

El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes

Representaciones, sentido común e ideología.

Autor:

Barreiro, Alicia Viviana

Tutor:

Castorina, José Antonio

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía.

Posgrado

TESIS

15-3-21

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 861060	MESA
19 MAY 2010	DE
ENTRADAS	

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**DOCTORADO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y
LETRAS**

TESIS DE DOCTORADO

**EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES: REPRESENTACIONES, SENTIDO
COMÚN E IDEOLOGÍA**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Doctoranda: Mg. Alicia Viviana Barreiro

Director y Consejero de Estudios: Dr. José Antonio Castorina

Co-Directora: Dra. Elena Zubieta

FILOSOFIA
EDUCACION

11 de Mayo de 2010

EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: REPRESENTACIONES, SENTIDO COMÚN E IDEOLOGÍA

Introducción	1
---------------------------	---

Capítulo I: La justicia: distribución y castigo

1.1. ¿Por qué ocuparse de la definición de justicia en la filosofía?.....	6
1.1.1. <i>La justicia en la Grecia Clásica: Platón y Aristóteles</i>	8
1.1.2... <i>La Modernidad: Kant, Hume y Bentham</i>	12
1.1.3. <i>El Neocontractualismo y las críticas del Multiculturalismo: Rawls, Habermas y Taylor</i>	17
1.2. La justicia punitiva: la institución social del castigo.....	22
1.2.1. <i>El debate filosófico: Retribucionismo vs Utilitarismo</i>	22
1.2.3. <i>El castigo para la Sociología</i>	27
1.2.4. <i>El castigo para el Derecho Penal Argentino</i>	32

Capítulo II: La construcción del conocimiento social

2.1. La psicología genética y la construcción psicológica del conocimiento.....	35
2.1.1. <i>El pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento</i>	35
2.1.2. <i>Interacción social y desarrollo cognitivo</i>	42
2.2. La psicología social y la construcción colectiva del conocimiento.....	46
2.2.1. <i>El conocimiento de sentido común</i>	46
2.2.3. <i>La polifasia cognitiva</i>	50
2.3. La realización de investigaciones conjuntas.....	54

Capítulo III: Las explicaciones del desarrollo del juicio moral

3.1. Las explicaciones de la psicología genética.....	59
3.1.1. <i>De la heteronomía a la autonomía moral</i>	59
3.1.2. <i>Los estadios del desarrollo moral</i>	63

3.1.3. <i>El desarrollo moral como dominio-específico</i>	72
2.2. La explicación de la psicología cultural.....	77
2.3. La explicación neo-vigotskiana.	81
2.3. Las explicaciones naturalistas.....	83

Capítulo IV: Antecedentes empíricos

4.1. El desarrollo de la noción de justicia.....	91
4.1.1. <i>De la retribución a la distribución</i>	91
4.1.2. <i>El desarrollo de la justicia positiva</i>	95
4.1.3. <i>La justicia distributiva en el aula</i>	103
4.2. La representación social de la justicia en adolescentes argentinos.....	105
4.3. Investigaciones sobre el desarrollo de la justicia punitiva.....	108
4.3.1. <i>De la expiación a las sanciones por reciprocidad social</i>	109
4.3.2. <i>El desarrollo de las concepciones del sistema de castigo escolar</i>	115
4.4. La tendencia a castigar: ¿impulso natural o construcción histórico-cultural?.....	120

Capítulo V: La Creencia Ideológica en un Mundo Justo

5.1. Antecedentes en la investigación de la Creencia en un Mundo Justo.....	124
5.2. Las explicaciones del desarrollo de la Creencia en un mundo justo.....	128
5.2.1. <i>La Creencia en el Mundo Justo como un script atribucional</i>	129
5.2.2. <i>La Creencia en el Mundo Justo como una apropiación ideológica</i>	132
5.3. Un fenómeno análogo: La Creencia en la Justicia Inmanente piagetiana.....	137
5.3.1. <i>El desarrollo de la Creencia en la Justicia Inmanente</i>	138
5.4. Las relaciones entre la Creencia en el Mundo Justo y la Creencia en la Justicia Inmanente.....	144

Capítulo VI: Metodología

6.1. Planteo del problema de investigación.....	150
6.2. Objetivos.....	152
6.2.1. <i>Objetivos generales</i>	152

6.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	152
6.3. Hipótesis.....	153
6.4. Tipo de estudio.....	153
6.5. Diseño del estudio.....	154
6.6. Descripción de la muestra.....	154
6.6.1 <i>Tipo de muestreo</i>	154
6.6.2. <i>Composición de la muestra</i>	155
6.7. Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos.....	155
6.7.1. <i>El método clínico-crítico piagetiano</i>	155
6.7.1. <i>Descripción de la entrevista</i>	157
6.8. Procedimientos para el análisis de los datos.....	162

Capítulo VII: Resultados I. La representación de la justicia

7.1. ¿Cómo se representan los niños y adolescentes entrevistados la justicia en su vida cotidiana?.....	164
7.2. Distribución de las representaciones de la justicia según la edad.....	181
7.3. Distribución de las representaciones de la justicia según género y nivel educativo de los padres.....	189

Capítulo VIII: Resultados II. El proceso de apropiación de la Creencia en un Mundo Justo.

8.1. Categorías para el análisis de la Creencia en un Mundo Justo.....	199
8.2. Análisis de las distintas categorías identificadas según la edad.....	217
8.3. Análisis de las categorías identificadas según género y nivel educativo de los padres.....	223
8.4. Relaciones entre la Creencia en un Mundo Justo y las representaciones de la justicia.....	228

Capítulo IX: Resultados III. Representaciones de la justicia punitiva

9. 1. ¿Qué tipo de castigos son considerados justos por los entrevistados?.....	231
9.1.1. <i>Tipo de castigo considerado justo según edad</i>	236

9.1.2. <i>Tipo de castigo considerado justo según sexo y nivel educativo de los padres</i>	239
9.2. <i>¿Por qué un castigo es justo para los entrevistados?</i>	241
9.2.1. <i>Análisis de las justificaciones del castigo según edad</i>	249
9.2. 2. <i>Análisis de las justificaciones del castigo según sexo y nivel educativo de los padres</i>	253
9.3. <i>Análisis de las justificaciones del castigo según el tipo de castigo considerado justo</i>	256
9.4. <i>Relaciones entre las justificaciones del castigo y las representaciones de la justicia</i>	258
9.5. <i>Relaciones entre las justificaciones del castigo y la Creencia en un Mundo Justo</i>	260

Capítulo X: Discusión, conclusiones y comentarios finales

10.1. <i>Interpretación teórica de los resultados obtenidos</i>	263
10.1.1. <i>El desarrollo de las representaciones de la justicia</i>	263
10.1.2. <i>El proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo</i>	273
10.1.3. <i>La representación de la justicia punitiva: el castigo</i>	284
10.2. <i>Los procesos de conceptualización individual y la creencia ideológica en un mundo justo</i>	292
10.3. <i>Conclusiones, interrogantes y comentarios finales</i>	293

Referencias bibliográficas	300
---	-----

Anexo A: Guión para la realización de la entrevista	319
--	-----

EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: REPRESENTACIONES, SENTIDO COMÚN E IDEOLOGÍA

Introducción

El modo en el que las personas piensan la justicia ha sido estudiado tanto por la psicología del desarrollo como por la psicología social, aunque desde perspectivas diferentes. La psicología del desarrollo, particularmente la psicología genética, ha llevado a cabo distintas investigaciones a partir del trabajo pionero de Piaget (1932/1971) sobre el desarrollo del juicio moral en el niño. A diferencia de ese trabajo que enfatizaba las relaciones entre el pensamiento y las interacciones sociales, las investigaciones que se inspiraron en él se han centrado en las relaciones entre el modo en el que los sujetos comprenden el mundo social y el desarrollo del pensamiento operatorio, estableciendo un isomorfismo entre los distintos modos de comprender la justicia (estadios o niveles) y el desarrollo del pensamiento operatorio (Damon, 1977; Kohlberg, 1981; Thorkildsen, 1989, 1991).

Tales estudios pertenecen a una versión *literal* del programa de investigación piagetiano (Castorina 2005a) que ha intentado describir la formación de las ideas infantiles en términos del acceso al sistema de operaciones intelectuales subyacentes. En virtud de ello, otorgan un lugar secundario a la intervención de las interacciones sociales en la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento y explican el desarrollo del conocimiento referido a la sociedad en términos de procesos de dominio general, estudiados respecto de otros campos del conocimiento como la física, las matemáticas o la lógica. La característica central de este enfoque es explicar la construcción de las ideas por regulaciones de orden cognitivo, de modo tal que el sujeto es pensado como un ser que habita en un contexto social, pero que se relaciona de manera individual con el objeto de conocimiento. De esta manera, sociedad no es considerada como constitutiva de los procesos de conceptualización individual

Además los autores ubicados en esta perspectiva piensan el desarrollo del conocimiento como una marcha incesante hacia estados de mayor equilibrio o validez. Esa racionalidad immanente al desarrollo de los conceptos – que también subyace a los trabajos de Piaget (Faigenbaum, Castorina, Helman & Clemente, 2007)- resulta contradictoria con los hallazgos de estudios empíricos que indican la existencia de

formas de pensamiento, representaciones o creencias que persisten a lo largo del desarrollo cognitivo, como el animismo (Delval, 1975), la creencia ideológica en un mundo justo (Lerner, 1980; Barreiro, 2008) o el personalismo (Castorina, 2005). Desde esta perspectiva la psicología genética no dispone de herramientas conceptuales que le permitan explicar tales fenómenos, lo cual señala la necesidad de dar un lugar central a la intervención de los saberes construidos colectivamente al momento de pensar el diseño de una investigación sobre conocimientos referidos al dominio social.

Frente a esta perspectiva, aún hegemónica en la psicología genética, se ha desarrollado una incipiente extensión *crítica* del programa piagetiano original (Castorina 2005a), en la que se incluye este trabajo. Según la misma el estudio de los conocimientos sociales supone una reconsideración de la psicología genética asumiendo sus condiciones de posibilidad, específicamente en lo referido a la naturaleza del objeto de conocimiento social (Lenzi & Castorina, 2000; Faigenbaum, 2005; Ferreiro, 1986; Helwig, 1995; Moshman, 1995; Turiel, 1984). Tales investigaciones se ocupan preferentemente de la organización conceptual de las ideas infantiles en su vinculación constitutiva con las interacciones sociales y los conocimientos producidos colectivamente, retomando los planteos de los trabajos piagetianos clásicos referidos al dominio de conocimiento social (Piaget 1932/1971, 1965/1986; Piaget & García, 1982). De modo sintético, se afirma que los procesos de conceptualización no dependen sólo de la actividad constructiva individual, sino que sufren restricciones propias del contexto social en el que se piensa (Castorina & Faigenbaum, 2003). Esta visión del desarrollo del conocimiento es posible por la operatoria de un marco epistémico relacional, que articula de modo dialéctico los aportes del sujeto y de la sociedad en la construcción del conocimiento (Castorina, 2007).

En este sentido, para dar cuenta de las relaciones entre procesos de conceptualización individual y los conocimientos producidos colectivamente que constituyen el pensamiento de sentido común, resulta necesario recurrir a los aportes de la psicología social, disciplina que también se ha ocupado de la temática de la justicia ya sea al describir las representaciones sociales de los sujetos sobre dicho objeto (Clemence & Doise, 1995; Menin, 2005; Morais Shimizu & Stefano Menin, 2004), al estudiar las creencias ideológicas que intervienen en los juicios cotidianos sobre ese tema (Lerner, 1980; 2003; Furnham, 2003) o al indagar las situaciones en las cuales las

personas deciden castigar o no a alguien que causó un daño (Darley & Pittnam, 2003; Hogan & Emler, 1991; Skitka & Crosby, 2003). Es importante señalar que para los psicólogos sociales, a diferencia de los postulados de la psicología genética, el pensamiento no progresa desde estados pre-lógicos a lógicos o de menor a mayor validez, sino que distintas lógicas coexisten en una *polifasia cognitiva* dado que las distintas representaciones y creencias sociales se adecuan al contexto en el que se originaron (Moscovici, 1961; Wagner & Hayes, 2005). No obstante, esta disciplina no ha desarrollado estudios que den cuenta del proceso de apropiación u ontogénesis de las representaciones y creencias sobre la justicia en los sujetos. Más aún, puede afirmarse que, no se ha dedicado al estudio de la apropiación de los conocimientos de sentido común por los niños -exceptuando los trabajos de Duveen, (1994, 1998; Leman & Duveen, 1996; Lloyd & Duveen, 2003; Psaltis & Duveen, 2006)- y que todavía no se ha logrado dar una explicación satisfactoria y consensuada del proceso de individuación de las representaciones sociales (Castorina y Barreiro, 2007).

Según Moscovici (1990) la naturaleza social de la cognición humana se conforma en la internalización individual de la experiencia social. Progresivamente, en la medida en la que se despliega ese proceso, es posible discernir los momentos y las operaciones por las cuales las distintas conciencias se articulan entre sí y con la cultura de la cual forman parte. De esta manera, la psicología del desarrollo y la psicología social se ocupan de una misma cosa, constituyendo dos caras de una ciencia ya que una trata de resolver a nivel grupal el enigma del que la otra se ocupa a nivel individual. Sin embargo, existen distintas versiones en la psicología social respecto del rol de los sujetos durante el proceso de socialización. Algunos autores (Emler & Ohana, 1993; Emler, Ohana y Dickinson, 2003) consideran que sus trabajos brindan una alternativa a las serias dificultades que presentan el intelectualismo y el individualismo de la escuela piagetiana. Inspirados en los planteos sociológicos de Durkheim (1895/1976, 1911/2000), respecto de las relaciones entre individuo y sociedad en la construcción del conocimiento, afirman que los saberes producidos colectivamente determinan el desarrollo individual. La sociedad provee el contenido de los conocimientos que preexisten a los sujetos en el discurso social, brindando soluciones construidas colectivamente durante la historia del grupo a los problemas que las personas deben resolver durante su socialización. De este modo, limitan la actividad de los individuos a la participación en la comunicación de los conocimientos elaborados por la sociedad y

rechazan cualquier tipo de actividad constructiva del objeto social. Se trata de una posición que supone un marco epistémico basado en una disociación ontológica entre el individuo y la sociedad, que resulta en un enfoque reduccionista para el estudio de los conocimientos y que ha primado en la psicología durante buena parte del siglo pasado (Castorina, 2007).

El mismo marco epistémico es el que puede discernirse como subyacente a los trabajos que componen la versión literal del programa de investigación en psicología genética antes mencionados, dado que los investigadores que siguen esa perspectiva consideran a las interacciones sociales y sus producciones como factores externos al proceso de conceptualización individual. Sin embargo, aunque comparten un mismo marco epistémico ambas perspectivas disciplinares se oponen entre sí, por centrarse ya sea en el sujeto o en la sociedad y dejar lado cualquier interacción cognoscitiva entre sujeto y el objeto social, imposibilitando el trabajo conjunto (Castorina, Clemente & Barreiro, 2003).

Por el contrario este trabajo sigue la versión del programa de investigación de la psicología social originado en Francia a partir de los trabajos de Moscovici (1961; 2001). Particularmente esta tesis se inspira en las investigaciones de Duveen (1994, 1997, 1998, entre otras), quien interpreta de un modo no escisionista a la psicología social y de un modo crítico la tradición piagetiana, afirmando que la construcción de teorías o hipótesis individuales se encuentra situada en un contexto de transmisión de conocimientos elaborados colectivamente. Asimismo, reconoce una actividad individual en la producción de los saberes colectivos por la participación en interacciones sociales donde éstos se constituyen y transforman (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson & Psaltis, 2003). Los trabajos que se incluyen en esta vertiente de la psicología social se basan en la búsqueda de articulaciones entre los conocimientos producidos colectivamente en la interacción social y la construcción de hipótesis o conceptos por parte de los individuos (Castorina, 1999; Duveen 1994, 2001; Leman, 1998; Lloyd & Duveen, 2003). Por lo dicho, es posible distinguir en esta visión la operatoria de un marco epistémico relacional, análogo al descrito como subyacente a los trabajos de la psicología genética crítica, que articula de modo dialéctico los aportes del sujeto y de la sociedad en la construcción del conocimiento. Esto último abre un campo de colaboración entre ambos programas de investigación para el estudio del

desarrollo de los conocimientos sociales, planteando la posibilidad de realizar investigaciones conjuntas (Castorina, Clemente & Barreiro, 2003).

