación estratégica

ESQUEMAS ABIERTOS

- 7 Valores asociados
- 8 Apoyos regionales
- 9 Programa de extensión
- 10 Proceso de multiplicación

1. Avance Espiral

La experiencia de los valores debe tener una secuencia ascendente en el grado de conciencia y libertad con la que el alumno decide vivirlos. Es por ello que se llevan a cabo las prácticas y la ambientación con un **calendario** diseñado para el curso escolar que contempla el aprendizaje de manera espiral, es decir por prácticas cíclicas anuales, pero de creciente complejidad.

2. Recursos de Ambientación

El maestro, los directivos y todas las personas adultas de cada escuela van a promover un ambiente en el que sea accesible la práctica constante de los valores. Para ello existen una serie de **apoyos** diseñados metodológicamente para lograrlo, además de los que se recogen de la experiencia de los maestros en su curso de capacitación y durante la implementación.

3. Capacitación

Se considera imprescindible que los maestros, directivos, personal administrativo, padres y alumnos reciban **sensibilización y capacitación** para llevar al máximo el éxito del programa.

4. Trabajos de Comunidad Educativa

La implementación escolar del programa debe extenderse a los padres de familia y a todo el radio de influencia que tiene la institución. La **vinculación** se lleva a cabo a fin de que todos los agentes educativos encuentren mayores y mejores alternativas educativas.

5. Evaluación de Desempeños

El programa contempla que la institución que lo aplique cuente con un sistema de evaluación de **desempeño**, tanto el proceso de implementación como en los maestros, alumnos, padres y la comunidad en su conjunto.

6. Planeación Estratégica

Los maestros, que son las personas que directamente trabajarán el programa, podrán **planear** sus trabajos durante su capacitación y cada semana del avance espiral, además de que se hará la planeación de los valores regionales para el ciclo escolar.

7. Valores Asociados

Como un importante **complemento** de la experiencia de los valores éticos referidos en el programa, se han tomado en cuenta valores no éticos que detonan, promueven o coadyuvan a éstos. Algunos son valores de la inteligencia, sociales, políticos o físicos.

8. Apoyos Regionales

Cada grupo de maestros trabajará en apoyos diseñados por ellos mismos para **enriquecer**



el acervo escolar y para que se habiliten en ese trabajo creativo que define de manera tan importante el éxito de la aplicación por ambientación.

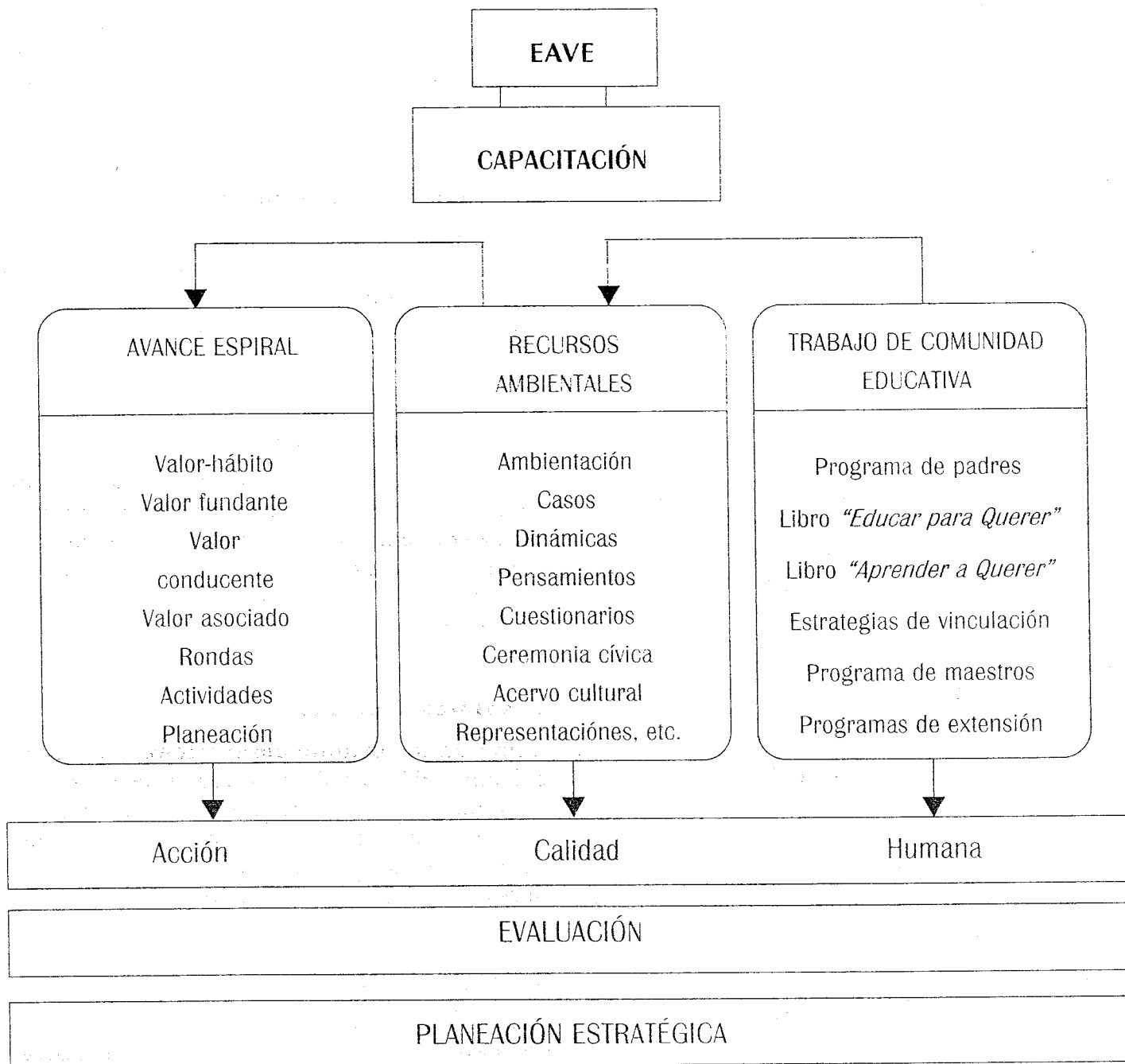
9. Programa de Extensión

Muchas instituciones desean continuar su labor educativa con miembros de la comunidad que no son los alumnos en sus trabajos escolares. De esta manera se pueden **ofrecer**

otros programas de extensión que ayuden a este fin; de entre ellos están los de Orientación Familiar, por grupo y personal, la formación de maestros en otras áreas extracurriculares de interés, etc.

10. Proceso de Multiplicación

Cada año, o cuando ingresa algún miembro en la planta docente, es necesario **transmitir**



el programa por capacitación; para ello, se estructura junto con la institución la forma de hacerlo a partir del sistema de multiplicación.

ACCIONES DE CALIDAD HUMANA (ACH)

Un concepto definitivo para englobar cualquier fin que quisiera pretenderse en la educación, es el de querer que la excelencia humana se manifieste a plenitud en el quehacer diario. En este sistema integrador y formador del carácter y la personalidad hemos llamado a este objetivo global "**Acción de Calidad Humana**", por la cual el alumno ha de actuar desde su recta intención y cuidando en cada paso su resultado moral, entendiendo ésto, al menos, de acuerdo a las caras que presenta este programa.