Específicamente esta tesis¹ se ocupa del desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, particularmente del modo en el que se representan la justicia en su vida cotidiana. Para ello se recurrió a la realización de entrevistas basadas en el método clínico-crítico piagetiano (Piaget, 1926/1984; Deval, 2001) en las cuales se les pedía a los sujetos que relataran situaciones que consideraran justas y también se indagaron sus juicios y representaciones sobre la justicia punitiva mediante relatos hipotéticos que planteaban problemas respecto de la justicia de los castigos con los que los sujetos se enfrentan cotidianamente. Como ya se ha dicho, las investigaciones previas sobre la temática pueden ubicarse en la perspectiva literal de la psicología genética y se han ocupado del desarrollo de la *noción* de justicia, en este sentido es importante recordar que en la teoría piagetiana (Piaget, 1941/1970) las distintas nociones lógico-matemáticas o físicas que los sujetos construyen a lo largo de su desarrollo son indicadores de la existencia de ciertas estructuras de pensamiento. En cambio, este trabajo se ocupa del desarrollo de las *representaciones* de los sujetos sobre la justicia, retomando el sentido que Piaget (1926/1984) le diera a ese término al inicio de su obra al indagar el modo en el que los niños comprenden el mundo que los rodea. Como este autor señaló (Piaget, 1926/1984), ocuparse de las representaciones del mundo es indagar el contenido del pensamiento que depende tanto de las características de los sujetos cognoscentes como de las propias del objeto de representación, sin detenerse a describir la forma o sistema de pensamiento subyacente. Tal como afirma Jovchelovitch (2007) desde la psicología social, las representaciones no son un reflejo de la realidad y tampoco son puramente construcciones mentales de sujetos individuales, involucran un trabajo simbólico que se realiza en la interacción entre el sujeto, los otros y el mundo que intentan comprender y dicho trabajo construye significados que constituyen la realidad misma. Esto último si

¹ Esta investigación se enmarca en los siguientes proyectos de investigación: UBACYT-P011 2008-2011: *Significación de las investigaciones empíricas sobre conocimientos de dominio social*, dirigido por el Dr. J. A. Castorina; UBACYT-P057 2008-2010: *Aspectos psicosociales del bienestar en distintos contextos socio-culturales*, dirigido por la Dra. E. Zubieta; PICT-2008-1217: *Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes*, dirigido por el Dr. M. Carretero. Además para su realización la autora contó con una Beca de Posgrado Tipo I para el período 2006-2009 y Beca de Posgrado Tipo II para el período 2009-2011, ambas otorgadas por el CONICET y dirigidas por el Dr. J. A. Castorina. Asimismo, la Beca Tipo II fue co-dirigida por la Dra. E. Zubieta.

bien es pertinente respecto de cualquier objeto de conocimiento, lo es todavía más en el caso de la justicia porque la misma no corresponde a un objeto del mundo físico, sino que se trata de un concepto que se ha construido a lo largo de la historia de la cultura y que se mantiene y transforma en las prácticas sociales.

Asimismo en esta tesis se estudian las relaciones entre el desarrollo de las representaciones y el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo (Lerner, 1965; 1980, 2003). Esta última refiere a la creencia en que en la vida se obtiene lo que se merece y sería el resultado de la internalización de los valores propios de la ética protestante, uno de los pilares de la ideología capitalista (Augoustinos, 1999; Barreiro & Castorina, 2006; Deconchy, 1985) y podría operar como una restricción al desarrollo de las representaciones sobre la justicia, por constituir el trasfondo sobre el cual estas se recortan (Castorina & Barreiro, 2006).

De esta manera, a través del estudio del desarrollo de las representaciones de la justicia que adquieren mayor saliencia en la vida cotidiana de los entrevistados y de las relaciones de ese proceso de conceptualización con la creencia en un mundo justo, se espera esbozar una respuesta a los siguientes interrogantes: ¿es plausible afirmar la existencia de un proceso de reconstrucción individual de los saberes producidos colectivamente o sólo se trata de un proceso de imposición por presión social? Plantado de otro modo, ¿los individuos son meros agentes reproductores de los conocimientos producidos colectivamente? Asimismo, ¿el avance del desarrollo cognitivo en todos los casos implica avances en el modo en el que los sujetos comprenden los fenómenos propios del mundo social? Particularmente, en el desarrollo de las representaciones de la justicia y del proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo, ¿es posible distinguir niveles o formas de conocimientos más avanzadas que otras tal como lo propone la psicología genética o se trata de conocimientos producidos colectivamente que dan lugar a la coexistencia de distintos modos de pensamiento, como propone la psicología social?

CAPITULO I

LA JUSTICIA: DISTRIBUCION Y CASTIGO

1.1. ¿Por qué ocuparse de la definición de la justicia en la filosofía?

Cómo se verá en este capítulo, en la historia de la filosofía las distintas corrientes de la ética no han podido alcanzar una definición acabada del término justicia, es decir, aún se mantiene presente la polisemia de la que hablaba Aristóteles (*Ética a Nicomaco*, V, Trad.1979). Según Bobbio (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 2005) el intento de definir qué es la justicia se topa con un obstáculo insalvable: es un concepto normativo y por ello debería evitarse tratarlo como un sustantivo. De esta manera, todas las definiciones que se han dado de la justicia: "... resultan no ser en realidad definiciones sino más bien juicios normativos, bajo el ropaje verbal de definiciones, con el objeto, en general de una eficacia retórica. Lo mejor es considerar la justicia como noción ética fundamental y no definida." (Bobbio, Matteucci & Pasquino, p.847).

En este sentido, como afirma Campbell, (2002) no habría una concepción correcta o incorrecta de la justicia, sino distintos análisis más o menos útiles. Toda concepción de justicia responde a una cierta ideología política y social (liberalismo, socialismo, feminismo, etc), a una forma de ver el mundo que combina valores morales con ciertos presupuestos básicos sobre la naturaleza humana y la sociedad. Así los distintos grupos sociales apelan a razones de justicia para legitimar sus intereses ante otros y para justificar o criticar las relaciones de poder existentes. Sin embargo, a pesar de las distintas diferenciaciones que puedan hacerse en el interior de la teoría ética o política, las personas en la vida cotidiana guían sus interacciones con los otros a partir de cierta concepción de justicia, todos tienen alguna idea respecto a qué se refiere el término justicia, y es justamente el desarrollo de esas representaciones lo que esta tesis se propone indagar.

El recorrido las distintas concepciones y análisis del concepto de justicia que se presenta a continuación no pretende ser exhaustivo, porque el abordaje de la historia de la ética occidental sería inabarcable para este trabajo. Esta breve revisión tiene como objetivo principal permitir a la autora de esta tesis no quedar atrapada en las concepciones de sentido común al momento de analizar los argumentos de los

entrevistados respecto de la justicia y, a su vez, posibilitar una comprensión más acada de los supuestos de los cuales partieron las investigaciones psicológicas que se han dedicado al estudio del desarrollo de dicha noción. Además, todo estudio psicogenético tiene como marco de referencia para la interpretación de los conceptos infantiles el modo en el que la noción de la que se trata ha sido pensada a lo largo de la historia, en este caso en la ética. Piaget y García (1982), han mostrado –respecto de conocimientos matemáticos y físicos- que es posible establecer relaciones interpretativas entre la historia de las nociones en la ciencia o la filosofía y el desarrollo psicogenético, aunque no se trata de una recapitulación de dicha historia a nivel ontogenético.

La selección de los distintos autores que se incluirán en este capítulo se realizó a partir de dos criterios: haber sido citados como referentes por las investigaciones anteriores sobre el tema (que serán desarrolladas en el capítulo IV) y los referentes ineludibles en el debate ético contemporáneo (Campbell, 2002; Camps, 2008; Gargarella, 1999)

1.1.1. La justicia en la Grecia Clásica: Platón y Aristóteles

Platón intenta encontrar en el ámbito ciudadano la respuesta a los problemas de la ética porque considera que la felicidad de los individuos está condicionada por la existencia de una convivencia justa en una polis gobernada racionalmente. Así, la conexión entre ética y política se refleja en la correspondencia del Bien final del individuo y de la sociedad. El modelo de una sociedad justa desarrollado por Platón es utópico y se define en contraste a la realidad política concreta de su tiempo. En la *República* (Trad. 1998) plantea una propuesta ideal que permite valorar las ciudades reales y conocer la distancia que las separa de la justicia (García Gual, 1988).

En el diálogo que Sócrates sostiene con Céfalo y luego con Trasimaco, deja en claro que las discusiones sobre la justicia son de suma importancia, porque se trata de decidir: "...la regla de conducta que cada uno debe seguir para gozar durante la vida mayor felicidad posible." (p148, I:344e). Una primer conclusión a la que llega Sócrates en este texto refiere a cómo definir la justicia: "...no consiste, pues la justicia, en decir la verdad, ni en dar a cada uno lo que le pertenece." (p.121, I: 331d). Por ejemplo, si alguien confía sus armas a un amigo y luego se las pide estando demente, todo el mundo estaría de acuerdo en que no debería devolvérselas y que sería un acto justo no dárselas aunque le pertenezcan. En un caso así se obraría mal si no se disfraza la verdad,

teniendo en cuenta el estado mental del amigo. A continuación, Sócrates discute la afirmación de Trasimaco: "...la justicia no es otra cosa que lo que es provechoso al más fuerte." (p.135, I: 338c). Dicha afirmación se basa en que, como los que dictan las leyes en la polis son los gobernantes, o sea los más fuertes, vuelcan en ellas aquello que les conviene. Entonces, si se entiende la justicia como observancia de las leyes y se castigan como injustas las acciones que las transgreden, ésta no es otra cosa que hacer aquello que le conviene a los más fuertes. La definición de justicia, para Sócrates, es diametralmente opuesta a la de Trasimaco. Acuerda con él en que la justicia es hacer lo que es más ventajoso, pero no lo más ventajoso para los más fuertes. Los gobernantes pueden engañarse y hacer leyes que les sean perjudiciales y en este caso, si lo justo es que los súbditos hagan todo lo que se les manda, la justicia consistiría en hacer lo que es desventajoso para los más fuertes. Además un gobernante como tal jamás se propone en lo que ordena más que el interés de sus súbditos y las leyes que impone se dirigen a lo que es más conveniente y ventajoso para ellos. Para Platón – a través de Sócrates-, la justicia es el único modo de mantener la paz y la concordia entre los gobernados, por el contrario, la injusticia da lugar a sediciones, odios y combates. La justicia es entendida como la armonía del cuerpo social donde cada uno ocupa el lugar al que se encuentra destinado según su naturaleza, porque tanto en el alma como en la sociedad civil hay conflictos y luchas si los elementos no están bien ordenados².

Platón (trad. 1998) propone como modelo de sociedad justa, aquella ordenada según la función de cada individuo, esto es, según lo que cada uno puede hacer en ella a causa de la virtud que le es propia. De esta manera, plantea un orden social dividido en tres clases que refleja la estructura tripartita del alma humana: inteligencia, carácter y deseos. Según la preponderancia de uno u otro elemento en el alma de los individuos les corresponde un lugar en la sociedad, predestinado por naturaleza. Los hombres no son todos iguales, algunos han nacidos para ser filósofos y a ellos les compete el conocimiento y la dirección de los asuntos comunes; otros han nacido para ser guerreros y otros para trabajadores (campesinos, artesanos, etc.). Cada uno de estos tres grupos sociales tiene su propia virtud: a los primeros les corresponde la cordura, a los segundos el valor y a los terceros la templanza. Así, los filósofos con el objetivo de la Idea Suprema de Bien marcan el rumbo de la travesía en la nave del Estado, no para la

² En estas consideraciones de Platón pueden distinguirse similitudes con los planteos utilitaristas, ya que el fin objetivo de la justicia es el bienestar común y el funcionamiento ordenado de la polis (Lledó, 1998).

felicidad de unos pocos, sino para la felicidad de todos; y la única garantía de arribar felizmente a destino es mantener la organización y el orden.

Aristóteles se opone a la idea de un Bien Ideal desarrollada por Platón. El Bien no tiene que ser entendido como un reflejo de una especulación abstracta y vacía, no tiene que servir solamente como un ideal que mueve determinados deseos, sino que, en tanto éste sólo puede suponerse en las cosas que tienen vida, su movimiento tendrá lugar únicamente a través de los condicionantes concretos que constituyen la experiencia humana. (Lledó, 1988).

En *Ética a Nicómaco* (Trad. 1970) Aristóteles establece que el fin último del hombre es la consecución de la felicidad, lo cual es posible si se obra bien, es decir, de acuerdo a la razón. La felicidad es un ejercicio del alma acorde con la *virtud perfecta* y por ésta última entiende el punto medio determinado mediante la razón, entre dos extremos malos, uno por exceso y otro por defecto. Por ejemplo, ser valeroso es el punto medio con respecto a la osadía, siendo que el demasiado osado es atrevido o arriesgado y su extremo opuesto es ser temeroso. De todos modos, la felicidad del hombre no puede ser pensada por fuera de su existencia en el espacio colectivo en el que se cobija la individualidad, así, para Aristóteles, la verdadera finalidad de la vida humana es la vida en la *polis* (Lledó, 1988)

Este filósofo distingue dos tipos de virtudes: del *entendimiento* cómo la sabiduría o la prudencia y de *costumbre* (o *morales*) como la liberalidad, la templanza o la justicia. Las virtudes morales no se reciben por naturaleza, sino que los seres humanos son naturalmente aptos para recibirlos y se confirman luego por costumbre, esto es, a partir de las acciones que se realizan, por eso afirma que las personas se hacen justas obrando justamente. De esta manera, es sólo en las condiciones de posibilidad de la existencia concreta que configuran la vida humana donde puede ser realizada la justicia y ese territorio donde tiene lugar el vivir es la *polis*.

Más aún, la justicia es la más perfecta de todas las virtudes, del mismo modo que su contraria, la injusticia, es la suma de todos los vicios porque quien la posee puede usar esta virtud en sus acciones hacia otros y no para sí mismo. La justicia es la única entre las virtudes que se dirige hacia los otros, posibilitando el bien común de aquellos que componen la *polis*. Así, Aristóteles ubica el bien común por sobre el bien individual al identificar lo justo con lo legal, es decir, con aquello que todos los hombres deben respetar del mismo modo. Al asociar la justicia con lo legítimo la misma estaría ligada

al mantenimiento de ciertas relaciones sociales establecidas y la injusticia sería una reacción de decepción ante ciertas expectativas sociales de trato insatisfechas. Además, diferencia dos modos particulares de la justicia que son parte de esa justicia universal identificada con lo legítimo:

Es evidente, también, cómo deben definirse lo justo y lo injusto correspondientes; pues de hecho, la gran mayoría de las prescripciones legales se desprenden de la virtud total, porque la ley manda vivir de acuerdo con las virtudes y prohíbe todos los vicios. Y los factores capaces de producir la virtud total son todas las disposiciones que la legislación prescribe para la educación cívica. [...] Una especie de justicia particular y de lo justo correspondiente es la que se aplica en la distribución de honores, dinero o cualquier cosa compartida entre los miembros de una comunidad (pues, en estas distribuciones, uno puede tener una parte igual o no igual a otro) y otra especie es la que establece los tratos en las relaciones entre individuos. (p.244, V: 1130b, 17-31, 1131a, 1-5).

De acuerdo a esta definición, la justicia *distributiva* preside todo reparto de bienes en base a una proporción geométrica y la justicia *correctiva* (o contractual) se aplica a los casos en los que es necesario corregir las desigualdades que pudieran viciar los intercambios e interviene según una proporción aritmética, es decir, como la mitad de la suma entre dos magnitudes. Así, la justicia distributiva es entendida como dar a cada uno lo que le corresponde según su mérito o dignidad, mientras que la justicia correctiva consiste en la corrección de una injusticia previa estableciendo el término medio entre la pérdida y la ganancia producidas por la acción, sin tener ya en cuenta el mérito de los implicados:

... la ley solo mira a la naturaleza del daño y trata ambas partes como iguales, al que comete injusticia y al que sufre, al que perjudica y al perjudicado. De suerte que el juez intenta, igualar esa clase de injusticia, que es una desigualdad; así, cuando uno recibe y el otro da un golpe, o uno mata y otro muere, el sufrimiento y la acción se reparten desigualmente, pero el juez procura igualarlos con el castigo quitando de la ganancia. (p. 248, V: 1132^a,4-7).