De esta manera un dibujo, una tarea, un saludo a la bandera o cualquier otra cosa, no sólo debe hacerse bien hecho desde el punto de vista técnico, artístico, físico o intelectual, sino que debe lograrse, desde la intención hasta su realización total, a través de valores como el entusiasmo, la responsabilidad, la paciencia, la generosidad y la laboriosidad, entre otros.

Es claro que será muy difícil evaluar si una obra está o no hecha integralmente, puesto que no conocemos la intención del que obra, pero si podemos ayudar a éste con la advertencia suave, la concientización, la cultura, el ambiente y el ejemplo, de manera que reconozca esa necesidad de engarzar por sí mismo sus acciones en el tronco esencial de acción moral.

Quede así definido el concepto de ACH para que el adulto haga cabal uso de él en su tarea formativa.

Avance Espiral

Objetivo: Identificar la secuencia de experiencias en valores éticos y asociados que una comunidad educativa lleva a cabo en el año escolar.

Se ha probado que sólo en un ambiente de confianza en que los adultos propicien la cercanía y ofrezcan seguridad, los educandos se encuentran en una mejor disposición de aprender.

En el caso concreto de aprender hábitos, se requiere que el educador tenga una **intención expresa** de establecer un ambiente en que el educando practique naturalmente determinados actos que le han de llevar a una ejercitación suficiente.

La escuela hace del suyo un lugar ideal para la intencionalidad educativa, permitiendo que exista una sistematización que materialice en programas especiales la conducción del aprendizaje.

Por un lado el maestro, como eje de este programa de enseñanza y, por otro, cada adulto que pertenece a la comunidad educativa, se establece un programa de ambientación que facilite el conocimiento y práctica de los valores éticos hasta su conversión en virtudes (actitudes).

Para ello se ha calendarizado para un año la secuencia de valores y actividades que son propicias para establecer ese ambiente de autoeducación.

A continuación se expone el **calendario** como un **avance espiral**, ya que es en este sentido en el que se da el desarrollo de los hábitos en que la experiencia nueva añade **calidad** a la anterior a pesar de referirse al mismo valor.

Explicación de elementos que integran el Avance Espiral

Valor—Hábito (Primera Columna)

Constituye las virtudes deseables por la constante práctica. Son dos tipos de virtudes: las de la voluntad estrictamente hablando y los valores asociados. Son 26 valores de la voluntad de tipo moral que se entrelazan con los valores no morales o asociados. El resto de los valores para las semanas no planeadas



(es decir, del 30 en adelante) los establece la institución que va a aplicar el programa. Para poder profundizar en ellos y planearlos se describen los hábitos en este apartado de Avance Espiral.

Número de semana (Segunda Columna)

Se ha visto la conveniencia de realizar prácticas semanales que lleven a fortalecer los valores fundantes o cardinales. Esta columna numera las semanas de práctica.

Ronda (Tercera Columna)

Se identifican con los valores fundantes y dan una explicación de la labor que hacen los valores correspondientes a cada semana en el proceso de integración del niño a las prácticas.

Valor asociado (Cuarta Columna)

Hay valores de lo no-moral pero que son intelectuales, sociales o políticos, etc., que son de gran apoyo para desencadenar la experiencia de los hábitos morales. En cada ronda se trabajarán algunos valores asociados con sus respectivos apoyos y éstos se integran a la práctica de los valores morales. Se detallarán en esta sección.

Valor Fundante (Quinta Columna)

Este es el valor cardinal y originalmente perfecciona a la voluntad y da estabilidad al carácter. Todos los demás valores son derivados de éstos.

Valor Conducente (Sexta Columna)

Es un valor que no tendrá una semana determinada de práctica, pero es importante que se identifique como el valor a través del cual se adquieren los valores de esa ronda. Cada uno tiene su explicación y debe recurrirse a ellos durante toda la ronda para alcanzar los demás valores: equidad, disciplina, honestidad, flexibilidad; para conocerlos se exponen en esta misma sección.

Asteriscos * * (Séptima Columna)

Aquí se incluyen los valores que los grupos de pre-escolar van a trabajar a diferencia de la primaria.

Planeación Rotativa

Se ha trabajado en un esquema de planeación simplificado y eficaz que puede resolver las expectativas de economía y calidad en el uso del tiempo.

Instrucciones:

Toda la escuela trabaja con el valor anticipado una semana.

1. El lunes de cada semana **el coordinador** escolar iniciará la planeación llenando la hoja con la frase de la semana, el valor asociado correspondiente, el cuestionario para cada día y su sugerencia de recurso y de actividad. Posteriormente éste la tornará al primer maestro que hará la planeación.
2. **Cada maestro** al que es turnada la hoja, sugiere un recurso de ambientación y una actividad, así como la aplicación que él daría a cada concepto.
3. Para el jueves de cada semana **el coordinador** revisará la hoja hecha entre todos los maestros y se encargará de darle una a cada compañero para que todos juntos inicien el próximo lunes habiendo cada uno aportado un recurso y una actividad que servirá para toda la escuela.

Observaciones:

1. Si son muchos grupos se pueden dividir las hojas: a) Primaria baja y primaria alta; b) Primaria y preescolar.



2. Se sugieren al menos seis personas en la planeación de cada hoja y no más de ocho.
3. Los recursos se obtienen en el apartado que trae este manual para tal efecto.
- Los antivalores, el valor asociado, las actividades que se sugieren, los pensamientos y refranes y los cuestionarios se encuentran al finalizar la explicación de cada uno de los valores.

VALOR-HÁBITO	SEM.	RONDA	ASOCIADO	FUNDANTE	CONDUCTENTE	* *
AMISTAD PATRIOTISMO SINCERIDAD SOLIDARIDAD ECOFILIA RESPETO	1 2 3 4 5 6	MOTIVACIÓN	Interpretación Diag. de realidades Inferencias Juego Político Ciencia Corrección fraterna	JUSTICIA	EQUIDAD	OBEDIENCIA
PERSEVERANCIA ORDEN ENTUSIASMO RESPONSABILIDAD VALENTÍA PACIENCIA RESISTENCIA LABORIOSIDAD	7 8 9 10 11 12 13 14	DESARROLLO	Def. de problemas Distinciones y asoc. Imaginación El ciego Fuerzas y debilidades Apreciación estética Comunicación El mercadito	FORTALEZA	DISCIPLINA	
• GENEROSIDAD • MESURA • MODESTIA ADMINISTRACIÓN ESTUDIOSIDAD • SENCILLEZ	15 16 17 18 19 20	ARRAIGO	Memoria Tradición Ahorro Diferen. circumst. Club del libro Proceso creativo	AUTOGOBIERNO	HONESTIDAD	GRATITUD ALEGRÍA PERSEVERANCIA RESISTENCIA
AUTOMOTIVACIÓN FLEXIBILIDAD AUTENTICIDAD PREVISIÓN EVALUACIÓN PONDERACIÓN	21 22 23 24 25 26	CALIDAD	Elab. de Normas Debate Ortografía Lluvia de ideas Dígalo con mimica Correspondencia	PRUDENCIA	REFLEXIVIDAD	RESPETO SINCERIDAD ECOFILIA PUNTUALIDAD
JUSTICIA FORTALEZA ALTOGOBIERNO PRUDENCIA	27 28 29 30	INTEGRACIÓN				ORDEN