En este sentido correctivo la justicia se realiza en un segundo momento, luego de la perpetración de injusticia, en tanto su objetivo es corregirla mediante el castigo o compensación de las víctimas (Campbell, 2002). De todos modos, puede considerarse que la justicia correctiva o retributiva es sólo un caso particular de la justicia distributiva, en el cual los deberes y las cargas a asignar están representados por recompensas y castigos (Bobbio, Mattucci & Pasquino, 2005)

1.1.2. La modernidad: Kant, Hume y Bentham

En la modernidad el problema respecto de la moral no radicaba tanto en su contenido, sino en su fundamento, en el modo por el cual las personas podían tener conocimiento de ella y en cómo ésta podía motivarlas a la acción. En este sentido Kant y Hume, cada uno a su modo, piensan que el conocimiento de cómo se debe actuar es directamente accesible para cualquier persona razonable y conciente. Asimismo sostienen que las personas están constituidas de tal modo que su naturaleza les brinda motivos suficientes para obrar como se debe sin necesidad de sanciones externas (Rawls, 2001).

Según la ética desarrollada por Kant en *La fundamentación metafísica de las costumbres*, (1786/1999) querer el bien universal es un deber moral. El deber no es un fenómeno de la naturaleza sino intelectual, vale decir, un concepto que opera como regla de conducta. Nada en la naturaleza puede servir de fundamento al *deber ser*, porque una cadena de causas llevada hasta el infinito sólo mostraría como son las cosas, no como deberían ser. Las motivaciones sensibles pueden afectarnos produciendo un *querer*, pero no un deber. Si alguien dice haber actuado por deber no apela a un elemento previo ni en el sentido temporal, ni en el sentido causal. Entonces, para Kant el deber condiciona la voluntad humana porque configura el *principio supremo de la moralidad*. Así, una voluntad es buena no por las consecuencias de sus actos sino por querer el bien universal.

Según el planteo de Kant (1786/1999), la representación de un principio objetivo que constriñe la voluntad es un mandato de la razón y a la fórmula de ese mandato la denomina *imperativo*. De esta manera, querer una ley universal es seguir un imperativo de la razón, es un *deber ser*. El *imperativo categórico* representa una acción por sí misma sin referencia a ningún otro fin, a diferencia del *imperativo hipotético* que

representa la necesidad de una acción como instrumento para conseguir otra cosa que se quiere. Las acciones realizadas bajo presión de un motivo exterior conciernen al imperativo hipotético, en cambio, aquellas que se llevan a cabo únicamente por respeto a la ley conciernen al imperativo categórico. La primera formulación de éste último es: “obra como si la máxima de tu acción fuese a convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza” (1786/1999, II: 421: 20). Esta primera formulación plantea criterios para la acción en un sentido negativo, más que positivo: por ejemplo, si alguien miente en una negociación no puede querer que el otro mienta y por ello no se puede querer que todos sigan esa máxima. (Villacañas, 2006).

Siguiendo la línea de Hobbes, Kant (1784/1964), sostiene la necesidad de un pacto entre los hombres para la convivencia. Los seres humanos pactan por miedo, para protegerse de las acciones de los otros. Plantea que existen dos tendencias contrapuestas en los seres humanos, una a formar una sociedad y otra que se resiste, amenazando continuamente con disolverla: “El hombre tiene una inclinación a entrar en sociedad; porque en tal estado se siente más como hombre ... Pero también una gran tendencia a aislarse; porque tropieza en sí mismo con la cualidad insocial que lleva a querer disponer todo según le place...”(1784/1964, p.46) Como los hombres son egoístas, quieren todo lo bueno para sí mismos, si gozaran de una libertad salvaje, no respetarían lo que pertenece a otros. Por esto, previendo que de la misma manera que uno desea lo ajeno, los suyos pueden ser deseados por otros, los seres humanos aceptan someterse a leyes generales que se impongan a su voluntad. Entonces, resignan una parte de su libertad para que cada uno pueda gozar de la máxima libertad sin temer al otro.

Kant (1784/1964) afirma que la Naturaleza utiliza la *insociable sociabilidad* propia de los hombres para lograr que éstos desarrollen las disposiciones que poseen, porque si no tuvieran que competir con los otros no se esforzarían para superarse a sí mismos. La igualdad de los hombres está dada por la razón y los diferencia el desarrollo de las potencialidades que apuntan al uso de la misma. Por esto, es necesario garantizar la libertad requerida para este desarrollo a través de leyes que establezcan límites a la libertad de cada uno. Así, el hombre sale del estado natural y logra superar los mecanicismos instintivos. De todos modos, las personas gozan de *autodeterminación*, esto es, pueden imponerse fines, por eso el querer un deber puede ser motivo de la voluntad, puede ser un fin. El deber no se impone por

coacción sino que es querido por los hombres racionales. Justamente, la ley universal de la razón tiene el significado de mantener la autodeterminación, ese es el fin que cualquier voluntad puede querer. Esta autodeterminación por una ley racional es lo que Kant entiende por *autonomía* (Villacaña, 1999).

Una de los referentes a los que alude Kant al formular su ética es Hume, a quien dice admirar (Rawls, 2001). Este último en su *Tratado de la Naturaleza Humana* (Hume, 1790/2001) intenta dar una base naturalista a la ética, es decir, intenta demostrar que la moral es una expresión de la naturaleza, incluyendo en esta última la dependencia de la sociedad propia de los seres humanos. (Rawls, 2001). Se opone a las posiciones racionalistas que basan la moral sólo en un sistema conformado por la yuxtaposición y comparación de ideas (Rawls, 2001; Saoner, 1999). Para Hume el *sentido moral* constituye la base epistemológica de la moralidad, en tanto condiciona las acciones y las pasiones humanas. La razón no puede afectar las pasiones y por ello no puede explicar la moralidad por sí sola, en sus palabras: “No hablamos de modo estricto cuando exponemos el combate de la razón y la pasión. La razón es y sólo puede ser esclava de las pasiones y no puede tener otro interés más que servirles y obedecerlas” (Hume 1740/2008, p. 303). Para este autor las distinciones morales (aprobación o desaprobación) son impresiones -no ideas³- surgidas de sentimientos arraigados en la naturaleza humana que se avivan al contemplar ciertas acciones o caracteres. La razón solo influye en las acciones en la medida en la que dirige los juicios respecto a causas y efectos. Así, los juicios morales pueden ser verdaderos o falsos y por lo tanto son el producto de la razón, aquellos que se consideren verdaderos lo son en el sentido de confirmar tales impresiones: “La moralidad, por consiguiente, es más sentida que juzgada, aunque este sentimiento o afección es comúnmente tan suave y sutil que nos inclinamos a confundirlo con una idea” (p.340).

Para Hume la justicia es una *virtud artificial*. Este autor divide las virtudes en: naturales y artificiales, donde artificial debe ser entendido como obra de la razón e implica designio e intención, a diferencia de las virtudes naturales (Rawls, 2001). Define las primeras como instintos a llevar a cabo ciertas acciones cuya realización

³ Hume (1740/2008) denomina a los contenidos de la experiencia como *percepciones* y las divide en *impresiones e ideas*, las primeras tienen su origen en las segundas. Las impresiones a su vez se dividen en *de sensación y de reflexión*. De esta manera, las impresiones de sensaciones provenientes por ejemplo de un placer o un dolor dan lugar a la correspondiente idea de placer o dolor que es una copia hecha por la mente. (Rawls, 2001).

siempre hace el bien y por ello existen antes de la civilización del hombre. En cambio las virtudes artificiales se refieren a disposiciones a acatar ciertas convenciones que son muy variadas y complejas como para ser el producto de instintos originales.

La justicia, como virtud artificial, tiene sus orígenes en el conflicto entre los intereses de los hombres y la existencia limitada de los bienes necesarios para su subsistencia, lo cual llevó a que mediante la razón se establezcan convenciones de justicia. En palabras de Hume (1740/2008):

He hecho observar que la justicia nace de las convenciones humanas y que éstas se proponen remediar algunos inconvenientes que proceden de la concurrencia de ciertas propiedades del espíritu humano y de la situación de los objetos externos. Las propiedades del espíritu son el egoísmo y la generosidad limitada, y la situación de los objetos externos es su fácil cambio y la escasez en comparación con las exigencias del hombre [...] Si aumentase en un grado suficiente la benevolencia o la liberalidad de la naturaleza la justicia sería inútil. (Hume, p.357).

Claramente Hume identifica justicia con ley, entonces, la justicia como virtud artificial refiere a la disposición psicológica o de carácter a acatar normas. Para explicar como es que surge ese sentimiento de obligación hacia la justicia recurre a la *simpatía*, fuente del desagrado que experimentan los seres humanos cuando contemplan la injusticia que padecen otros. A partir de los gestos y expresiones que las personas ven en los otros infieren la existencia en ellos de ciertos sentimientos. Esa idea surge porque previamente esas personas han experimentado ciertos sentimientos que los han hecho comportarse como ahora se comporta aquel que están observando. De todos modos, la simpatía es regulada por la asunción de la perspectiva que Hume denomina como la del *espectador juicioso*, que permite sentir simpatía por aquellos con los que no se comparten los mismos intereses, que no pertenecen al círculo de personas con las cuales se tiene una relación directa. Esa perspectiva se basa en la activación de un sentimiento común a todos los seres humanos y permite establecer ciertos puntos estables y generales que permiten ubicarse a partir de ellos sea cual sea la situación en la que la persona se encuentre.

La importancia que Hume le concede en la valoración moral a las consecuencias de las acciones y el hecho de definir la moralidad en términos de las consecuencias que conducen a la felicidad, hizo que se lo considerara como un precedente utilitarista de Bentham (Saoner, 1999). En la perspectiva utilitarista – a la que se volverá más adelante en este capítulo al abordar su concepción del castigo- la justicia no es pensada como un fin en sí misma, sino como un medio para la felicidad, es decir, lo justo es aquello que produce el máximo de felicidad para la máxima cantidad de individuos (Bentham, 1789/2008). Según el utilitarismo clásico de Bentham (1789/2008), el significado de la justicia puede ser deducido de la felicidad, dado que todo el mundo sabe lo que es la felicidad porque todos conocen el placer y el dolor, mientras que la justicia está siempre sujeta a discusión. Los únicos intereses que los hombres de todo tiempo y lugar consultan son los propios, pero existen otros motivos sociales como la amistad, la benevolencia o la reputación que pueden llevar a la consideración de los intereses ajenos y de esta manera los individuos pueden querer hacer el bien para los otros en tanto conlleva un bien para sí mismos. Bentham no ignora las dificultades que entraña plantear un hedonismo ético universal, por ello sugiere que los intereses ajenos pueden llegar a convertirse en intereses propios mediante el proceso de socialización y educación moral (Guisán, 1999)

Para el utilitarismo, los humanos son seres que poseen un sentido de *dignidad* o de *auto-respecto* y ese sentido de la dignidad propio de un ser ilustrado, libre y en pleno ejercicio de sus facultades mentales, constituye la parte más valiosa de la felicidad. Para que una intención sea buena no se necesita que las consecuencias reales y efectivas de la acción sean buenas; es suficiente con que las consecuencias del acto, de haber resultado las que el agente consideraba probables, hubieran sido benéficas en el caso de no fallar sus expectativas (Bentham, 1789/2008). Son las consecuencias queridas y esperadas las que determinan que una intención sea buena, independientemente del resultado de la acción.

Además, el utilitarismo clásico de Bentham rechaza toda apelación a derechos humanos no generados en la convivencia social, ya que los derechos son una creación social y no poseen ningún carácter apriorístico, inalienable e inviolable, sólo son el fruto de la ley (Guisán, 1999).

1.1.3. El Neocontractualismo y las críticas del Multiculturalismo: Rawls, Habermas y Taylor

La publicación del libro *La teoría de la Justicia* de Rawls (1971/2003) provoca un giro cualitativo en los debates en torno a la temática (Campbel, 2002; Gargarela, 1999; Vallespín, 2008). Según su autor (Rawls, 1971/2003) esa obra es el resultado del esfuerzo por encontrar una salida a las filosofías morales utilitarista⁴ clásica e intuicionista, mediante la revitalización y reinterpretación de la teoría clásica del *Contrato Social* representada por Locke, Rousseau y Kant llevándola a un nivel más elevado de abstracción. Para Rawls (1971/2003) la noción de justicia que se encuentra implícita en esas ideas tradicionales es la que más se aproxima a los juicios sobre la justicia que realizan las personas y, además, constituye la base moral más apropiada para el desarrollo de una sociedad democrática⁵.

Rawls (1971/2003) afirma que la justicia es la virtud principal de las instituciones sociales, porque no importa que las leyes sean eficientes, si son injustas han de ser reformadas o abolidas. Una injusticia sólo es tolerable cuando es necesaria para evitar otra aún mayor. En este punto Rawls toma distancia del utilitarismo al afirmar que en una sociedad justa los derechos de ciudadanía son inviolables y no pueden ser atropellados ni siquiera por el bienestar de la sociedad en su conjunto. Una sociedad es una asociación de personas que en sus intercambios cooperativos destinados a obtener beneficios comunes reconocen ciertas reglas y actúan de acuerdo a ellas. Esas reglas son necesarias porque dichos intercambios se caracterizan tanto por una identidad de intereses como por conflictos. Por un lado, la cooperación social hace posible que los individuos tengan una vida mejor que la que tendría mediante sus esfuerzos aislados; por otro lado, el conflicto de intereses se produce porque las personas prefieren una

⁴ Rawls (1971/2003) señala tres diferencias básicas entre su teoría contractualista de la justicia y la concepción utilitarista. En el contractualismo la justicia se concibe como *imparcialidad* y por ello niega que un mal para pocos sea correcto en la medida en que un bien mayor sea compartido por otros. Además mientras que la teoría utilitarista hace extensivo a la sociedad el principio de elección de cada hombre, la concepción de la justicia como imparcialidad supone que los principios de justicia y de elección social son en sí mismos resultado de un acuerdo original. Finalmente el utilitarismo es una concepción teleológica mientras que la justicia como imparcialidad no lo es.

⁵ Según (Rawls, 1971/ 2003) la definición de Aristóteles de la justicia presupone una concepción de lo que le es debido a una persona y lo que propiamente le pertenece, lo cual se deriva de las instituciones sociales. Por ello considera que su teoría de la justicia se encuentran en continuidad con las concepciones aristotélicas.

participación mayor a una menor en la distribución de los beneficios obtenidos. Entonces, se requiere de un conjunto de principios de *justicia social* que:

... proporcionan un modo para asignar derechos y deberes en las instituciones básicas de la sociedad y definen la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social. ... Si la propensión de los hombres al propio interés hace necesaria una mutua vigilancia, su sentido público de la justicia hace posible que se asocien conjuntamente. Entre individuos con objetivos y propósitos diferentes, una concepción compartida de la justicia establece los vínculos de la amistad cívica; el deseo general de justicia limita la búsqueda de otros fines. Puede pensarse que una concepción pública de la justicia constituye el rasgo fundamental de una asociación bien ordenada. (Rawls, 1971/2003, p. 18-19).

Los principios de justicia de la estructura básica de la sociedad son el objeto de un acuerdo original en el cual un grupo de personas decide, de una vez y para siempre, lo que significará justo o injusto para ellas. Ese acuerdo se producirá en una *posición original* de igualdad, análoga al estado de naturaleza en la teoría clásica del contrato social. Uno de los rasgos esenciales de esa situación original hipotética es que los principios de justicia se eligen tras un *velo de ignorancia*, esto es, los participantes no saben cuál es su lugar en la sociedad, ni cuales sus concepciones sobre el bien, ni sus tendencias y características naturales como su inteligencia, fortaleza, etc. Esto asegura que las ventajas y desventajas sociales o naturales de cada uno de los participantes no afectarán la elección de los principios de justicia social. De esta manera, dado que nadie beneficiarse intencionalmente de los principios elegidos, el acuerdo original puede ser considerado justo:

... esta situación inicial es equitativa entre las personas en tanto que seres morales, esto es, en tanto seres racionales con sus propios fines, a quienes supondré capaces de un sentido de la justicia. ... Esto explica lo apropiado del nombre 'justicia como imparcialidad': transmite la idea de que los principios de la justicia se acuerdan en una situación inicial que es justa. El nombre no significa que los conceptos de justicia y equidad sean los mismos, al igual que

la frase 'poesía como metáfora' tampoco quiere decir que los conceptos de poesía y metáfora sean los mismos. (Rawls, 1971/2003 p. 25).

Los individuos que participan en el acuerdo original son racionales y esto para Rawls debe ser entendido en el sentido estricto de la teoría económica según la cual la racionalidad implica emplear los medios más efectivos para alcanzar los objetivos propuestos. Así, elegirán dos principios de justicia diferentes: igualdad en el reparto de derechos y bienes y el principio referido a que las desigualdades sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad. Luego de haber acordado principios de justicia, se supone que esas personas redactarán una constitución y conformarán un poder legislativo que aplique las leyes de acuerdo con ellos.

Según Rawls (2003) todas las personas, después de cierta edad, desarrollan un sentido de la justicia, esto es, una habilidad para juzgar las cosas como justas e injustas y para basar estos juicios en razones. Incluso tienen el deseo de actuar conforme a esos juicios y esperan que los otros también lo hagan. De esta manera la teoría de la justicia como imparcialidad intenta explicar esas convicciones del sentido común que priorizan la justicia, mostrando que corresponden a aquellos principios que se hubieran escogido en la posición original hipotética.

Años más tarde Rawls (1995) intenta responder al siguiente problema: "¿Cómo es posible que exista a través del tiempo una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales que, sin embargo, sigan profundamente divididos por doctrinas razonables, religiosas, filosóficas y morales?" (p.66). Esas doctrinas constituyen la forma de ver el mundo de cada individuo, especifican la manera de vivir su vida estableciendo lo bueno y lo malo, dando una estructura jerárquica a sus valores. Es necesario que las leyes generales que regulan las relaciones entre los hombres sean independientes de ellas, es decir, que sean vacías de contenidos sustantivos para posibilitar que cada uno, en forma privada, elija la forma de alcanzar la felicidad.

Este autor propone al *consenso traslapado* (Rawls, 1995) como el procedimiento sobre el que se basa la tolerancia en una sociedad que se caracteriza por el pluralismo. Consiste en el entrecruzamiento de múltiples teorías comprensivas para la formación de las leyes generales. Pone el acento en el procedimiento dado que estos principios deben carecer de contenidos referidos a teorías particulares, deben regular el mundo público

garantizando que, privadamente, la forma de vivir pueda ser regulada por la teoría comprensiva a la que cada uno adhiera libremente. El consenso traslapado garantizaría la libertad y la igualdad de los ciudadanos.

Para Habermas (1998), al igual que para Rawls, la posibilidad del consenso que permite regular la convivencia, descansa sobre un procedimiento. Sin embargo, Habermas (1998) se opone a la adopción de un velo de ignorancia afirmando que es necesario ubicarse en el lugar de primera persona de la enunciación: "Se trata de un modelo de política deliberativa. Este modelo no parte ya del sujeto en gran formato que sería el todo de una comunidad o una comunidad tomada en conjunto, sino discursos anónimamente entrelazados entre sí."(p.634). Se llega al consenso partiendo de una situación de dialogo, en la que se encuentran dos personas que exponen sus intereses particulares para posibilitar una red de reconocimientos recíprocos. Solo a partir del diálogo con el otro y del intento de conciliar los diferentes intereses, los ciudadanos pueden esperar ser respetados como libres e iguales por los otros. En una sociedad pluralista: "Los ciudadanos quieren regular su convivencia conforme a principios que, por ser un interés de todos por igual, pueden encontrar el asentimiento fundado de todos." (p.624)

Por su parte, Taylor (1993), representante del multiculturalismo, critica la visión abstracta y ahistórica del individuo, afirmando la necesidad de comprenderlo dentro de su construcción en una realidad social y temporal. La libertad y la igualdad modernas deben ser entendidas dentro de este marco en las que resultan enriquecidas por las diferencias. Plantea la necesidad del respeto por todas las culturas y la no imposición de unas por sobre otras, lo cual adquiere vital importancia cuando dentro de un mismo Estado conviven culturas diferentes y por ello es necesario no solamente reconocer la existencia de otras culturas, sino reconocer su valor. Para este autor la relación con el otro se basa en el reconocimiento mutuo.

En la esfera íntima, el reconocimiento es un factor determinante de la identidad que se construye a partir de las experiencias tempranas con otros significativos, de los diálogos sostenidos y en pugna con ellos. Estas experiencias tienen un carácter dialógico, es decir que la identidad se construye a partir de los deseos de los otros y de sus juicios. De esta manera, los otros no son sólo entes exteriores con los que las personas se relacionan sino que son parte constitutiva de ellas y de la forma en la que se

juzgan a sí mismas. Una persona no solamente puede verse beneficiada por el reconocimiento de los otros, un falso reconocimiento puede generar que se internalice una concepción errónea de sí mismo: "El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido ... Según esta idea su propia depreciación se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión." (Taylor, 1993, p.44)

Con respecto a la esfera pública, Taylor (1993) afirma que surgen dos corrientes a partir de los cambios principales de la Modernidad: respeto por la dignidad igualitaria y la identidad. La primera, con carácter universalista, exige la igualdad de títulos y derechos para evitar la existencia de ciudadanos de diferente calidad, basándose en la dignidad igualitaria de los seres humanos. Esta postura sostiene, tal como lo hace Kant, que todos los seres humanos deben ser respetados por estar dotados de razón y propone ser ciego a las diferencias. Por el contrario, Taylor advierte que si no se tienen en cuenta las particularidades se corre el riesgo de caer en una discriminación a la inversa, donde por eliminar las diferencias se le den mayores ventajas a un cierto grupo, obligándolo a los otros a ingresar en un molde que no es adecuado para su singularidad, algo que generalmente le ocurre a las culturas minoritarias que son obligadas a adoptar la cultura hegemónica. Acusa al liberalismo representado por Rawls y Habermas de ceguera. "... la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino también, en forma sutil o inconsciente, resulta sumamente discriminatoria ... El liberalismo de la dignidad igualitaria parece suponer que hay unos principios universales que son ciegos a la diferencia" (p. 66). El procedimiento por el cual se establecen las normas en un Estado Democrático impide que las minorías se encuentren representadas porque sus propuestas no serían consideradas como válidas por la mayoría. Las leyes no pueden basarse únicamente en procedimientos sino que son necesarios ciertos contenidos sustantivos que tengan en cuenta el respeto por la singularidad de las minorías. Lo que debe inspirar respeto hacia todos los seres humanos no es el estar dotados de razón sino la potencia para conformar la propia identidad, ya sea como individuos o como cultura.

1.2. La justicia punitiva: la institución social del castigo

En este breve recorrido por la historia de la ética pudo verse que en el debate contemporáneo priman las concepciones de la justicia que la equiparan con la distribución adecuada de los bienes y recursos sociales (Campbel, 2002). No obstante, a los fines de este trabajo es importante otra vertiente de la misma que aquí solo ha sido abordada al mencionar la concepción correctiva de la justicia en Aristóteles, es decir, la justicia punitiva. Estudiar las concepciones referidas a la justicia punitiva implica indagar los distintos modos en los que el castigo fue legitimado a lo largo de la historia y de ello se han ocupado distintas disciplinas, entre las cuales se retomarán la filosofía, la sociología y el derecho.

El recorrido que se presentará será sumamente limitado porque son muy numerosos los autores y disciplinas que se han ocupado de la temática del castigo, más aún, actualmente no se ha llegado a un consenso respecto de su naturaleza y su modo de funcionamiento, y las definiciones desarrolladas en algunos casos son contradictorias entre sí. (Garland, 1999; Marí, 1983). De todos modos, no se pretende llevar a cabo una revisión exhaustiva del estado de dicha discusión sino desnaturalizar ese objeto y, como ya se ha dicho, salir de las concepciones del sentido común al momento de elaborar categorías para analizar las elecciones y juicios de los sujetos entrevistados en este trabajo.

1.2.1. El debate filosófico: Retribucionismo vs. Utilitarismo

Dos tesis principales han monopolizado durante siglos el debate filosófico respecto de la problemática del castigo: el *utilitarismo* y el *retribucionismo* (Garland, 1999; Marí, 1983). La concepción retribucionista justifica el castigo en razones de justicia: la ofensa ha ocasionado un daño, por eso el ofensor merece que se lo castigue, y su finalidad es retribuir o reparar la acción del pasado. Contrariamente, para los utilitaristas la justificación del castigo se debe sustentar, por encima de razones de justicia, en la ponderación de las consecuencias de la pena, es decir, su utilidad futura. En este sentido, algunos autores priorizan la *disuasión* del ofensor o el uso preventivo del castigo con respecto a terceros, mientras que otros priorizan la *reforma* del ofensor (Marí, 1983).

La doctrina de la utilidad se remonta hasta la filosofía más antigua, desde Platón, Aristóteles y Epicuro, pasando por empiristas ingleses como Hume, Hobbes, Locke y Bentham, junto a grandes figuras del Iluminismo francés como Rousseau y Montesquieu. Por otra parte, dentro del paradigma retribucionista que se remonta hasta el Antiguo Testamento, se ubican representantes como Kant y Hegel (Guisán, 1999, Marí, 1983, Villacañas, 1999).

No obstante, aquí se abordaran ambas corrientes tomando solamente a dos de sus exponentes principales: Bentham y Kant, ya que las distintas teorías de épocas anteriores han sido resignificadas a partir de sus aportes (Guisán, 1999; Marí, 1983; Villacañas, 1999, Zerbino, 2005).

Bentham (1789/2008) fue quien sistematizó y redactó la teoría política y moral utilitarista, que luego sería perfeccionada y matizada por su discípulo Mill. Siguiendo a Guisán (1999), puede afirmarse que su obra estableció los cánones y directrices de la formulación del utilitarismo clásico que ha permeado el pensamiento anglosajón desde Hobbes en adelante y que se manifestó de diferentes maneras en la filosofía, tanto antes como después de Bentham

Las bases de la teoría moral y política del utilitarismo se asientan sobre la fórmula que Bentham tomara de Hutcheson: “[...] la mayor felicidad del mayor número es la medida de lo justo y lo injusto” (Marí, 1983, p. 29). Esta fórmula le dio la posibilidad a Bentham de fundar la moral sobre un cálculo matemático y así otorgarle rigor y objetividad, algo acorde con el espíritu de la época luego de la revolución científica generada por la obra de Newton. Desde esta perspectiva, la justicia no es pensada como un fin en sí misma, sino como un medio para la felicidad, es decir, lo justo es aquello que produce el máximo de felicidad para la máxima cantidad de individuos. Dicho de otro modo, según la doctrina moral del utilitarismo es correcto todo aquello que proporciona la mayor felicidad general e incorrecto lo que va en detrimento de ella:

Por el principio de utilidad se quiere decir aquel principio que aprueba o desapruueba a cualquier acción de que se trate, según la tendencia que parece aumentar o disminuir la felicidad de la parte cuyo interés está en juego ... Por utilidad se quiere significar aquella propiedad de cualquier objeto por la que tiende a producir un beneficio, ventaja, placer bien o felicidad (todo ello, en el presente caso, equivale a la misma cosa) o (lo que igualmente equivale a lo

mismo) a impedir que produzca un daño, dolor, mal o infelicidad a la parte cuyo interés se considera: si esa parte es la comunidad en general, entonces se trata de la felicidad de la comunidad; si es un individuo particular, entonces de la felicidad de ese individuo. (Bentham, 1789/2008, p.12)

Bentham (1789/2008) se opone a las teorías morales o religiosas que basan el bien y el mal en el grado de placer o dolor experimentado por los agentes sin que exista ningún modo de objetivación que permita medir dicho comportamiento. Tales doctrinas basadas en los principios de simpatía o antipatía -como el mismo las denomina- solo tienen en cuenta la aprobación o desaprobación individual y conducen a que los castigos no se correspondan con el daño realmente causado.

No se desarrollará aquí el proceso de cálculo que estable Bentham para hacer cuantificable la máxima de Hutcheson, sólo se quiere hacer notar que uno de los objetivos principales de su concepción utilitarista (que recurre a términos tales como: balance, suma o magnitud) es otorgar un estatuto científico a la moral sobre la base de observaciones empírico-psicológicas (Marí, 1983). Así, este autor, desarrolló un *modelo económico del castigo* (Guisán, 1999; Marí 1983) que concibe al sujeto como un actor racional hedonista, guiado por el propósito de maximizar su placer y minimizar el dolor. Entonces, ante un posible acto criminal las personas deciden según un cálculo y la finalidad del castigo es intervenir incorporando una expectativa de sufrimiento suficiente para anular el atractivo de la ganancia posible (Bentham 1798/2008).

Así, Bentham (1798/2008) prioriza la disuasión del ofensor dado que considera que el objetivo de las leyes es prevenir el daño, y el castigo en sí mismo es un daño que debe evitarse. De manera acorde con la máxima utilitarista, sostiene que el objetivo de todas las leyes -en particular de la ley penal- debería tender al bien común, y excluir cualquier cosa que la sustraiga, en pocas palabras, deberían excluir el daño. Ante este planteo surge el problema de que el castigo es un daño y por definición se opone a la felicidad. Entonces, sólo será justificable moralmente en tanto su aplicación conduzca a un bien mayor: la prevención o reducción del crimen, ya sea por disuasión o por reforma del ofensor. Para la concepción utilitarista el castigo se justifica por un hecho del futuro, por sus consecuencias valiosas y no por una ofensa del pasado. Además éste debe ser mayor cuanto mayor resulta la tentación de realizar el acto. En palabras de Bentham (1789/2008):

El fin inmediato y principal del castigo es controlar la acción. Esta acción es, o bien la del culpable, o la de los otros; el del culpable es controlado por su influencia, o bien sobre la voluntad, en cuyo caso se dice que opera con vías a su *reforma*, o sobre su poder físico, en donde se dice que actúa como *inhabilitación*; la de los otros no puede ser influida de otro modo que actuando sobre su voluntad, en cuyo caso se dice que opera por vía del *ejemplo*. (Bentham 1789/2008, p. 163, *itálicas* en el original)

En síntesis, el utilitarismo clásico de Bentham es una teoría ética teleológica, ya que pone su acento en los fines a conseguir y, además, constituye una de las múltiples variantes del consecuencialismo, porque pone el énfasis en las consecuencias de las acciones más que en las motivaciones que las llevaron a cabo. (Guisán, 1999).

Por su parte, la concepción retribucionista del castigo presenta una bifurcación según dos versiones de la retribución: la teoría de la *venganza* y la teoría de la *expiación* (Marí, 1983). Los orígenes de la concepción del castigo como venganza pueden rastrearse hasta la *Lex Talionis* que aparece una y otra vez a lo largo del Antiguo Testamento. Además en éste último se encuentran presentes dos modos de la expiación: por *compensación* y por *dolor*. “La primera significa un acto expiatorio material que indemniza a la persona lesionada y absuelve al culpable. La segunda está referida al sacrificio por el pecado.” (Marí, 1983, p. 101).

Probablemente la diferencia entre compensación y venganza se ubique en el contenido que está en juego con el castigo: la venganza implica que todo crimen es susceptible de transacción, esto es, que se pueden hallar equivalentes de su valor; por el contrario, para la teoría de la venganza a todo crimen le corresponde como castigo el mismo crimen. De todos modos, lo que puede llegar a compensar un crimen para alguien puede ser visto como venganza por otro, o puede llegar a haber crímenes que no puedan ser compensados o reparados mediante la entrega de algún tipo de pago (Marí, 1983).

Como ya se ha dicho, uno de los máximos exponentes de las tesis retribucionistas del castigo es Kant. Contrariamente a la concepción de Bentham según la cual el hombre razonable es sinónimo de hombre calculador, Kant piensa al hombre razonable

en tanto libre y moralmente responsable, cuya voluntad autónoma es soberana. Esto último deja de lado los criterios utilitarios:

La pena jurídica ... no puede aplicarse nunca como simple medio para procurar otro bien, ni aún en beneficio del culpable o de la sociedad; sino que debe siempre serlo contra el culpable por la sola razón de que ha delinquido; porque jamás un hombre puede ser tomado por instrumento de los designios del otro ... (Kant, *Principios metafísicos de la doctrina del derecho*, citado en Marí, 1983. p. 106).

Como puede verse en la cita, para Kant la esencia del castigo es la justicia, porque el criminal debe ser considerado merecedor de la pena antes de que se piense en sacar algún provecho de su castigo, ya sea para él o para sus conciudadanos.