SEMANA # 10

VALOR CONDUCENTE Disciplina VALOR - HÁBITO Responsabilidad

RECURSO	ACTIVIDAD	APLICACIÓN	PERSONA QUE ELABORÓ
1	Caso Tristán	Analizarlo y comentarlo toda la semana.	Coordinación
	Relacionar el valor con todo lo que se puede hacer en un día común de clase.	Advertencia.	
2	Ceremonia cívica.	Relacionar el valor con el tema previsto.	1º A
	Tratar de que se cumpla a tiempo y bien.	Seleccionar algunas actividades en clase.	
3	Disfraces de Juan.	Usar el disfraz negro y blanco para analizar problemas de tarea.	1º B
	Dramatización de antivalores: indiferencia, apatía, negligencia.	Análisis y comentarios.	
4	Texto en español.	Lectura, resumen y comentarios.	2º A
	Pedir que redoblen esfuerzos para cumplir con sus deberes en escuela y casa.	Solicitar compromiso.	
5	Todo en positivo.	Al dirigirse a tareas, estudio.	2º B
	Planear la exposición de la semana que entra.	Dividir responsabilidades.	
6	Definiciones de ACH.	Escoger tres para analizar.	3º A
	Identificar el esfuerzo como camino al éxito.	Aprovechar cualquier lectura o comentario.	
7	Cuento entre todos.	Comentar.	3º B
	Que cada quien haga una lista de lo que tiene que cumplir en un día.	Relacionar con valor.	
8	Dinámica de globos.	Comentar la experiencia.	4º A
	Definición de responsabilidad.	Investigarla y comentarla.	
9	Control de calidad.	Llevar a cabo el ejercicio.	4º B
	Revisar los valores afines.	Darles seguimiento.	
10	Ejercicio de responsabilidad en educación física.	Llevar a cabo el ejercicio.	EDUCACIÓN FÍSICA



VALOR ASOCIADO	DESCRIPCIÓN	ELABORÓ
DEFINICIÓN DE PROBLEMAS	VALOR ASOCIADO B	COORDINACIÓN
FRASE DE LA SEMANA "NO HAY QUE DARLE AL PEZ SINO ENSEÑAR A PESCARLO"		
CUESTIONARIO DE LA FAMILIA		
LUNES	¿Reconoces las consecuencias de tus acciones?	
MARTES	¿Reconoces y cumples tus obligaciones?	
MIÉRCOLES	¿Haces caso de tu conciencia al realizar tus deberes?	
JUEVES	¿Asumes las consecuencias de tus acciones aunque a veces te vaya peor?	
VIERNES	¿Evitas culpar a otro de lo que tú haces?	
OBSERVACIONES		
Esta semana organizaremos el concurso regional de escritura;		
aprovochémoslo para practicar la responsabilidad.		



Recursos de ambientación

Objetivo: Identificar las opciones que se sugiere emplear como apoyo en la tarea de ambientar la vida escolar en la cultura de valores.

Se llamarán así a todos los medios que se pueden emplear para propiciar un ambiente en el que sea natural practicar valores éticos.

Ambiente es lo que rodea a una persona y que consta de actitudes, ideas, elementos visuales, clima de relaciones humanas sanas, disposición adecuada y armonía de las cosas en el espacio, ejemplo de vida.

El educador podrá utilizar cualquier recurso que lleve al alumno a:

1. Querer ejercitar un valor.
2. Ejercitarlo de hecho.
3. Querer volver a ejercitarlo.

Recuerde el maestro que estos recursos se consideran en la planeación rotativa y que pueden ser uno o varios a la semana. También es posible ampliarlos, modificarlos o utilizar otros. Nuestras recomendaciones son solamente detonantes de la intencionalidad y creatividad del maestro.

OBEDIENTE	El que reconoce autoridad.
PUNTUAL	El que sabe estar a tiempo.
ALEGRE	El que mantiene una esperanza siempre.

Amistad

Objetivo: Mejorar las relaciones amistosas.

Definición: Capacidad de compartir con quien nos es agradable estar.

Para aprender a ser buen amigo se necesita convivir con otra persona que comparta nuestros intereses, gustos, actividades y, en general, sea amable pasar con ella mucho tiempo. El que es buen amigo da y recibe tiempo, compañía, palabras de aliento, consejo y ayuda de todo tipo; además, entrega y demuestra cariño primero, al mismo tiempo en que da su confianza y comprensión.

Es muy importante encontrar los buenos amigos en todas las etapas de la vida e ir conservándolos por medio de la frecuencia y manteniendo la relación de ayuda mutua.

Una de las cosas más hermosas de ésta forma de relacionarse con los demás es que nos enseña, de una manera agradable, a darnos y a saber recibir de otros, formándonos en la convivencia social, en la solidaridad y en los valores de generosidad, justicia y paciencia, entre otros.

Un distintivo de saber ser amigo es el interés auténtico de que la otra persona sea mejor y sea feliz. La amistad es una entrega desinteresada porque busca que el amigo se sienta bien y disfrute la relación. En muchas ocasiones buscamos la frecuencia de una amistad que es sólo aparente porque en realidad no nos está ayudando o no estamos ayudando y nos confundimos cuando nos sentimos bien en algunos momentos, pero en realidad estamos a disgusto con lo que nos solicitan o con la forma en que nos tratamos.

La amistad es una de las cosas más dulces de la vida; es por ello que hay que descubrirla y mantenerla en la sinceridad y la entrega valiente y cariñosa; eliminando cualquier interés mezquino que dañe la relación o las personas.

Antivalores. Enemistad, antipatía, adversidad, enfrentamiento, egoísmo, antagonismo, rivalidad, competencia, crítica, envidia, deslealtad.



Valor Asociado de Diagnóstico de realidades

Objetivo: Tratar de ser objetivos.

Instrucciones:

1. Se pide que un grupo de alumnos preparen una representación sobre un amigo que es desleal a otro y uno que es muy buen amigo y que le es leal dejando que ellos se ingenien para el contenido.
2. Se presenta la pequeña dramatización y se pide a los alumnos que pongan mucha atención en los elementos que hacen que un amigo sea bueno y otro no lo sea.
3. Al terminar se hacen una línea en el pizarrón para escribir las fuerzas o cosas buenas de la amistad y las que no los son, haciendo referencia a la obra.
4. Se pide que por equipos de seis traten de ver negativo lo que se ha puesto en positivo y en positivo lo que han puesto negativo.
5. Se vuelve a pedir que hablen de lo que han pensado y el maestro ayuda a que concluyan con objetividad lo que es positivo porque no tiene argumentos en contra y lo que es negativo porque no tiene argumentos a favor.

El ejercicio aprovecha el valor de la semana, pero debe servir para que aprendan a razonar sobre lo que tienen las cosas de positivo y de negativo, si es posible hay que pedirles que lo apliquen en otros ejemplos durante la semana.

Actividades. Comparto

- Compartir el refrigerio
- Prestar útiles escolares
- Jugar al amigo secreto desde el inicio de semana

- Hablar frente a frente de cualidades de compañeros
- Mencionar características de una buena amistad
- Cambiar de compañeros de juego
- Iniciar amistad con otros niños
- Aumentar muestras de cariño
- Demostrar amistad maestro-alumno
- Analizar el valor a través de literatura
- Relacionar el valor con dar-recibir
- Relacionar el valor con generosidad, lealtad, perseverancia, entusiasmo, participación
- Concursar por el mejor poema sobre la amistad
- Intercambiar cartas entre amigos
- Escribir carta de amistad a los padres
- Intercambiar experiencias sobre la amistad
- Señalar actitudes de amistad en clase.