Kant entiende la libertad como una noción de la razón pura trascendente que se afirma como espontaneidad en el origen de una acción imputable a un sujeto que se refiere a si mismo como "Yo". Esta idea de imputabilidad no solo tiene sentido respecto de la acción que se supone libre, sino respecto de la serie de fenómenos que ella causa. Entonces, cuando una persona dice haber actuado libremente, toda la potencia causal de su acto se encuentra en su decisión y tal decisión es lo único que hay que tener en cuenta a la hora de emitir un juicio sobre la acción junto con los sucesos siguientes a la acción, es decir, los que ella causa (Villacañas, 1999)

Como ya se ha dicho, para Kant, las leyes son imperativos (entendidos como mandatos de hacer o de no hacer), es decir, son formas de determinación de la acción. La ley penal es un imperativo categórico y como tal se basa en el deber moral. Esto implica que, en tanto imperativo categórico, no se le puede imponer ningún fin a conseguir por su intermedio, como propone el utilitarismo y de este modo el sistema de Kant es deontológico, a diferencia del teleológico de Bentham, porque el castigo es un fin en sí mismo, no debe procurar nada más allá de la mera justicia (Marí, 1983). Un castigo justo será aquel que respete la proporción entre el castigo y la ofensa del mismo modo que una balanza, esto es, el principio que ha de seguir es el de igualdad (Marí, 1983). De esta manera, no puede castigarse a un hombre por lo que puede llegar a hacer en el futuro si no se lo reforma o educa, sino que sólo se es merecedor de un castigo por una acción que efectivamente ya se realizó en el pasado y que no puede ser dejada impune.

1.2.3 El castigo para la sociología

La sociología del castigo explora las relaciones entre el castigo y la sociedad. De esta manera, su eje principal de análisis es el vínculo entre los castigos, las normas y la autoridad o el poder que determinan una cierta configuración o comportamiento colectivo (Gardland, 1999).

El castigo ocupó un lugar privilegiado en las investigaciones y el cuerpo teórico desarrollado por Durkheim (1893/2004; 1924/1973), quien, además de ser un referente ineludible en la teoría social, es el autor al que recurren las investigaciones psicológicas sobre la génesis de las concepciones del castigo al momento de interpretar los datos obtenidos (Piaget, 1932/1971, Kohen Khoen, 2000; Zerbino, 2005), por eso sus aportes adquieren un valor central para este trabajo.

La importancia que otorgó al castigo en su obra se debe a que lo consideró una institución que materializa el funcionamiento de la *conciencia colectiva* en un proceso que expresa y regenera los valores sociales. La conciencia colectiva es definida por Durkheim (1893/2004) como: “El conjunto de creencias y de los sentimientos comunes al termino medio de los miembros de una sociedad. ... Independiente de las condiciones particulares en que los individuos se encuentran colocados; ellos pasan y ella permanece” (p. 82). Para este autor un acto criminal ofende los estados de la conciencia colectiva y por ello produce una reacción punitiva de la sociedad.

La visión de la sociedad de Durkheim (1893/2004) se centra en el orden moral en torno del cual se generan los distintos tipos de *solidaridades* (*mecánica* u *orgánica*) y considera al castigo como una representación directa del orden moral de una sociedad. Desde esta base, analiza las formas y las funciones del castigo como medio para acceder al núcleo moral en torno del cual se organiza una comunidad y el tipo de solidaridad social que le es propia. Una sociedad de solidaridad mecánica se caracteriza por un derecho *represivo*, dado que cualquier ataque a su sistema de valores compartido es algo de gran importancia para la mayoría de los individuos y por ello el transgresor suele ser castigado muy severamente. En cambio, las sociedades basadas en la solidaridad orgánica se caracterizan por el derecho *restitutivo* y la gente no suele reaccionar emocionalmente ante el incumplimiento de las leyes. Mientras que en el primer tipo de sociedad la administración de la justicia corre a cargo de las masas, en el segundo tipo la administración del derecho restitutivo está a cargo de especialistas, lo que concuerda con la especialización característica de la división del trabajo Durkheim (1893/2004).

Puntualmente, para Durkheim (1893/2004) las sanciones pueden clasificarse en *represivas y restitutivas*:

Consisten esencialmente unas en un dolor, o cuando menos, en una disminución que se ocasiona al agente: tienen por objeto perjudicarlo en su fortuna, o en su honor, o en su vida o en su libertad, privarle de alguna cosa que disfruta. Se dice que son represivas ... En cuanto a la otra clase, no implican necesariamente un sufrimiento del agente, sino que consisten tan solo en poner las cosas en su sitio, en el restablecimiento de las relaciones perturbadas bajo su forma normal, bien volviendo por la fuerza el acto incriminado al tipo del que se había desviado, bien anulándolo, es decir, privándolo de todo valor social.(Durkheim, 1893/2004, p. 72).

Como se vio en el apartado anterior, para los utilitaristas la pena es sólo un medio para prevenir el incumplimiento de la ley: es necesario castigar al culpable de un hecho para que no lo vuelva a hacer y para disuadir a los demás de hacerlo. Contrariamente, para Durkheim (1924/1973) el respeto por las leyes no tiene su origen en el temor a las sanciones que reprimen las violaciones de las reglas sino en el carácter sagrado que les confiere la sociedad por formar parte de la conciencia colectiva. La finalidad del castigo no es inspirar temor, si así fuera la regla siempre actuaría como algo externo al sujeto que no tendría efectos mayores sobre la vida moral en su conjunto. La intimidación, aunque puede llegar a ser eficaz no es moralizadora, a lo sumo podría llegar a ser un buen instrumento policial. Además la pena justa es proporcional a la gravedad de la infracción cometida, si sólo fuera preventiva ante las tendencias de los seres humanos a cometer ciertos actos no tendría que ser proporcional a la gravedad del acto sino a la intensidad de la tendencia. Ahora bien, la tendencia a cometer faltas nimias puede ser mucho más intensa que aquella referida a los delitos mayores, pero en ningún caso se aceptaría que las primeras tengan una pena mayor que las segundas.

Por otra parte, como se dijo en el apartado anterior, la finalidad que el retribucionismo le atribuye al castigo es la de eliminar la falta cometida; así la pena tiene la virtud compensadora de reparar la infracción. En palabras de Durkheim (1924/1973):

La pena entendida de este modo, es una especie de contradelito que anula el delito y que repone las cosas en su situación anterior. No se dirigiría al futuro, sino al pasado. Gracias a ella el pasado se convertirá en algo inexistente. La falta ha perturbado el orden: la pena restablece el orden perturbado”. (p. 181).

La reparación de la que habla Durkheim no consiste en una expiación, en el sentido de borrar la falta con el dolor del culpable, para él esto ya no puede ser admitido en la conciencia moral moderna porque es absurdo que un mal borre a otro mal. La virtud reparadora de la pena reside en que restituye la autoridad de la norma. El verdadero daño moral causado por la falta es haber afectado la autoridad de la norma y es necesario que la ley violada demuestre que continúa siendo la misma, que no ha perdido sus fuerzas, es necesario que se afirme frente al acto que la negó y que en su reacción manifieste una energía proporcional a la del ataque sufrido. No interesa que el culpable sufra sino que su acto sea enérgicamente reprobado. De todos modos es casi imposible que la pena no implique un sufrimiento, ya que la represión de la conducta es la represión del agente, pero esto no es lo esencial de la pena, el sufrimiento es un elemento secundario que incluso puede faltar. Sin embargo, una de las críticas más reiteradas a la teoría del castigo de Durkheim es que exagera la importancia del derecho represivo en las sociedades que denomina primitivas y subestima su papel en las modernas. Asimismo, pierde de vista que la moral de una sociedad es el resultado de un proceso constante de lucha y negociación entre grupos opuestos, que no es una consecuencia inherente a un tipo social determinado (Garland, 1999).

Para Durkheim (1924/1973) si se observa la moral tal como existe, puede verse que consiste en una infinidad de reglas precisas y definidas que fijan la conducta de los hombres para las situaciones que aparecen con mayor frecuencia. Algunas de ellas están sancionadas y enunciadas en los códigos; otras se inscriben en la conciencia social, se expresan en los aforismos populares y su sanción se limita a la reprobación social del acto que las viola. No obstante, todas ellas tienen una existencia y una vida propia, son la realidad moral en su forma concreta: el derecho y la costumbre fijan nuestra conducta. De esta manera, Durkheim (1924/1973) define la moral como: “[...] un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Expresan cómo debe actuarse en casos determinados; y actuar bien es obedecer bien.” (p.31).

Entonces, como la función esencial de la moral es regularizar la conducta humana sustrayéndola de la libertad individual, las reglas son necesarias. La eficacia de éstas últimas se nutre de la *noción de autoridad* y por ésta Durkheim (1924/1973) entiende al ascendiente que ejerce sobre los individuos toda potencia moral que reconocen como superior. En el caso de las reglas morales, hay algo en la autoridad que las dicta que hace que se impongan a las personas y que cada vez que intentan actuar contra ellas se sientan constreñidos por una fuerza que les es imposible doblegar. Más aún, una regla moral no puede ser obedecida en función de la utilidad que produce el acto que prescribe o del perjuicio que evita, es necesario que sea obedecida porque eso es lo que se debe hacer, sin tener en cuenta las consecuencias que conlleve. Las decisiones morales no pueden basarse en el futuro, como afirman los utilitaristas, sino en aquello que las leyes morales prescriben.

Contrariamente a los planteos de Durkheim, para quien las sociedades modernas han implementado una concepción del castigo que deja de lado la devolución de un mal por un mal, propia de los sistemas sociales represivos, Foucault (1975/1999) sostiene que éste sigue siendo el objetivo del sistema penal. Asimismo, rechaza toda posibilidad de considerar que la función de la pena sea la resocialización o la prevención del delito. Este autor considera al castigo como una función social compleja y por ello afirma que es necesario considerarlo desde la perspectiva de una táctica política, ya que no se limita sólo a la aplicación de las normas jurídicas sino que se trata de una técnica específica de los procedimientos de poder: una estrategia de sujeción del cuerpo de los condenados.

Este autor (Foucault, 1975/1999) ha estudiado la transformación producida por la reforma del sistema penal que suprime el suplicio a fines del siglo VIII o principios del siglo XIX, dependiendo del lugar. El cuerpo deja de ser el blanco mayor de la represión penal, ya no se lo toca -o se lo hace en la menor medida posible- sólo se lo utiliza como instrumento para herir algo en el delincuente que no es ya el cuerpo mismo sino sus derechos. Los castigos que han ocupado un lugar predominante en los sistemas penales modernos -prisión, trabajos forzados, deportación, etc- recaen sobre el cuerpo, a diferencia de una multa pecuniaria. Pero en estas penas físicas el cuerpo actúa sólo como un instrumento o intermediario, el sufrimiento físico no es ya el elemento constitutivo de la pena:

... si se interviene sobre él encerrándolo o haciéndolo trabajar, es para privar al individuo de una libertad considerada a la vez como un derecho y un bien. El cuerpo, según esta penalidad queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos. (Foucault, 1975/1999, p. 18)

El castigo sobre el cuerpo de los condenados tiene lugar de la manera más austera posible, su manipulación será llevada a cabo por los técnicos que han relevado al verdugo, garantizando que el cuerpo y el dolor no son los objetivos de la acción punitiva: vigilantes, médicos, psicólogos, educadores, etc. Sin embargo, el entrelazamiento de estos personajes extrajurídicos que ponen sus saberes científicos al servicio del poder de castigar, no tiene como función arribar a una calificación jurídica integrada del delito y su agente sino evitar asumir el hecho de que el sufrimiento continua presente en toda acción penal. Más aún, según este autor, en las acciones punitivas modernas subsiste un fondo suplicante que cada vez se encuentra más disfrazado tras una penalidad de lo no corporal. Todas las instituciones penitenciarias no sólo privan de la libertad, además implican la imposición de un empleo del tiempo, racionamiento alimenticio, privación sexual, etc. que procuran siempre cierta medida de sufrimiento corporal.

La disminución de la severidad de las penas ha sido interpretada por los historiadores del sistema penal como dejando lugar a una mayor benignidad y respeto por la humanidad del delincuente. Sin embargo, se trata de un desplazamiento del objeto de la acción punitiva que ya no recae sobre el cuerpo de los delincuentes sino sobre su alma: “A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (Foucault, 1975/1999, p. 25). La pena ya no está destinada a sancionar el delito sino a reformar al delincuente, a neutralizar su estado peligroso y para ello son necesarios todos esos personajes extrajurídicos que tomaran a su cargo el alma del delincuente en el castigo.

De todos modos, ese objetivo de reforma del delincuente fracasa poniendo de manifiesto que la finalidad del sistema penal es volver a los individuos dóciles y útiles a través de un trabajo preciso sobre su cuerpo, tal como puede verse en el caso de la

prisión que es la pena por excelencia en la actualidad. Desde principios del siglo XIX la prisión ha tomado a su cargo la privación penal de la libertad junto con la transformación técnica de los individuos. Sin embargo, Foucault (1975/1999) denuncia que fabrica delincuentes por el tipo de existencia que impone a los detenidos al aislarlos en celdas, imponerles coacciones violentas u obligándolos a trabajos inútiles, es decir, la prisión crea una existencia contra-natura al no contemplar la existencia del hombre en sociedad. De esta manera, aunque está destinada a hacer cumplir las leyes, su funcionamiento se basa en el abuso de poder. Asimismo las condiciones que les esperan a los detenidos luego de ser liberados no hacen más que empujarlos a la reincidencia, dado que su detención en prisión ha empujado a la pobreza a toda su familia al dejarlos sin ningún sustento económico, y a ellos se los ha clasificado como peligrosos, por lo cual les será sumamente difícil conseguir un trabajo.

2.4. El castigo para el Derecho Penal argentino

El Derecho Penal, como todo Derecho, tiene por finalidad que los individuos actúen del modo que se considera necesario para vivir en una sociedad ordenada, de manera tal que puedan gozar de los bienes que ella les proporciona (Creus, 1990):

... el derecho penal es el conjunto de leyes o normas que describen delitos mediante la asignación de una pena, delimitando la circunstancia de su realización, tendiendo a intensificar en esos casos la protección de bienes jurídicos mediante la acentuación de su prevención, delimitando a la vez la potestad del Estado de castigar con la pena al determinar cuáles son las conductas ilícitas (prohibidas) punibles. (Creus, 1990, p. 1-2)

La selección de conductas a las que se les asignará una pena, vale decir, que serán tipificadas como delitos, implica una valoración que se asienta sobre la importancia que tiene el goce de ese bien jurídico para la vida en sociedad y de allí se desprende la necesidad de su protección preventiva, más allá de su reparación luego de ser afectado. Como puede verse, según las palabras de Creus (1990), en el Derecho Penal actual pueden distinguirse claramente los ideales de la concepción utilitaria del castigo, dado que en la instauración de la pena prima la finalidad de prevención, aunque, como se verá más adelante persisten ciertos componentes retributivos: “La pena nada repara, no

está concebida para restablecer el goce perdido, mira para adelante, trata de evitar ataques de la misma naturaleza” (Creus, 1990, p.3). Algo que también afirman Zaffaroni, Alagia y Slokar (2000):

La pena es, en nuestro derecho penal la manifestación más importante de la coerción penal y hablando en sentido estricto la única manifestación del mismo (...) la pena es privación de bienes jurídicos que el Estado impone al autor de un delito en la medida tolerada por sentimiento medio de seguridad jurídica y que tiene por objetivo resocializarle, para evitar nuevos ataques a bienes jurídicos penalmente tutelados. (...) La pena sólo se justifica por la necesidad de prevenir los delitos. (p. 77)

La adopción por el Derecho Constitucional de una determinada teoría respecto del fundamento y los fines de la pena, constituye un límite preciso para la legislación penal. Además dichas teorías legitiman la capacidad de imponer penas por parte del Estado (*ius ponendi*) y por eso mismo la limitan (Creus, 1990).

Los modelos teóricos y las categorías que se han desarrollado en el interior del campo filosófico también organizan el campo de las teorías sobre la pena. Por lo tanto, debido a que las concepciones utilitaristas y retribucionistas ya han sido desarrolladas, aquí no se profundizará en ese punto. Sólo se señalará, muy sintéticamente que las teorías sobre el fundamento y fin de la pena pueden clasificarse según el siguiente modelo (Creus, 1990; Zaffaroni, Alagia & Slokar, 2000): *relativas*, *absolutas* y *mixtas*.