Pensamientos y Refranes:

EL QUE A BUEN ÁRBOL SE ARRIMA BUENA SOMBRA LO COBIJA.

VALE MÁS SOLO QUE MAL ACOMPAÑADO.

Cuestionario

- ¿Te agrada compartir tus pensamientos, sentimientos, pertenencias, y actividades?
- ¿Te gusta ayudar para que tus amigos sean mejores personas?
- ¿Te cuesta trabajo dar tiempo a un amigo?
- ¿Tratas de ser amigo de tus hermanos?
- ¿Se puede confiar plenamente en ti?



Responsabilidad

Objetivo: Comprometerse con lo que se decide.

Definición: Capacidad de afrontar el deber.

Debemos convencernos de que cada uno tiene una serie de deberes que identifican lo que nos corresponde hacer y lo que podemos esperar que otros lo cumplan. Quien elige algo inmediatamente se hace responsable de lo que eligió, no debe culpar a nadie. Además hay una serie de consecuencias de ser niño, niña, alumno, hijo, ciudadano, etc. y cada uno es responsable de actuar bien según sea. Si hacemos algo, debemos afrontar la consecuencia, positiva o negativa, con ánimo y deseo de dar soluciones.

Responsabilizarse es responder, es decir, dar cuenta de los actos, pensamientos, actitudes, etc. y dar cuenta cabal, con valor y hasta el final.

Si cada uno reconociera sus deberes y estuviera dispuesto a cumplirlos, no sería necesaria la aplicación de la ley, ni tanto disgusto y confusión. Pero no vamos a actuar por los otros, sino a cumplir con nuestras responsabilidades.

Cada vez que se escoge o elige algo, se hace uno responsable de la elección. Cada vez que se piensa, uno tiene que dar respuesta de lo que hay en el pensamiento; lo mismo sucede con lo que se hace sin querer o accidentalmente, porque no solo somos responsables de nosotros, sino de nuestras pertenencias, de lo que depende de nosotros o lo que usamos. Por ejemplo, se es responsable de un accidente de automóvil aunque no hayamos querido ocasionarlo. Porque al ser inteligentes y poder escoger, tenemos que poner la voluntad para actuar conforme a seres inteligentes todo el tiempo. Ser responsable es una exigencia social, alguien tiene que encargarse de cada cosa que sucede. Al serlo crece nuestra misión en la vida. Con ello ayudamos,

comprendemos, actuamos bien, trabajamos, cumplimos los deberes y estamos en condiciones reales de ser felices.

Esta virtud es indispensable para buscar otra, porque nuestra propia superación es la primera de las responsabilidades. así como la de ayudar a los demás.

Antivalores. Irresponsabilidad, incumplimiento, indisciplina, desobediencia, inconsciencia, indiferencia.

Valor Asociado de Liderazgo: El ciego

Instrucciones

1. Formar parejas de compañeros para que uno tome el papel de ciego (tapándose los ojos), mientras que el otro toma el de guía.
2. El guía pasará a su compañero diciéndole por dónde ir, durante cinco minutos. Posteriormente se intercambian los papeles,
3. Se analiza la experiencia tanto de ser guiado, como de guiar por medio de cuestionamientos como pueden ser: ¿Tuviste miedo de caminar en la oscuridad?, ¿Te sentiste confiado?, ¿Te agradó la forma en que te condujeron?, ¿Supiste llevar?, ¿Fuiste paciente?, ¿Te sentiste responsable?

Actividades. Reconozco que a mi me toca...

Relacionar el valor con todo lo que se hace en un día escolar. —Ayudar a que identifiquen sus responsabilidades en casa. —Hablar de los beneficios que tiene que cumplir a tiempo y bien. —Exigir firmemente alguna cosa pero con cariño y cercanía. —Que cada quien haga una lista de lo que tiene que cumplir desde que se levanta. —Detectar responsabilidades sociales en el grupo —Identificar el esfuerzo como camino al éxito —Ir fuertemente en contra de la apatía para participar en las cosas del grupo,



respetando siempre a los alumnos —Escribir algunos planes y hablar de los medios de cómo lo podemos lograr para enfatizar en el esfuerzo —Hablar de las responsabilidades que tienen los adultos en sus casas y trabajos.

Pensamientos y Refranes

NO SABE MANDAR QUIEN NO SABE OBEDECER. NO DES EL PEZ, ENSEÑA A PESCAR. PRIMERO LA OBLIGACIÓN Y DESPUÉS LA DEVOCIÓN. NADIE DA LO QUE NO TIENE.

Cuestionario

- ¿Reconoces las consecuencias de tus acciones?
- ¿Reconoces y cumples con tus obligaciones?
- ¿Haces caso de tu conciencia al realizar tus deberes ?
- ¿Asumes las consecuencias de tus acciones, aunque a veces te vaya peor?
- ¿Evitas culpar a otro de lo que tú haces?

Pensamientos y Refranes

A DIOS ROGANDO Y CON EL MAZO DANDO. EL FLOJO Y EL MEZQUINO ANDAN DOS VECES EL CAMINO.

Cuestionario

- ¿Haces con ganas tus tareas?
- ¿Te gusta hacer las cosas bien hechas?
- ¿Insistes en algo hasta que te salga bien?
- ¿Eres creativo?
- ¿Ayudas en casa?

Generosidad

Objetivo: Darse al dar.

Definición: Capacidad de darse a uno mismo al dar lo que se tiene.

Unas de las formas del amor es la generosidad, cuya esencia es aprender a dar. Como una exigencia de nuestra naturaleza social, la mejor manera de completar las perfecciones del universo es dando de nosotros mismos lo que absolutamente nadie más tiene. La persona esta abierta al mundo por su capacidad intelectual, pero aún mas lo está porque puede aportar su propio perfeccionamiento.

Ser generoso es estar atento a la necesidad de los demás y estar dispuesto a satisfacerla tal como es requerida. Implica una renuncia personal, aunque a la larga es uno de los más grandes beneficios propios. El que da, ya está recibiendo en su donación. Amar es muchas cosas: ser fuerte, valiente, justo, paciente, perseverante, decidido, porque con todo ello hacemos crecer nuestra persona y la de los demás; pero ser generoso es el camino más directo para resumir lo que somos en relación al amor, es la oportunidad de no sólo dar ayuda, sino darse en ayuda.

Hay que serlo todos los días y con todo aquél que lo necesita. Principalmente hay que luchar contra nuestra indiferencia, ya que nos aleja constantemente de la oportunidad de crecer en ese hábito. Dar sin esperar recibir es ser generoso con la familia, compañeros, adultos, autoridad, los que tienen menos o saben menos. Hay que aumentar nuestra capacidad de dar para encontrar caminos seguros de felicidad. Porque somos comunidad y esperamos ser ayudados, y de hecho lo somos desde que nacemos, es necesario aprender a compartir. Porque la persona empieza sus acciones en ella pero debe terminarlas fuera de ella, en un beneficio al exterior. La felicidad depende de haber aprendido a autodonarse a través de pequeños actos de generosidad. El hombre, su historia, las so-



ciudades y todo cuanto ayude a descubrir la dignidad de la persona lleva el fin de servir a la humanidad.

Antivalores. Egoísmo, avaricia, codicia, tacañería, mezquindad e indiferencia,

Valor Asociado de Proceso Creativo

Objetivo: Identificar los pasos por los que se generan nuevas ideas.

Instrucciones

1. Definir un problema de alguien que no sea del salón para tratar de solucionarlo efectivamente y hacer una lluvia de ideas sobre las formas en que sugieren que se pueda solucionar, evitando que se juzguen las aportaciones.
2. Al terminarla, analizar cada una para quedarse sólo con las que son viables, es decir, con las que están al alcance del grupo realmente.
3. Habiendo elegido algunas, se analizarán detenidamente en relación a los recursos que se tienen realmente, es decir con lo que se cuenta, ésto hará que se eliminen otras alternativas. Finalmente se votará para escoger la forma efectiva de ayudar.
4. Se procederá a pensar en las estrategias que se van a seguir para realizar lo acordado: tiempo, formas de conseguir los recursos, personas encargadas de comisiones.

Actividades. Doy a los demás

- Promover una convivencia en que se comparta comida
- Solicitar que se esté atento a las necesidades de los demás

- Dramatizar los antivalores de egoísmo, avaricia, envidia
- Relacionar el valor con la solidaridad, amistad, sinceridad, respeto
- Hablar de las palabras dar y recibir
- Ayudar a que cada uno identifique sus propias posibilidades para ser generoso
- Hablar de las tristezas del mundo y de cómo se puede ayudar siendo generoso
- Hablar de dar tiempo, atención, caricias, palabras de aliento
- Visitar algún lugar de personas necesitadas para llevarles comida o ropa
- Ejercitar el saber pedir ayuda y ser acertivos
- Relacionar el valor con dar y dar con gusto
- Hablar de la voluntad en cuestión de dar a los demás
- Hablar de la corrección fraterna y cómo todos la necesitamos si nos la dan con amor y por nuestro bien
- Enfatizar en la necesidad de dar conforme a lo que el otro necesita.

Pensamientos y Refranes

ARRIEROS SOMOS Y EN EL CAMINO ANDAMOS. A MUCHO AMOR,
MUCHO PERDÓN. HAZ EL BIEN SIN MIRAR A QUIÉN.

Cuestionario

- ¿Eres paciente con los más débiles?
- ¿Compartes lo tuyo?
- ¿Te ofreces para dar ayuda?
- ¿Eres amable con tus compañeros y hermanos?
- ¿Te fijas en lo que los demás necesitan de ti?



Actividades. Pienso lo que voy hacer

- Relacionar el valor con decisión, prudencia, evaluación, responsabilidad
- Hablar de antivalores como la precipitación, ser impulsivos, irritables o iracundos
- Hablar de planeación, de lo que se va hacer en la semana
- Solicitar que alguien dirija la planeación de alguna actividad fuera de la escuela
- Permitir que planeen un día de clase y respetar la planeación ya aceptada
- Pedir que escriban los planes para las vacaciones y cómo los van a llevar a cabo
- Relacionar con orden
- Hacer una dinámica en donde planeen la construcción de un avión o algo similar
- Analizar la razón de ser de los calendarios y horarios escolares
- Enseñarles la planeación que hace un maestro para llevar a cabo sus programas
- Analizar las campañas de vacunación
- Hablar de prevención de accidentes
- Hablar de medidas de seguridad en la escuela, la casa, la calle o la empresa,

Pensamientos y Refranes

EL QUE NO SABE A DÓNDE VA, NO LLEGA.
MÁS VALE PREVENIR QUE LAMENTAR. A LO HECHO, PECHO.

Cuestionario

- ¿Alistas tus útiles antes de ir a la escuela?
- ¿Piensas bien en lo que vas a gastar?
- ¿Te gusta planear lo que harás?
- ¿Preguntas para saber lo que se necesita antes de hacer alguna cosa?

¿Planeas junto con tus maestros o padres algunas actividades?

Evaluación

Objetivo: Revisar la conducta personal.

Definición: Capacidad de revisar lo hecho para mejorarlo.

La manera ideal de ir mejorando con paso seguro es cuando sabemos a ciencia cierta cómo hemos hecho las cosas antes. Si tenemos conciencia de los aciertos y los errores de lo que hacemos es mucho más fácil tratar de eliminar lo negativo y hacer uso de lo que fue bueno.

Es muy importante pensar en cómo fueron nuestros resultados y qué diferencia hay con lo que esperábamos obtener. Cuáles fueron las variables y qué cosas salieron conforme lo esperado, de esa manera se pueden hacer correcciones cada vez más finas.

La evaluación que más puede formarnos en hábitos es la que se hace todos los días al ir a acostarnos, haciendo un recuento y pensando en lo que puede cambiar. Se pueden hacer evaluaciones más sistemáticas como son los exámenes de las escuelas.

Uno de los ingredientes más decisivos de la evaluación es la honestidad con uno mismo, otro es no responsabilizar a otros de lo nuestro, ni compararnos con ellos, estar con uno mismo en relación a lo hecho y por hacer y con toda la disposición de aprender de los propios errores.

Al finalizar cada acto, la conciencia debe estar apta para decirnos si hicimos las cosas bien, hay que poner atención en lo que realmente conseguimos, en nuestra intención en el actuar o en los efectos producidos en otras personas.

La vida es más una carrera en la que hay que comenzar constantemente que un cami-



no con una sola meta. No nos podemos medir tanto por los resultados finales como por los parciales y eso en función del esfuerzo dado. No existen parámetros para definir cuándo se ha cumplido totalmente, apenas y sabemos relativamente a nuestro paso si hacemos mejor las cosas. Siempre hay posibilidades de perfeccionar algo, somos infinitamente perfectibles, es por ello que estarnos evaluando ayuda a cumplir la principal misión humana: mantener un esfuerzo por mejorar corrigiéndonos y ejerciendo nuestras virtudes.

Antivalores. Desprecio, desvaloración, inconsciencia, indiferencia, desinterés, testarudez.

Valor Asociado de Dígallo con Mímica

Objetivo: Que los alumnos distingan lo importante de lo secundario en una narración.

Instrucciones

1. Se juega adivinalo con mímica en relación con algún cuento o programa de T.V. dejando que preparen la presentación seis alumnos de un día para otro.
2. Los alumnos que adivinan no hablan en voz alta, sino que escriben un resumen y el título que sugieren que se está interpretando mientras está la exposición de seis a siete minutos.
3. Después de este tiempo se abre la posibilidad a que hablen en voz alta y traten de adivinar.

Se puede dejar que haya tantas interpretaciones como sea posible.

Actividades. Pienso en si actué bien o mal.

- Relacionar el valor con responsabilidad, previsión, decisión y prudencia
- Solicitar que escriban cinco comportamientos que consideren buenos en la semana pasada y cinco que no lo sean
- Explicar la razón de ser de los exámenes
- Hablar de diferentes tipos de evaluación de resultados
- Explicar el por qué de los cuestionarios de diagnóstico personal que se les hace todos los días
- Evaluar la importancia de usar bien la conciencia de otro
- Analizar el papel de Pepe Grillo en "Pinocho", conciencia del bien y del mal
- Aprovechar para revisar cuadernos y tareas
- Aplicar la semana para mejorar en algo especial
- Felicitarse a los alumnos especial y personalmente por cosas determinadas.