En las teorías absolutas de la pena, que casi han desaparecido de la doctrina contemporánea, ésta es considerada como consecuencia justa y necesaria de los actos realizados (Zaffaroni, Alagia & Slokar, 2000). En otras palabras, la pena no se legitima más allá de ella misma, ésta es un mal que sigue necesariamente a la realización del delito como su efecto indispensable (Creus, 1999). Estas teorías surgen en reemplazo de las concepciones dominantes en los estados absolutistas que ubicaban a la expiación como fundamento del castigo. Los Estados Liberales traen consigo una nueva concepción de la pena basada en la teoría de la retribución como un modo de restaurar el orden jurídico interrumpido: es la necesidad ineludible que sigue al delito; no hay culpabilidad sin pena (Zaffaroni, Alagia & Slokar, 2000). Además, se han bifurcado dos concepciones dentro de las penas absolutas: por un lado, la tesis de la *retribución* donde la pena es el mal con que se le retribuye al autor de un delito el mal que él mismo causó

con su conducta; por otro lado, la tesis de la *reparación* según la cual la pena tiene como finalidad reparar el mal causado por el delito en la misma voluntad del agente al purgarla de ese vicio (Creus, 1990). En este último sentido, como afirma Durkheim (1924/973), la pena tiene la finalidad de reestablecer la vigencia del orden jurídico afectado por el delito.

Por el contrario, las teorías relativas de la pena se inspiran en concepciones ligadas al utilitarismo dado que sustentan la legitimación del castigo por su finalidad, en los efectos que produce y en sus consecuencias para la vida en sociedad. El propósito de la pena no mira hacia el pasado sino que se dirige a evitar futuros delitos. La finalidad de la pena puede ser de dos tipos (Creus, 1990)⁶: *prevención general*, cuando tiene por objetivo que los terceros que no han delinquirido no lo hagan en un futuro mediante el reforzamiento de la amenaza generada por las penas impuesta a aquellos que han delinquirido; o *prevención especial*, cuando la pena tiene por objetivo que el autor del delito no vuelva a cometerlo.

Finalmente, las teorías mixtas, que predominan en la doctrina jurídica actual, toman sus fundamentos de las teorías absolutas y cubren sus falencias recurriendo a aportes de las teorías relativas (Zaffaroni, Alagia & Slokar, 2000). Así, concilian las tesis básicas del retribucionismo y el utilitarismo afirmando que la pena es *retribución* de un mal que el Estado le impone a un individuo, pero sólo se legitima en una finalidad que la trasciende: la reeducación del delincuente o la prevención del delito. Esto último es lo único que le otorga a la pena un sentido jurídico, es decir, de regulación de la vida social. De lo contrario, si se limitara a la retribución de un mal por un mal tendría el carácter de pura sanción moral porque no interesaría a la sociedad política.

⁶ Zaffaroni, Alagia y Slokar (2000) presentan una categorización mucho más compleja de las teorías relativas de la pena, a los fines de este trabajo y para no ahondar en detalles innecesarios, se adoptó el enfoque más general presentado por Creus, (1990).

CAPITULO II

LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

2.1. La psicología genética y la construcción psicológica del conocimiento

2.1.1. El pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento

Para la psicología genética, el conocimiento se construye en el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Piaget, 1970/1998). Dicho proceso es definido como la actividad significativa sobre el mundo que posibilita la diferenciación progresiva de los polos del sujeto y del objeto, considerados términos relativos de un proceso de construcción mutua. Además, en tanto los conocimientos elaborados por los sujetos se desarrollan pasando de estados de menor a mayor validez, se establece una aproximación inacabada e inacabable a lo real. Según la tesis del realismo crítico, lo real siempre actúa como un límite para el conocimiento y el sujeto sólo puede acceder a aquellos aspectos del objeto susceptibles de ser significados por los esquemas de los que dispone. De este modo, la relación con el objeto real siempre será asintótica.

Otra de las tesis centrales de la psicología genética refiere a la continuidad del mecanismo de equilibración responsable de la génesis del conocimiento de los adultos y de los niños, así como también de los conocimientos científicos. Piaget (1975/1990) explica el desarrollo del conocimiento por sucesivos procesos de *equilibración cognitiva* producidos por el interjuego dialéctico de los mecanismos de *asimilación* y *acomodación*. El primero refiere a la transformación del objeto al ser significado por los esquemas del sujeto; el segundo a la modificación de los esquemas por las resistencias del objeto a ser asimilado, es decir, sus características propias. Además, la asimilación puede darse entre esquemas cuando éstos se coordinan, ya sea por aplicarse a los mismos objetos -por ejemplo visión y prensión- o al integrarse en una totalidad superior. Lo mismo ocurre con la acomodación en los casos en que los esquemas se diferencian.

Sin embargo, el equilibrio dinámico entre estos mecanismos sufre perturbaciones y el sujeto se ve obligado a superar los estados de desequilibrio mediante sucesivas re-equilibraciones cognitivas. Según el autor:

Son estos desequilibrios los que constituyen el motor de la búsqueda, porque sin ellos el conocimiento continuaría siendo estático [...] pero los desequilibrios sólo desempeñan una función de desencadenadores ya que su fecundidad se mide por la posibilidad de superarlos. (Piaget, 1975/1990, p. 15).

Entonces, el desarrollo del conocimiento es entendido como la posibilidad de llevar a cabo una *reequilibrio maximizadora*; de acceder a un estado de mayor equilibrio por una reorganización del sistema cognitivo de tal manera que la perturbación sea compensada e integrada. Así, al superarla se alcanza una mayor adaptación al medio. De todos modos, ese equilibrio es provisorio, porque siempre se tiende a un estado ideal de mayor equilibrio, es decir, a formas superiores de racionalidad que dan cuenta de una aproximación inacabable a lo real.

Dichas perturbaciones del equilibrio y los conflictos cognitivos resultantes son causados por la aparición de un obstáculo para la asimilación ocasionado por:

... alguna característica del objeto que resulta contradictoria con los esquemas del sujeto, una contradicción entre los esquemas de conocimiento o una laguna cognoscitiva, entendida como la ausencia de un conocimiento o de las condiciones específicas para realizar una acción ... (Piaget, 1975/1990, p.22).

Las *contradicciones* son definidas de manera general como: "... compensaciones incompletas entre las afirmaciones y las negaciones". (Piaget, 1978, p. 322). Las mismas no siempre son susceptibles de conciencia, esto es, el sujeto puede no percibir las como tales. Los casos de contradicciones entre un objeto u hecho nuevo y un esquema del sujeto se hacen conscientes con mayor rapidez que las que se producen entre esquemas porque la negación necesaria para compensar la perturbación se impone desde el exterior. En este último caso el sujeto debe construir la negación y esto implica que sólo sea consciente de la contradicción cuando es capaz de superarla. Piaget (1978) denomina *virtuales* a las contradicciones que permanecen por fuera de la conciencia y advierte que un investigador sólo tiene derecho a considerarlas como tales si devienen

concientes en niveles posteriores del desarrollo, no así en los casos en los que únicamente pueden ser identificadas por un observador externo.

Es importante aclarar que según Piaget (1978) las *contradicciones naturales* o del pensamiento, a diferencia de las lógicas, no se corrigen sino que se superan. Una contradicción lógica sólo tiene sentido en un sistema hipotético-deductivo de enunciados y consiste en afirmar simultáneamente la verdad y la falsedad de una proposición, esto es, tiene su origen en un error de procedimiento que hubiera podido evitarse, por lo tanto puede ser corregida al percibir la contradicción modificando las premisas o revisando la inferencia. En cambio las contradicciones a nivel del pensamiento son inevitables porque surgen ante problemas que el sujeto debe plantearse pero que aún no puede resolver, por eso Piaget dice que es más adecuado considerarlas como desequilibrios y no como una incompatibilidad formal entre enunciados, ésta última es un punto de llegada tardío.

El modelo de la contradicción dialéctica es más apropiado que el de la lógica formal para explicar las contradicciones del pensamiento. A partir de sus investigaciones Piaget (1978) afirma que las superaciones de las contradicciones siempre se efectúan según dos procesos solidarios: "... uno extensional y otro en comprensión: ampliación del referencial y relativización de las nociones. Estos procesos que son ambos constructivos se producen siempre juntos, en grados diversos, puesto que el primero, al ampliar el campo, introduce nuevos elementos y, por consiguiente, nuevas relaciones que flexibilizan las nociones de partida." (p.326)

Volviendo una vez más a la teoría de la equilibración, tales superaciones dialécticas refieren a las reequilibraciones maximizadoras, mencionadas antes. Asimismo, las contradicciones se producen por la centración de los sujetos en uno de los aspectos de la acción (positivo) en detrimento del otro (negativo), lo cual hace necesarias descentraciones sucesivas, que son las responsables de que el desarrollo no pueda describirse como una sucesión de conquistas acumulativas. Las contradicciones son compensaciones incompletas y las superaciones, entonces, son compensaciones que implican un recurso a negaciones construidas a tal efecto. De hecho para Piaget el uso de las negaciones sólo se vuelve sistemático cuando se accede al pensamiento operatorio. Avanzando en esta explicación del desarrollo de los conocimientos Piaget (1982/1996) llega a afirmar que la dialéctica es el proceso inferencial de la equilibración, lo cual implica, tal como explican Castorina y Baquero (2005) que: "...el

pasaje de las formas de pensamiento inarticuladas o de los aspectos parciales de un fenómeno hacia las formas articuladas o las totalidades estructuradas.” (p. 93).

Un ejemplo del recurso a esta explicación para comprender el desarrollo del conocimiento en el dominio social puede encontrarse en Castorina y Aisenberg (1989) quienes, al indagar las concepciones infantiles de la autoridad presidencial, identificaron tres niveles correspondientes al movimiento dialéctico de integración, diferenciación y superación. En un primer momento los niños no diferencian los distintos dominios de la experiencia social (económica, política, etc.) del moral. Este último constituye un marco de referencia desde el cual interpretarn la realidad y por eso piensan al presidente como un benefactor que le dice a las personas lo que está pasando en el país y los aconseja sobre cómo vivir bien. En un segundo momento prima una versión institucional del presidente en la que puede distinguirse un inicio de diferenciación entre el dominio político y el moral. En un tercer momento se manifiesta la diferenciación e integración entre lo moral y lo político, en palabras de los autores:

... la diferenciación entre un sistema político propiamente dicho, con su normatividad positiva que faculta a la autoridad, y que es producido a la vez por ella, y una moralidad escrita en la Constitución o creada por Dios, supone un comienzo de integración. La moralidad deber ser considerada al momento de producir la normativa positiva, ésta tiene que ser coherente con aquélla, incluso la autoridad tiene límites fijados por el contrato básico. (Castorina & Aisenberg, p. 147)

Lo dicho hasta aquí pone de manifiesto que, desde la perspectiva de la psicología genética, el desarrollo del conocimiento es concebido como superación e integración de lo inferior en lo superior, como reformulaciones de los sistemas cognitivos que siguen un orden de sucesión. No obstante, firma la continuidad de los mecanismos generales de construcción del conocimiento a lo largo de las sucesivas reorganizaciones cognitivas que implican saltos cualitativos. En otras palabras, se postula una *invariancia funcional* que posibilita una *varianza estructural* (García, 2002).

Dicha varianza estructural alude a que la organización que subyace a las acciones cognoscitivas varía con el desarrollo en el sentido de una mayor coherencia entre los esquemas de los que el sujeto dispone. De esta manera, los niños atraviesan distintos

tipos de pensamiento o estadios hasta acceder a la lógica propia del pensamiento científico, que según Piaget es el hipotético deductivo (Inhelder & Piaget, 1955/1985): *sensorio-motriz; preoperatorio; operatorio concreto y operatorio formal* (Piaget & Inhelder 1969/1997).

El primero de esos tipos de pensamiento (o estadios) corresponde al período previo a la aparición del lenguaje y refiere a un pensamiento basado en la acción, esto es, todavía los sujetos no pueden representar las acciones en su pensamiento, tienen que realizarlas efectivamente sobre el mundo. No se abordará aquí con mayor detalle este tipo de pensamiento porque los sujetos con los cuales se trabajó en esta investigación ya lo han dejado atrás hace algunos años, pero sí se caracterizarán brevemente los tres restantes.

Cuando se accede a la posibilidad de representar objetos en su ausencia el pensamiento ingresa en el período pre-operatorio, donde las acciones que antes se debían realizar efectivamente sobre el mundo se interiorizan, es decir, pueden llevarse a cabo en el pensamiento. No obstante, los logros alcanzados en el período del pensamiento sensorio-motor no se reconstruyen de manera inmediata, se trata de un proceso que se llevará a cabo durante este período cuya duración es aproximadamente de cinco años. Dicho de otro modo, el sujeto debe reconstruir en el plano de la representación aquello que ha logrado en el plano de la acción. Tal reconstrucción implica la descentración del pensamiento en el plano de la representación, porque el sujeto tiene que ser capaz de concebir múltiples perspectivas de un mismo fenómeno y ubicarlas en relación con su propia perspectiva. La centración en el propio punto de vista denominada egocentrismo será desarrollada con más detalle en el capítulo siguiente porque es central para la explicación de Piaget (1932/1971) del desarrollo del juicio moral. Aquí sólo se dirá que en este período la asimilación se encuentra centrada en la propia acción, por ello el pensamiento es unidireccional y se otorga primacía a los aspectos figurativos del objeto por aún no pueden comprender que las transformaciones de los objetos implican la permanencia de ciertas propiedades. En virtud de ello, las acciones solo pueden ser pensadas en un único sentido, la reversibilidad propia de las operaciones cognitivas necesitará de un proceso de descentración (diferenciación y coordinación) para constituirse.

El niño alcanza el pensamiento operatorio concreto cuando las acciones interiorizadas, que hasta el momento se encontraban aisladas, se agrupan en sistemas coherentes y reversibles. La reversibilidad del pensamiento refiere a la posibilidad de

comprender que a cada acción le corresponde una inversa o una recíproca y las conservaciones que posibilita (sustancia, peso, volumen, etc.) liberan al pensamiento del “engaño” de los aspectos figurales de los objetos. De esta manera, la asimilación ya no se encuentra limitada a la acción propia sino que se dirige a las coordinaciones generales implicadas en dicha acción. Sin embargo, las operaciones concretas, como pueden serlo la seriación o la clasificación, afectan directamente a los objetos o a las representaciones de ellos que se consideran como verdaderas y todavía no es posible trabajar con hipótesis formuladas verbalmente referidas a infinitas posibilidades.

Finalmente, cuando las acciones se coordinan en un estructura de grupo en las que se combinan las dos formas de la reversibilidad, el sujeto puede abandonar lo concreto situándose a sí mismo y a lo real en un sistema de transformaciones posibles. La capacidad para operar con hipótesis, o de poder establecer infinitos posibles a partir de una situación dada, indica la presencia del pensamiento operatorio formal que sigue el modelo de los razonamientos basados en la lógica hipotético-deductiva, propia de la ciencia. Así, el sujeto puede operar con hipótesis que incluso sabe que no son ciertas, es decir, es capaz de derivar conclusiones necesarias a partir de verdades posibles. De esta manera los adolescentes pueden elaborar explicaciones sobre los distintos fenómenos mediante la puesta a prueba de hipótesis que cuando no se confirman son desechadas, lo cual llevará a su vez a la formulación de nuevas hipótesis que tendrán que ser puestas a prueba. Este tipo de pensamiento es el que más críticas ha recibido y en función de los resultados de investigaciones realizadas con posterioridad a los trabajos de Piaget (Inhelder & Piaget, 1955/1985) se ha puesto de manifiesto que no se extiende a todos los dominios de conocimientos, sino que la capacidad de llevar a cabo un razonamiento de este tipo estaría sumamente ligada a las características del problema a resolver y a los saberes previos del sujeto sobre el tema (Carretero, 2008).

Siguiendo esta línea, y a partir de los resultados obtenidos por distintas investigaciones que se han ocupado del desarrollo del conocimiento sobre el mundo social, Delval (1994, 1997) postula la existencia de tres estadios o niveles en dicho proceso, correspondientes a su vez a los estadios descritos por Piaget para el desarrollo del pensamiento. En un primer momento, de los 6 a los 10 años los elementos sociales aparecen aislados y su comprensión se basa en rasgos perceptivos evidentes. La realidad es considerada como un orden racional que garantiza la satisfacción de las necesidades

de los hombres y el único tipo de relaciones que los niños conciben son directas, aquellas que el niño establece con sus conocidos o que éstos establecen entre ellos.