Pensamientos y Refranes

EL QUE SIEMBRA VIÉNTOS, RECOGE TEMPESTADES.
EL QUE NADA DEBE, NADA TEME.

Cuestionario

- ¿Analizas diariamente tu conducta?
- ¿Revisas tus exámenes escolares antes de entregarlos?
- ¿Analizas si lo que haces te salió conforme lo planeado?
- ¿Valoras lo que eres?
- ¿Valoras lo que tienes?



Trabajos de comunidad educativa

Programa para padres

Objetivo: Vincular los esfuerzos educativos en la escuela con los de la familia en relación al programa de valores.

La división en la colaboración educativa entre padres y maestros es una de las dificultades más usuales para eficientar la educación.

El programa pide que todas las personas que rodean al niño trabajen en objetivos educativos definidos y comunes, máxime si se trata de educar la inteligencia y la voluntad. Se deben echar redes que logren entrelazar las buenas intenciones de los educadores que, de por sí, sufren su propia lucha de mejoramiento. Se ha incluido que una forma efectiva de unir sin confundir y distinguir sin separar es provocando un ambiente, tantas veces mencionado, en que todos los involucrados estén en constantes oportunidades de relacionar el ser con el saber y éste con el hacer.

Calendario familiar

La principal manera de lograr la participación en casa es partir de la escuela, a través del calendario para la familia en que los padres tendrán sugerencias de prácticas éticas en su vivir cotidiano.

La escuela enviará a los padres un calendario por ronda que irá acompañado de una carta en que se les invite a liderar el esfuerzo de todos los miembros de la familia en relación a la práctica de las virtudes.

Taller de valores

El taller pretende que los padres propongan actividades para vivir en familia la relación de los valores semanales.

La escuela enviará sus recomendaciones a los padres, pero será más provechoso si los padres proponen sugerencias para mejorar la misión educativa. Para ello se convocará, empezando por la junta para padres de la escuela, a trabajar quincenalmente en el diseño de actividades y conceptos educativos.

Procedimiento

1. La escuela invita, desde la capacitación, a los padres que deseen colaborar en el taller.
2. Se hace un programa de apoyo de los maestros, listando para los primeros tres meses a cada uno de ellos para trabajar con los padres cada 15 días durante una hora en la escuela.
3. El día de la reunión se trabaja sobre los valores de las siguientes dos semanas.

Metodología de trabajo en grupo de padres:

1. Se acuerda en los 2 valores a trabajar.
2. Se divide el grupo en dos partes para que cada una trabaje un valor durante 20 minutos, de la siguiente manera:
 - °Se nombran un secretario y un moderador.
 - °Se hace lluvia de ideas de lo que puede hacerse en familia para ejercitar el valor.
 - °Anotar las conclusiones en actividades específicas.
3. Intercambiar el valor con el otro grupo y trabajar de la misma manera.



4. Responder en grupo, durante diez minutos, las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo nos sentimos en el taller?
- b) ¿Trabajamos con eficacia?
- c) ¿Podemos aportar sugerencias al resto de la comunidad de padres?
- d) ¿Qué podemos hacer para mejorar la reunión?
- e) ¿Cómo hacer para que se involucren más padres?

5. El maestro que estuvo con los padres recoge las conclusiones y las lleva a la escuela para publicarlas y encontrar la manera de que las conozcan los demás padres de familia.

Probablemente se genere un trabajo interesante y vaya aumentando el número de padres en los talleres. Si así fuera, ellos mismos irán encontrando mecanismos para trabajar. Es importante que crezca su relación y que se mantengan independientes los talleres de la escuela con el fin de que sea mayor la riqueza de la aportación de padres a padres.

Los padres y algunas actividades escolares

Para unir esfuerzos con algunas actividades que realiza la escuela los padres interesados pueden involucrarse en el trabajo de valores

acompañando a los maestros y alumnos, por ejemplo:

- Para el valor generosidad o solidaridad, visitar lugares necesitados como asilos, orfanatorios, colonias humildes, etc.
- Para el valor ecofilia colaborar en alguna campaña escolar de no contaminación o de crear áreas verdes.
- Para el valor asociado de economía asistir, organizar y colaborar a "el mercadito".
- Para el valor laboriosidad organizar una bolsa de trabajo para alumnos en vacaciones o brindarles pequeños trabajos accesibles a los niños.

Es muy importante que la escuela recurra a los padres para trabajar en los valores y permita que los que tengan iniciativa y creatividad ayuden a otros menos participativos.

Educar para querer

Este es el título del libro escrito especialmente para padres, el cual ayudará a que exista una mayor interacción entre familia y escuela en la educación de las virtudes humanas, así como para especificar la intencionalidad de dicha educación en la familia.

En el manual del coordinador se especificarán los apoyos que puede sugerir la escuela para que los padres colaboren en la práctica semanal.

Se confía en que con sólo algunas ideas se detonará una práctica intensa, puesto que todos los padres desean lo mejor para sus hijos y partiendo de un "cómo" accesible serán capaces de adherirse a la mejora continua.



CALENDARIO PARA LA FAMILIA

RONDA No. 1

MOTIVACIÓN

VALOR FUNDANTE

JUSTICIA

VALOR CONDUCENTE

EQUIDAD

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
AMISTAD	AMISTAD	AMISTAD	AMISTAD	AMISTAD	AMISTAD	AMISTAD
Aceptaré a mis amigos como son	Trataré con afecto a mis padres y amigos	Respetaré a mis amigos en sus ideas	Seré sincero con la gente que convivo	Tendré detalles con mis amigos	Reconoceré y aceptaré que todos somos diferentes	Compartiré mis juegos con mi familia
PATRIOTISMO	PATRIOTISMO	PATRIOTISMO	PATRIOTISMO	PATRIOTISMO	PATRIOTISMO	PATRIOTISMO
Reflexionaré en lo que ha hecho México por mí	Defenderé de críticas a mi país	Preguntaré a mis papás sobre mi patria	Cuidaré de mi país	Conoceré mis derechos como niño	Cumpliré mis obligaciones para con mi patria	Investigaré el trabajo que desempeñen mis gobernantes
SINCERIDAD	SINCERIDAD	SINCERIDAD	SINCERIDAD	SINCERIDAD	SINCERIDAD	SINCERIDAD
Diré la verdad en todo momento	Seré discreto ante lo que alguien me confíe	Seré leal para con mi familia y amigos	Resaltaré las cualidades positivas de las personas	Actuaré con rectitud	Trataré mis problemas con la persona adecuada	Obraré con sencillez en todo momento
SOLIDARIDAD	SOLIDARIDAD	SOLIDARIDAD	SOLIDARIDAD	SOLIDARIDAD	SOLIDARIDAD	SOLIDARIDAD
Participaré solucionando necesidades de mi familia	Me uniré a las actividades de mi familia y amigos	Conoceré acciones de solidaridad en mi país	Colaboraré con entusiasmo en los quehaceres de la casa	Ayudaré a mi familia y amigos en sus actividades	Contribuiré en las campañas que organicen en mi comunidad	Participaré en las necesidades de mi barrio
ECOFILIA	ECOFILIA	ECOFILIA	ECOFILIA	ECOFILIA	ECOFILIA	ECOFILIA
Realizaré acciones que ayuden a conservar la naturaleza	Haré buen uso del agua y luz	Separaré la basura reciclable de la no reciclable	Buscaré formas de solucionar la contaminación del aire, agua y suelo	Propondré formas para no contaminar el ambiente	Colaboraré en la limpieza de mi barrio	Colaboraré en la limpieza de mi comunidad no tirando basura
RESPETO	RESPETO	RESPETO	RESPETO	RESPETO	RESPETO	RESPETO
Conviviré armónicamente con mis hermanos	Respetaré lo que no es mío	Escucharé con atención	Seré amable con todos	Respetaré a los demás	Compartiré los gustos de los demás permitiendo que elijan su programa de televisión	Complaceré a los demás si me piden que baje el volumen de la música



CALENDARIO PARA LA FAMILIA

RONDA No. 2	DESARROLLO	VALOR FUNDANTE	FORTALEZA	VALOR CONDUCENTE	DISCIPLINA	
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
PERSEVERANCIA	PERSEVERANCIA	PERSEVERANCIA	PERSEVERANCIA	PERSEVERANCIA	PERSEVERANCIA	PERSEVERANCIA
Me esforzaré a hacer mi tarea tratando de no interrumpirla	terminaré todo lo que he iniciado	Constantemente tendré ordenados mis libros y cuadernos	Insistiré en hacer las cosas lo mejor que pueda	Cumpliré mis promesas con firmeza	Me fijaré metas a futuro e intentaré llegar a ellas	Persistiré en todas mis tareas
ORDEN	ORDEN	ORDEN	ORDEN	ORDEN	ORDEN	ORDEN
Acomodaré mis libros y cuadernos	Organizaré mi cuarto	Acomodaré cada cosa en su lugar	Contribuiré a que la cocina esté en orden	Fijaré un lugar para guardar la ropa	Respetaré la hora fijada para dormir	Seré ordenado al intervenir en una plática
ENTUSIASMO	ENTUSIASMO	ENTUSIASMO	ENTUSIASMO	ENTUSIASMO	ENTUSIASMO	ENTUSIASMO
Estaré todo el día de buen humor	Ayudaré con gusto	Haré la tarea bien y con gusto	Animaré a mis familiares y amigos	Actuaré con actitudes positivas	Felicitaré y animaré a mi familia	Contagiaré a los demás de mi buen humor
RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD	RESPONSABILIDAD
Soy puntual en todas mis actividades	Entregaré todos mis trabajos a tiempo	Asumiré responsabilidades y sus consecuencias	Me levantaré temprano sin ayuda de mis papás	Pediré ayuda sólo en lo que sea necesario	Ayudaré a que la casa quede limpia y ordenada	Haré las cosas que me pidan desde la primera vez
VALENTÍA	VALENTÍA	VALENTÍA	VALENTÍA	VALENTÍA	VALENTÍA	VALENTÍA
Me atreveré a decir la verdad	Defenderé la imagen de mi escuela	Defenderé mi opinión	Aceptaré mis derrotas en el juego	Protegeré a los más pequeños	Afrontaré las consecuencias de mis actos	Defenderé los intereses de mi familia
PACIENCIA	PACIENCIA	PACIENCIA	PACIENCIA	PACIENCIA	PACIENCIA	PACIENCIA
Esperaré a que los demás terminen sus actividades	Investigaré cuidadosamente al hacer mis tareas	Esperaré mi turno	Aguantaré hasta la hora de recreo para comer mi lonche	Esperaré a que todos terminen de comer para levantarme	Toleraré a mis hermanos más pequeños	Aguardaré pacientemente a que me atiendan
RESISTENCIA	RESISTENCIA	RESISTENCIA	RESISTENCIA	RESISTENCIA	RESISTENCIA	RESISTENCIA
Enfrentaré con vigor todas las cosas	Me mantendré firme en mis decisiones	Toleraré las órdenes y decisiones de los adultos	Soportaré con agrado las tareas dadas	Aceptaré el horario indicado para ver televisión	Atenderé el horario indicado para el juego	Caminaré y procuraré aguantar más tiempo
LABORIOSIDAD	LABORIOSIDAD	LABORIOSIDAD	LABORIOSIDAD	LABORIOSIDAD	LABORIOSIDAD	LABORIOSIDAD
Trabajaré siguiendo las indicaciones de mi maestro	Trabajaré con empeño en lo que mis papás me indiquen	Seré un buen deportista con empeño	Seré constante y ordenado en mis tareas	Me esforzaré en ser un buen alumno	Me responsabilizaré de los quehaceres que me asignen	Me comprometeré a ayudar a mis hermanos y compañeros



CALENDARIO PARA LA FAMILIA

RONDA No. 3

ARRAIGO

VALOR FUNDANTE

AUTOGOBIERNO

VALOR CONDUCENTE

HONESTIDAD

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
GENEROSIDAD	GENEROSIDAD	GENEROSIDAD	GENEROSIDAD	GENEROSIDAD	GENEROSIDAD	GENEROSIDAD
Apoyaré a mi familia en algo que necesite	Me desprenderé de algo que me gusta para regalarlo	Seré amable y cordial en la casa y en mi escuela	Compartiré mi juguete preferido con mis hermanos y amigos	Seré bondadoso con toda la gente	Me esforzaré por ayudar a los demás en sus tareas	Compartiré afectivamente con mi familia
MESURA	MESURA	MESURA	MESURA	MESURA	MESURA	MESURA
Actuaré de manera cordial con los demás	Seré moderado al comer	Controlaré mi vocabulario	Administraré mis gastos	Respetaré los horarios de comida	Pediré sólo lo que necesito	Haré buen uso de los servicios públicos
MODESTIA	MODESTIA	MODESTIA	MODESTIA	MODESTIA	MODESTIA	MODESTIA
Actuaré con sencillez	Respetaré a los demás	Me esforzaré por hablar correctamente	Agradeceré a los demás lo que hacen por mí	Reconoceré y aceptaré si me equivoco	Vestiré con sencillez	No presumiré mis habilidades
ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN
Cuidaré que mi uniforme y mis útiles escolares estén en buen estado	Haré una lista de lo que tengo que hacer	Vigilaré que no se desperdicie el agua en la casa y en la escuela	Fijaré un horario para hacer la tarea y lo respetaré	Fijaré un horario para jugar y lo respetaré	Regularé mis gastos	Fijaré un horario para ver televisión y lo respetaré
ESTUDIOSIDAD	ESTUDIOSIDAD	ESTUDIOSIDAD	ESTUDIOSIDAD	ESTUDIOSIDAD	ESTUDIOSIDAD	ESTUDIOSIDAD
Leeré un libro aparte de los que llevo a la escuela	Retomaré en casa lo que aprendí en la escuela	Practicaré ejercicios escolares en casa	Leeré un libro sobre la historia de mi estado	Escribiré algo acerca de lo que más me gusta de la semana	Leeré acerca de la historia de México	Visitaré un lugar típico de la ciudad observando y comparando
SENCILLEZ	SENCILLEZ	SENCILLEZ	SENCILLEZ	SENCILLEZ	SENCILLEZ	SENCILLEZ
Cuidaré mi aspecto personal	Hablaré con claridad	Seré amable con todos	Seré franco en todas mis acciones	Actuaré con naturalidad	Seré espontáneo en todas mis actitudes	Actuaré sin vanidad