En un segundo momento, de los 10 a los 14 años, se comienza a construir un sistema que organiza a los distintos componentes del mundo social en un conjunto de hechos conectados entre sí, aunque pueden coexistir sistemas parciales que no se relacionan entre ellos. Además, las relaciones ya no son pensadas en términos personales sino sociales, es decir, se comprenden los distintos roles que las personas desempeñan al poder considerar una perspectiva institucional de las relaciones. Asimismo, para dar cuenta de las transformaciones, como por ejemplo la movilidad social, los sujetos comienzan a describir procesos y no ya una sucesión de estados o imágenes aisladas.

Finalmente, a partir de los 14 años, en un tercer momento coincidente con el pensamiento formal (hipotético-deductivo), la sociedad se concibe como sistemas múltiples en interacción donde lo que ocurre en uno tiene consecuencias sobre el resto. De esta manera se pone de manifiesto que la capacidad de pensar en lo posible o de formular hipótesis es necesaria para concebir mundos diferentes al propio con los que no se tiene una experiencia directa. Sin embargo, Delval (1997) señala que en el caso de los adultos que ya han alcanzado el pensamiento formal el mundo social tampoco se les presenta como una unidad no contradictoria debido a las creencias colectivas, los prejuicios y los sesgos ideológicos que dificultan la construcción del conocimiento como un todo armonioso.

De esta manera, para Delval (1997,1994) el niño pasa de concebir elementos aislados y relaciones directas en las que intervienen las personas a las que conoce a comprender los fenómenos sociales en términos de relaciones instituciones complejas, es decir, la comprensión del mundo social sigue un proceso desde lo inmediato a lo mediato, desde lo concreto a lo abstracto. Para este autor el conocimiento en el dominio social –al igual que en el físico o el lógico matemático- progresa por la resistencia de la realidad a las interpretaciones del sujeto o por el conflicto entre dos representaciones diferentes de esa realidad. En su explicación no menciona los procesos dialécticos de indiferenciación, diferenciación e integración con los que Piaget explica el desarrollo del pensamiento (Piaget 1982/1996), algo que si consideran Castorina y Aisenberg (1989), lo cual les permite dejar de lado las explicaciones centradas en factores endógenos referidos a las capacidades cognitivas del niño y considerar las relaciones

complejas entre el pensamiento del niño y las características propias del objeto que intenta comprender.

En este sentido, es importante destacar que, como se verá en el siguiente apartado, para Piaget (1932/1971; 1965/1986) los logros en el desarrollo del pensamiento posibilitan y a su vez son posibilitados por los distintos tipos de relaciones sociales de las que el niño participa. La importancia que Piaget otorga a las interacciones sociales en el desarrollo del pensamiento se encuentra eclipsada en el planteo de Delval (1995, 1997), quien otorga primacía al avance del pensamiento operatorio en tanto posibilitador del pasaje por los diferentes modos de comprender los fenómenos del mundo social.

2.1.2. Interacción social y desarrollo cognitivo

Es sabido que en sus investigaciones Piaget dio prioridad al estudio de la interacción de los sujetos con los objetos físicos y que la teoría de la equilibración de los sistemas cognitivos fue desarrollada para explicar la génesis del pensamiento lógico-matemático. Aunque esto no implica que no haya considerado la importancia de la interacción social y del contexto en el desarrollo de los conocimientos (Inhelder, 1992). En los inicios de su obra destacó la importancia de la interacción cooperativa para el desarrollo del conocimiento social al estudiar el desarrollo del criterio moral en el niño (Piaget, 1932/1971), tema que será profundizado en los capítulos siguientes. Asimismo, realizó algunas investigaciones referidas a objetos sociales de conocimiento y distintas publicaciones sobre cuestiones propias de la sociología (Piaget, 1965/1986).

La perspectiva sociológica de Piaget (1965/1986) rechaza la escisión entre individuo y sociedad, considerando que las interacciones sociales no son separables de las acciones individuales. En palabras del autor: "La relación social constituye una totalidad en sí misma que produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental." (Piaget, 1965/1986, p. 173). En el interior del sistema de interacciones que constituyen la sociedad Piaget (1932/1971) distingue relaciones de presión y de cooperación social. En las primeras, los juicios individuales son elaborados en una atmósfera de obediencia a la autoridad legitimada por las estructuras sociales existentes. En cambio, en las segundas los sujetos pueden considerar diferentes

perspectivas de un mismo fenómeno, aceptando finalmente la que posea una mayor autoridad epistémica.

Más aún, Piaget (1965/1986) establece una analogía entre la reciprocidad social y la reversibilidad operatoria al afirmar que: “[...] los hechos sociales son exactamente paralelos a los hechos mentales, con la única diferencia de que el ‘nosotros’ se encuentra aquí sustituido por el ‘yo’ y la cooperación por las operaciones simples.” (p. 35). De esta manera, la interacción con otros no sólo produce cambios a nivel cognitivo, también modifica la estructura de las relaciones sociales porque la reciprocidad del intercambio entre pares es correlativa a una descentración subjetiva del propio punto de vista (Castorina, Faigenbaum & Clemente, 2001). En otras palabras, posibilita la constitución de un individuo autónomo capaz de tomar conciencia de su propio yo y de su rol en una sociedad. A su vez, el intercambio racional entre individuos permite el establecimiento de una sociedad igualitaria.

La mencionada clasificación de las relaciones sociales refleja los modos diferentes en que Piaget concibe la intervención de lo social en el desarrollo cognoscitivo (Faigenbaum, Castorina, Helman & Clemente, 2007). Por un lado, la presencia de lo social tiene lugar como interacción entre pares, ya que este tipo de intercambios se basa en la coordinación de los diferentes puntos de vista e intereses particulares de los participantes. Por otro lado, la intervención de lo social es pensada en términos de la presión social ejercida por las generaciones anteriores o por todos aquellos dotados de algún tipo de autoridad, quienes son los agentes transmisores de conocimientos producidos colectivamente. En este punto Piaget retoma los planteos de Durkheim (1924/1973) respecto de la transmisión de la conciencia colectiva para diferenciarse de ellos, dado que colocan al sujeto en un lugar pasivo de simple apropiación sin considerar una genuina actividad constructiva individual (Castorina, Clemente, Toscano & Lombardo, 2003). Es más, la producción de conocimientos desde una perspectiva social particular es considerada por Piaget (Piaget, 1965/1986) como *sociocéntrica* y constituye un obstáculo con el que se debe romper para alcanzar la objetividad que requiere el conocimiento científico.

Por lo tanto, Piaget considera que el único tipo de relaciones sociales que posibilitan el desarrollo cognoscitivo son las basadas en el respeto mutuo, contrariamente, la transmisión de conocimientos producidos colectivamente -como es el caso de las representaciones colectivas de Durkheim- sería un obstáculo a superar.

Ahora bien, al final de la obra de Piaget (Piaget & García, 1982) el sociocentrismo cambia de significado respecto del conocimiento científico, al considerar que toda ruptura o reorganización de la ciencia involucra la modificación de una cosmovisión de naturaleza filosófico-política que expresa relaciones de poder. Esta concepción del mundo constituye un *marco epistémico* (Piaget & García, 1982) que posibilita la formulación de ciertos problemas y a la vez limita las zonas de visibilidad del mundo para los científicos. En otras palabras, la ideología condiciona la formación de la ciencia presentando criterios históricos de legitimación, aunque no determina unívocamente el proceso de conocimiento. El concepto de marco epistémico refiere a la producción de conocimiento científico, pero puede trasladarse a los procesos de conceptualización individual ya que propone un entramado de significados sociales que constituyen las condiciones de contorno que establecen lo que puede ser conocido o no, sin determinar el proceso propiamente constructivo del conocimiento. La equilibración del sistema cognitivo no ocurriría de manera aislada sino que dependería del entorno cultural que restringe el conocimiento del sujeto y a su vez constituye al objeto otorgándole ciertos significados (Castorina, 1999).

En las últimas décadas se ha desarrollado una extensión *crítica* del programa de investigación piagetiano, según la cual el estudio de los conocimientos sociales supone una reconsideración del programa original, particularmente en lo referido a la naturaleza del objeto de conocimiento moral e institucional y a las interacciones sociales involucradas (Castorina, 2005a). Los trabajos que se inscriben en esta línea estudian la organización conceptual de las ideas infantiles en su vinculación constitutiva con la experiencia social (Castorina & Gil Anton, 1994; Castorina & Lenzi, 2000; Faigenbaum, 2005; Helwig, 1995; Turiel, 1984, entre otros). Tal versión renovada del programa clásico de la psicología genética se opone a la tesis de *dominio general* según la cual el conocimiento depende del desarrollo de las estructuras de pensamiento sin importar la especificidad del objeto. Así, aboga por el estudio de las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento según las características de cada *dominio específico*. El término *dominio* es entendido como la organización intelectual subjetiva respecto de un área del conocimiento y los fenómenos a los que refiere, un campo específico de conocimiento que puede ser físico, moral, biológico, etc. (Castorina & Faigenbaum, 2003).

La teoría de la equilibración de las estructuras cognitivas (Piaget, 1975/1990) fue formulada para explicar la génesis de los sistemas de pensamiento lógico siguiendo una perspectiva generalista. Sin embargo, las investigaciones recientes en psicología del desarrollo sugieren la necesidad de ir más allá de las formulaciones de Piaget y explorar los conocimientos de dominio, caracterizados por la elaboración de conceptos e hipótesis en campos bien delimitados que no derivan directamente de las estructuras lógicas, como por ejemplo: las teorías infantiles sobre el mundo social o los sistemas lingüísticos. De este modo, si se pretende usar la teoría de la equilibración para explicar la formación de nuevos conocimientos, se debe extender su validez a las teorías e hipótesis de dominio. Habría que mostrar los desequilibrios de esos sistemas conceptuales en la asimilación de situaciones sociales y las ulteriores reorganizaciones dialécticas. Además, al mantener el postulado de un proceso común para la construcción del conocimiento, se evita sostener que los conocimientos de dominio son tajantemente dicotómicos, aunque tal proceso podría adoptar rasgos peculiares en cada uno de ellos (Castorina, 1997).

Retomando el concepto de marco epistémico, puede afirmarse que los conocimientos producidos colectivamente –valores, ideologías, representaciones sociales, etc.- constituyen *restricciones* a la construcción individual de conocimientos (Castorina & Faigenbaum, 2003), es decir condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual. De esta manera, durante la interacción social con el objeto, los conocimientos producidos colectivamente afectan la actividad intelectual limitando el rango de las hipótesis posibles de ser formuladas, orientando la construcción del conocimiento en una cierta dirección, pero sin determinarla (Castorina & Faigenbaum, 2003). El proceso de conceptualización individual se sitúa en un entramado de significados sociales que preexiste a los sujetos y del cual se apropian durante las interacciones en las que participan. Así, al dar un lugar a los conocimientos producidos colectivamente, la psicología genética se aparta de las concepciones del puro sujeto epistémico y de un proceso universal de desarrollo del conocimiento válido. Dicho de otro modo, en el caso de los objetos de conocimiento propios del dominio social es necesario añadirle a la relación de interacción entre el sujeto y el objeto que, cuando el objeto de conocimiento son actos institucionales, éstos *actúan literalmente* sobre el sujeto, como por ejemplo la experiencia que los niños tienen con la autoridad de su maestra (Castorina & Lenzi, 2000). En este sentido, tal como afirman Castorina y

Aisenberg (1989): “Las instituciones, las prácticas sociales y las normas que pretende conocer actúan sobre él y en buena medida lo constituyen como ‘ser social’” (p. 69).

No obstante, las restricciones que intervienen en la interacción entre el sujeto y el objeto pueden ser de distintos tipos: los conocimientos previos de los sujetos, ya sean sus formas más generales de razonamiento como las operaciones disponibles al momento de elaborar los conceptos o los conocimientos específicos sobre un subdominio histórico o institucional; las resistencias del objeto a las interpretaciones de los sujetos; el conjunto de creencias básicas sobre la sociedad que enmarca la construcción conceptual, por ejemplo la ideología que atribuye rasgos personalizados y naturalizados a las relaciones sociales o las acciones del dispositivo institucional y de sus actores que limitan la elaboración conceptual, como es el caso de las sanciones escolares (Castorina, Barreiro, Horn, Carreño, Lombardo & Karabelnicoff, 2010).

En síntesis, desde la perspectiva de la psicología genética crítica se postula una tensión constitutiva entre la construcción conceptual, las presiones institucionales y las creencias colectivas. De esta forma, la especificidad de los conocimientos sobre el mundo social reside en la interacción del sujeto y el objeto en una dialéctica entre la intervención de las instituciones, las creencias colectivas y el carácter constructivo de la elaboración conceptual (Castorina & Gil Antón, 1996).

2.2. La Psicología Social y la construcción colectiva del conocimiento

2.2.1. El conocimiento de sentido común

Según Moscovici (1990) existen numerosas ciencias que estudian *cómo* y *por qué* las personas comparten conocimientos constituyendo de este modo su realidad común, pero el problema específico de la psicología social es cómo las ideas se transforman en prácticas, es decir, el estudio del: “poder de las ideas” (p. 164). Específicamente, la psicología social tiene por objeto el estudio de los fenómenos colectivos constituyentes de los conocimientos de *sentido común* -como la ideología, las cogniciones y representaciones sociales o la comunicación- desde el punto de vista de su estructura, su génesis y su función. Según Wagner y Hayes (2005):

El sentido común es nuestro bagaje de conocimientos disponible espontáneamente. El cual es usado frecuentemente sin pensar y se encuentra sujeto a nuestras prácticas cotidianas. ... No hay casi ningún área de la vida cotidiana en la que alguna obviedad apropiada para ella no nos venga inmediatamente a la cabeza. (p. 18, traducción de la autora).

Así, el marco de conocimientos a partir del cual los sujetos pertenecientes a un grupo social determinado interpretan la realidad constituye sus saberes de sentido común. Estos últimos son considerados un producto de los intercambios cotidianos y no están determinados por la claridad de las percepciones o la exactitud de inferencias racionales sino por el significado que los sujetos le confieren a las cosas (Moscovici, 2001; Moscovici & Hewstone, 1985). Dependen, en gran medida, de los compromisos individuales con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista particular. Según Moscovici (1985) la mayoría de los objetos sociales son ambiguos, por lo tanto, los sujetos carecen de criterios claros para juzgarlos. No obstante, como necesitan formular un juicio preciso que disminuya la incertidumbre, se apoyan sobre los juicios de otros y forman una norma común que determina que es verdadero o falso, construyendo así la realidad colectiva. De esta manera, las personas se conforman a dicha norma y no ven los hechos más que a través de los ojos del grupo. Entonces, para la psicología social: “[...] es más importante comprender cómo se edifican esos sistemas en la sociedad [...] interesándonos mucho menos la forma en que es tratada la información o cómo realizan inferencias los individuos.” (Moscovici & Hewstone, 1985, p.692).

Las personas viven inmersas en un entorno simbólico que dan por supuesto porque nacen en él, lo consideran del mismo modo que al mundo natural y sólo lo cuestionan ante situaciones específicas. Por lo tanto, este entorno constituye su realidad ontológica y su fuerza reside en la confianza que las personas tienen en él (Marková, 1996). Los individuos perpetúan esta realidad al realizar actividades habituales automáticas y no reflexivas. Asimismo, se comprometen en procesos epistemológicos al emplear modos específicos de comprender y comunicar esa realidad. Como resultado de este proceso epistemológico pueden modificar su realidad ontológica, aunque sus efectos sean visibles sólo en el largo plazo. Más aún, el entorno social simbólico se reconstruye por las actividades de los individuos, porque si no fuera por tales actividades ese bagaje de saberes no pertenecería a nadie y se extinguiría.