CALENDARIO PARA LA FAMILIA

RONDA No. 4

CALIDAD

VALOR FUNDANTE

PRUDENCIA

VALOR CONDUCENTE

REFLEXIBILIDAD

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN	MOTIVACIÓN
Despertaré contento	Realizaré mis tareas bien y con mucho gusto	Enlistaré lo que me gusta hacer y lo comentaré con mis compañeros	Exhortaré a mis compañeros a mantener limpio el salón y la escuela	Organizaré reuniones con mis amigos con un fin específico	Animaré a mis amigos y vecinos a mantener limpio el barrio	Guardaré el dinero que me den para comprar algo que me gusta
FLEXIBILIDAD	FLEXIBILIDAD	FLEXIBILIDAD	FLEXIBILIDAD	FLEXIBILIDAD	FLEXIBILIDAD	FLEXIBILIDAD
Seré tolerante con los más pequeños	Ocuparé el lugar de una persona en una situación problemática que se me platique	Tomaré en cuenta los consejos que me dan mis padres y maestros	Me esforzaré por no juzgar a los demás sin fundamento	Aprenderé a escuchar y aceptar que existen opiniones diferentes	Respetaré las formas de pensar, sentir y actuar de los demás	Daré a elegir entre varias opciones posibles
AUTENTICIDAD	AUTENTICIDAD	AUTENTICIDAD	AUTENTICIDAD	AUTENTICIDAD	AUTENTICIDAD	AUTENTICIDAD
Aprenderé a conocerme a mí mismo	Expresaré con veracidad mis ideas en el momento oportuno	Evitaré guiarme por comentarios negativos	Seré espontáneo en el trato con los demás	Me sentiré orgulloso de mi escuela, amigos, familia, comunidad, país	Seré yo mismo cuando manifieste mis ideas	Demostraré afecto a mis padres y hermanos
PREVISIÓN	PREVISIÓN	PREVISIÓN	PREVISIÓN	PREVISIÓN	PREVISIÓN	PREVISIÓN
Prepararé mis útiles escolares y mi ropa por la noche para evitar prisas por la mañana	Cuidaré los libros de texto para que sirvan de consulta	Realizaré trabajos de otros días para no apresurarme	Cuidaré mi ropa y calzado para que les sirva a otros niños	Me habituaré a levantarme temprano para llegar puntual a todos lados	Cuidaré mi aseo personal	Planearé lo que voy a hacer durante la siguiente semana
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN
Elaboraré una línea de tiempo personal desde mi nacimiento hasta hoy	Reflexionaré si el día de hoy ayudé a alguien	Haré un análisis de lo que hice durante el día	Pensaré antes de decir y hacer las cosas	Analizaré mis calificaciones con el firme propósito de mejorarlas	Analizaré cinco razones por las que soy importante	Haré un balance de lo que hice durante la semana
PONDERACIÓN	PONDERACIÓN	PONDERACIÓN	PONDERACIÓN	PONDERACIÓN	PONDERACIÓN	PONDERACIÓN
Seleccionaré las cosas que son justas y procederé con rectitud	Evaluaré las proposiciones que me hagan	Reflexionaré sobre mis acciones, antes de emitir un juicio	Analizaré bien las opciones que se me presenten antes de elegir	Reflexionaré entre lo que es importante y lo que no es	Tomaré decisiones y las llevaré a cabo tomando en cuenta los beneficios que ello ocasiona	Elegiré y expondré mis ideas



CALENDARIO PARA LA FAMILIA

RONDA No. 5

INTEGRACIÓN

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA
Reconoceré mis derechos y obligaciones y actuaré en consecuencia	Cumpliré con mis obligaciones como ciudadano estudiante trabajador	Reconoceré y aceptaré que todos somos iguales en cuanto al cumplimiento de normas y reglas	Conservaré el orden en mi salón, en mi casa	Seré recto y legal en mi proceder	Organizaré mis actividades de acuerdo con las normas establecidas	Concederé a los demás lo que les corresponde
FORTALEZA	FORTALEZA	FORTALEZA	FORTALEZA	FORTALEZA	FORTALEZA	FORTALEZA
Me esforzaré por alcanzar mis metas	Seré tenaz en el deporte	Insistiré en hacer mis tareas lo mejor que pueda	Protegeré a los más pequeños a la hora del recreo	Me esforzaré por ser buen alumno	Asumiré mis responsabilidades	Aceptaré las disposiciones de la familia
AUTOGOBIERNO	AUTOGOBIERNO	AUTOGOBIERNO	AUTOGOBIERNO	AUTOGOBIERNO	AUTOGOBIERNO	AUTOGOBIERNO
Elegiré a mis compañeros de juego	Determinaré en qué gastar mi dinero	Seleccionaré mis juegos y juguetes	Escogeré mis programas de televisión	Decidiré y programaré en qué horario hacer mis tareas	Planearé las actividades que haré durante el día	Elegiré lo que quiero hoy para mí
PRUDENCIA	PRUDENCIA	PRUDENCIA	PRUDENCIA	PRUDENCIA	PRUDENCIA	PRUDENCIA
Reflexionaré sobre lo bueno y lo malo, lo falso y lo verdadero antes de actuar	Aceptaré y valoraré las diferencias individuales con miras a una mejor convivencia	Analizaré sobre lo que es importante y lo que es secundario	Respetaré mi turno al hablar	Demostraré respeto por las pertenencias de mis compañeros	Aceptaré las opiniones y decisiones de los demás	Actuaré con flexibilidad



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- HERSH R., et al. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, 1988.
- PIAGET, Jean . *El criterio moral del niño*. México, Roca, 1985. 356 pp.
- PIEPER, Annemarie. *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Crítica, 1991, 251 pp.
- PLIEGO, Cecilia. *Enseñanza activa de valores éticos*. México, Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1995. 208 pp.
- PUIG Rovira, Josep Ma. y Miguel Martínez Martín. *Educación moral y democracia*. Barcelona, LAERTES, 1989. 237 pp.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. México, Grijalbo, 1977. 238 pp.
- SEP. *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. México, 1993, 152 pp.
- SEP. *Programa de educación preescolar*. México, 1992. 90 pp.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A continuación se presentan algunos títulos pertinentes para profundizar los contenidos,

tanto de la bibliografía básica como de la complementaria de este curso.

- ALONSO Palacios, María Teresa. *La afectividad en el niño. Manual de actividades en preescolar*. México, Trillas, 1990.
- DEWEY, John. *Libertad y cultura*. México, UTEHA, 1995.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC, 1990.
- GENEYRO, Juan Carlos. *La democracia inquieta: E. DURKHEIM Y J. DEWEY*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- HAEBLI, Hans. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapeluz, 1987.
- PÉREZ Delgado, Esteban y Rafael García Ros. (Comps.) *La psicología del desarrollo moral*. Madrid, Siglo XXI, 1991.
- RAWLS, John. *Sobre las libertades*. Barcelona, Paidós-I.C.E.-U.A.B., 1990.
- TRILLA, Jaume. *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós, 1992.
- TURIEL, Elliot. *El desarrollo del conocimiento social, moralidad y convención*. Madrid, Debate, 1984.



ANTOLOGÍA BÁSICA

EL NIÑO PREESCOLAR Y LOS VALORES

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

**JOSÉ HÉCTOR MONTALVO AGUILAR
UNIDAD UPN 054, MONCLOVA, COAH.**

**LOURDES PATRICIA CARDIEL ESCAMILLA
UNIDAD UPN 054, MONCLOVA, COAH.**

ASESORÍA

TERESITA DE JESÚS GARDUÑO RUBIO

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

JULIO DE 1995