La psicología social se basa en una lectura ternaria de los hechos sociales: sujeto individual - sujeto social - objeto, donde la relación sujeto a sujeto debe entenderse como una interacción entre ambos, no como una simple co-presencia (Moscovici, 1985). Los constantes ajustes y desajustes que se producen en la relación entre el individuo y la sociedad implican pautas de acción que van más allá del efecto directo de un sujeto sobre el otro y dependen del sistema que engloba estas interacciones (Pérez, 1994). Cuando un grupo o un individuo formulan una creencia, ésta no se refiere a una realidad externa independiente y estable sino que es una respuesta a una situación ambigua que constituye al objeto de conocimiento, ya que éste es reconstruido para ser consistente con el sistema social de creencias disponibles. Este proceso constituye al mismo tiempo al sujeto porque la internalización de las creencias colectivas conforma su identidad social (Abric, 1994; Duveen & Lloyd, 1990; Jodelet, 1985). Por lo tanto, no debe perderse de vista que un individuo por estar aislado no deja de pertenecer a un grupo, a una clase social y sus reacciones siempre están influenciadas por dicha pertenencia (Moscovici 1985, 2001).

Durante el proceso de desarrollo los sujetos deben adquirir el conocimiento consensuado por su grupo para convertirse en actores sociales y para ello tienen que reconstruirlo (Duveen & Lloyd, 1990). Se trata de una relación dialéctica entre los individuos y la sociedad que posibilita la construcción de conocimientos colectivos. En este sentido Moscovici (1990) se basa en la obra de Piaget y Vigotsky al afirmar que:

... la naturaleza social de la cognición humana surge en la interiorización individual de las experiencias sociales. Progresivamente, durante el desarrollo de este proceso podemos comprender los momentos y las operaciones a través de las cuales la conciencia individual de todos es articulada con la de sus vecinos y con la cultura de la que forman parte. (p. 169, traducción de la autora).

De esta manera, la psicología social cuestiona la separación entre la sociedad y el individuo, analizando fenómenos que son a la vez psíquicos y sociales. Moscovici y Hewstone (1985) consideran que esta disciplina unifica la tarea de la psicología y la sociología, diferenciándose claramente de ellas. La primera se ocupa del fenómeno de racionalización por el cual el pensamiento actúa sobre el medio físico y social, mientras

que la segunda se interesa por la socialización. En cambio, la psicología social debe capturar el movimiento común de los individuos y los grupos. Entonces, como el objeto de la psicología social es psicosocial, en toda explicación es necesario partir del supuesto de un proceso de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto de conocimiento; de la interdependencia mutua entre los aspectos sociales e individuales que se plasma en los fenómenos sociales relativamente estables o institucionalizados (Marková, 1996). Ante la complejidad propia de tal objeto de estudio Pérez (1994) advierte sobre los riesgos de caer en el reduccionismo psicológico al centrar la explicación de los fenómenos sociales en factores individuales o en el reduccionismo sociológico, al considerar a la sociedad como algo externo que se impone a los individuos.

En este sentido, para Doise (1982, 1987) una de las principales tensiones que atraviesa la investigación en psicología social es la dificultad de mantener la articulación entre individuo y sociedad sin inclinarse demasiado hacia uno u otro polo. A partir del modo en que se ha traducido esa tensión en las investigaciones este autor distingue cuatro niveles de análisis diferentes en el interior de la psicología social, lo cual da lugar a su heterogeneidad. En el nivel *intra-individual* los trabajos se dedican al estudio de los mecanismos cognitivos individuales que intervienen en el desarrollo de fenómenos sociales, es aquí donde Doise ubica a las investigaciones piagetianas correspondientes al dominio de conocimiento social. El nivel *interindividual* y *situacional* se centra en el estudio de la interacción entre individuos en una situación específica. En cambio el nivel *posicional* estudia la interacción entre individuos incluyendo las posiciones sociales de cada uno, más allá de una situación puntual. Por último, el de análisis *ideológico* intenta dar cuenta de las creencias colectivas que intervienen en dichas interacciones, nivel en el que ubica a las investigaciones sobre la creencia ideológica en un mundo justo, uno de los fenómenos que se indagan en este trabajo. En palabras de Deconchy (1985), tales creencias colectivas pueden definirse como: "... sistemas complejos y relativamente completos (es decir, sistemas que incluyen las representaciones y significados de todo tipo que suscitan), de una fuerte implicación o contra-implicación individual, intrínsecamente dependientes de sus condiciones históricas de producción y decadencia." (p. 442). Las formaciones grupales basadas en creencias sociales e ideologías requieren ser explicadas, pero no basta con culpar de su surgimiento a un sólo hombre o reducir su estudio a la simple apropiación de normas culturales. Doise (1982, 1987) aboga por la realización de investigaciones

que combinen diferentes niveles de análisis, intención que se quiere llevar a cabo en la investigación que aquí se presenta mediante la articulación de los aportes teóricos y metodológicos de la psicología social y de la psicología genética.

1.2.3. La polifasia cognitiva

Para la psicología social el hombre tiene el privilegio de poder habitar en dos mundos de pensamiento diferentes y pasar de uno a otro en un constante ir y venir (Moscovici 2001; Moscovici & Hewstone, 1985). A cada uno de esos mundos le corresponden modos de construir y transmitir los conocimientos, es decir, diferentes epistemologías. Un universo *reificado* o científico donde prima el uso del pensamiento hipotético-deductivo y que se basa en el rigor y seguridad de las predicciones porque su objetivo es verificar las hipótesis formuladas. En él habitan personas formadas o expertos y el conocimiento se produce y se adquiere de modo normalizado. Se presupone que para cada pregunta existe una sola respuesta, de lo contrario la pregunta estaría mal formulada por dar lugar a la ambigüedad. Además las reglas que se siguen para arribar a dicha respuesta son de carácter lógico, por lo tanto se utiliza una metodología de razonamiento válida para todo tiempo y lugar. Cuando las personas se mueven en este ámbito basan sus juicios en la reflexión, esto es, controlan sus razonamientos utilizando criterios que les permiten invalidarlos o confirmarlos.

Por el contrario, en el universo *popular* o *consensuado* –al que se refiere el pensamiento de sentido común– habitan personas de todo tipo, sin una formación previa diferente de la recibida durante su vida cotidiana. Ante los problemas que les plantea la realidad éstas intentan combinar sus saberes sin reglas previas, según las necesidades del momento. Para ello solo se basan en la información consensuada por el grupo al que pertenecen y cuya verdad les resulta evidente. El único modo de poner a prueba a una representación o solución para determinar si es buena o no es el acuerdo con otras personas o su eficacia. El entramado lógico de las representaciones de sentido común recuerda al pensamiento transductivo que Piaget (1959/1996) describió en los niños pequeños según el cual los razonamientos se construyen yendo de casos particulares a casos particulares, sin recurrir a la universalidad ni a la necesidad lógica. Asimismo, la lógica propia del sentido común responde a significados que se inscriben en un entramado particular semejante al concepto de participación del que hablaba Lévi-Bruhl (1927/1985) al caracterizar el pensamiento de las sociedades “primitivas”, porque la

credibilidad se basa en la tradición o la autoridad y no se rige por el principio de contradicción (Castorina, 2010).

De este modo, una gran parte de las relaciones cotidianas dependen de los modelos explicativos a través de los cuales la gente interpreta sus experiencias. Las representaciones y creencias propias del sentido común juegan un rol fundamental en las inferencias perceptuales e inductivas que se llevan a cabo y el tipo de argumentos y explicaciones que son aceptadas respecto de un fenómeno (Moscovici, 1990).

Marková (1996) retoma esta diferenciación denominando al pensamiento científico como *reflexivo* y al de sentido común como *habitual*. Acuerda en que no existe una división estricta entre ambos tipos de pensamiento, entre la apropiación conciente del sistema conceptual de la ciencia y las concepciones de sentido común o entre el juicio racional y la tendencia al uso de modos de pensamiento implícitos basados en el consenso. La mayor parte de los procesos y formas del pensamiento son en parte implícitos y en parte explícitos, en parte críticos y en parte consensuados.

Entonces, para esta perspectiva, el sujeto no se desarrolla desde un punto de vista ingenuo de la realidad a uno experto, de una forma de pensamiento pre-lógica a formas lógicas, sino que distintos tipos de conocimientos coexisten en una *polifasia cognitiva*, incluso en los adultos (Moscovici, 1961, 2001). El pensamiento de la vida cotidiana comúnmente implica la construcción de representaciones con significados contradictorios entre sí, pero tales contradicciones no son perturbadoras siempre y cuando las representaciones sean localmente consistentes y no se expresen de manera simultánea en el discurso (Wagner, Duveen, Verma & Themel, 2000). De esta manera, ciertos juicios pueden ser predominantes en un campo de intereses individuales o grupales mientras que juegan un rol subordinado en otros campos. En palabras de Moscovici (1961): “Nos resulta forzoso abandonar la oposición lógico-ilógico, racional-afectivo, social-no social [...] Nos encontramos entonces ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación.” (p. 176). En la vida cotidiana, existen significados culturales que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que los sujetos, al utilizarlos, sostenerlos o apropiarse de ellos, recurren a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes. La polifasia cognitiva es, entonces, el resultado de aportes tanto sociales como cognitivos. De esta manera, la psicología social rechaza la tesis de la *unidad de la mente* predominante en el paradigma de las ciencias cognitivas, esto es, el postulado de un proceso de desarrollo

del conocimiento que tiende hacia estados de mayor racionalidad en contraposición con el carácter irracional de todo proceso alternativo, lo cual también supone afirmar un criterio trascendental que decide sobre las formas de pensamiento (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010; Wagner & Hayes, 2005). En este sentido, Moscovici (2001) rechazó explícitamente el postulado de la *reductibilidad*, según el cual el desarrollo cognitivo tiende a eliminar las creencias del sentido común dirigiéndose hacia los saberes científicos. Ese postulado característico del proyecto intelectual de la modernidad ya no puede defenderse con argumentos satisfactorios (Jovchelovitch, 2006; Moscovici, 2001).

Es importante dejar en claro que cuando estos psicólogos sociales hablan de un tipo u otro de pensamiento, ya sea científico o de sentido común, no se refieren a operaciones cognitivas sino que recurren al término pensamiento como un modo de designar lo que Moscovici (1992) denomina *formaciones mentales*: cuerpos de saber que se distinguen por corresponder a sistemas de representación y a prácticas heredadas del pasado grupal que pueden reconocerse con facilidad. De esta manera, la psicología cognitiva tiene por objeto el estudio de las operaciones mentales de los individuos mientras que el objeto de la psicología social se encuentra compuesto por las formaciones mentales por las que los sujetos razonan y consiguen sus objetivos: "... la primera se interesa por los productos del análisis y la segunda por los productos de la síntesis. Por lo cual, ellas se complementan y se verifican como la síntesis verifica al análisis" (Moscovici, 1992, p. 303, traducción de la autora).

Dicho en otras palabras, los distintos tipos de pensamiento o formaciones mentales se rigen por lógicas diferentes. Por ejemplo el pensamiento mágico y el científico tienen la función de volver al mundo comprensible y previsible para los hombres, pero los conocimientos científicos pueden ser falseados mediante la realización de prácticas específicas, mientras que el conocimiento propio del pensamiento mágico no puede ser falseado por las prácticas. El conjunto de representaciones que componen el conocimiento mágico pueden ser puestas en cuestión al igual que las que componen el conocimiento científico, pero ambos se diferencian en la pretensión de una eficacia absoluta con respecto a la acción, esto es, el poder de los actos mágicos se justifica por su misterio. La discusión del dogma representacional en el caso del pensamiento mágico no se basa en la práctica, en la verificación del método

o en la acumulación de casos, como ocurre en la ciencia sino que se trata de una nebulosa de conceptos y de imágenes que se revisan y se ponen en cuestión constantemente, en tanto refieren a un poder que permite enfrentar y explicar todo tipo de catástrofes individuales y colectivas, sometiendo a la naturaleza a los designios de los hombres. Las afirmaciones sobre las que se sustenta la magia son previas a sus prácticas y por ello no hay rituales o experiencias que puedan falsearla. A su vez, la ciencia ha construido históricamente un modo de arribar a conclusiones consideradas verdaderas, y por ello es posible formular leyes generales a partir del esclarecimiento de relaciones causales mediante cálculos de frecuencia, probabilidad y correlación entre sucesos. En cambio la magia prescinde del encadenamiento causal de los sucesos y sus conclusiones no se basan ni en probabilidades, ni en correlaciones entre los sucesos, sino en las coincidencias.

Las relaciones entre los distintos tipos de pensamiento se caracterizan por las tensiones entre las creencias colectivas (representaciones sociales, ideologías, etc.) y los conceptos científicos. Esas tensiones sólo son experimentadas como una contradicción por los sujetos cuando las diferentes lógicas se expresan en forma simultánea en su discurso. Sin embargo, tal experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora sino que se mantiene en una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio. De esta manera, asumir la existencia de una polifasia cognitiva implica abandonar la idea de un desarrollo del conocimiento que marcha hacia estados de mayor consistencia, como postuló Piaget (1932/1971; 1975/1990) en muchos pasajes de su obra. Dicho de otro modo, la tesis de la polifasia cognitiva sostiene que existe una relación de adecuación entre las distintas situaciones y los modos de pensamiento sin que medie una línea evolutiva entre ellos (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010). Como la gente vive en espacios cotidianos, no hay razón para esperar que en el desarrollo histórico un modo de razonamiento, por ejemplo el científico, se convierta en el objetivo a alcanzar por el conocimiento: “Los modos de pensar son el producto del desarrollo cognitivo pero no representan diferentes estadios de validez o valor para la vida de la gente” (Wagner, Duveen, Verma y Themel, 2006: 170, traducción de la autora). En este sentido, Jovchelovitch (2006) señala que los componentes de la polifasia cognitiva no corresponden sólo a dos contextos diferentes –cotidiano y académico o científico- sino que en el mismo contexto pueden coexistir y entrecruzarse distintos modos de conocimiento.

Es importante dejar en claro que la polifasia cognitiva no se compone de inconmensurables, de fragmentos diversos de conocimiento, o de conocimientos naturalizados e inmodificables que siguen caminos paralelos de adquisición. Moscovici (2001) plantea que en la constitución del conocimiento científico se asiste a un proceso que va del sentido común o de aquello que los sujetos consideran como “lo real” a lo abstracto y, de modo paralelo, tiene lugar otro movimiento en dirección contraria por el cual los conceptos científicos se concretizan en imágenes constituyendo el sentido común. Según lo dicho, es posible identificar procesos de intercambio entre ambas formas de conocimiento.

Sin embargo, es importante señalar que cuando los psicólogos sociales hablan de polifasia generalmente comparan el conocimiento científico o saber disciplinar con el conocimiento de sentido común (considerado solo en términos de las representaciones sociales), y contraponen la racionalidad de los discursos cotidianos con la racionalidad del saber científico. Por lo general, la elaboración individual de conceptos no es admitida por ellos, con la excepción de Duveen, Leman y DeRosa (Duveen & De Rosa, 1992; Leman, 1998; Leman y Duveen, 1996). Sin embargo, es preciso reconocer la existencia de procesos por los cuales los sujetos construyen sus conocimientos sobre el mundo que no se agotan en la apropiación de creencias sociales; es decir, reconocer que las personas llevan a cabo un proceso de elaboración conceptual. Los resultados de investigaciones empíricas en psicología del desarrollo muestran que la construcción del conocimiento social, desde la perspectiva de los individuos, requiere un prolongado esfuerzo de elaboración intelectual y reorganizaciones del entramado de ideas. Tales estudios señalan un proceso constructivo que avanza desde estados de menor a mayor diferenciación e integración de los conocimientos (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010).

2.3. La realización de investigaciones conjuntas

En este capítulo se ha abordado la construcción del conocimiento desde la perspectiva de la psicología genética crítica. La misma presenta una alternativa a la versión literal que considera a la sociedad sólo como información que el sujeto debe asimilar en el proceso de desarrollo de sus estructuras de pensamiento que se lleva a cabo de acuerdo con un proceso de autorregulación interno, lo cual reduce la construcción del conocimiento a los aportes del sujeto (Castorina, 2005a). Del mismo

modo, respecto de la psicología social pueden distinguirse dos corrientes que, entre otras cosas, se diferencian respecto del modo en el que conciben la participación del sujeto en el proceso de apropiación de los saberes construidos colectivamente.

Por un lado, la corriente representada por los trabajos de Emler (1987; Emler & Ohana, 1993) sólo considera los aportes de la sociedad en la construcción del conocimiento y postula que los individuos se apropian de soluciones ya elaboradas por el grupo social que les permiten resolver los problemas a los que se enfrentan en la vida cotidiana, entre ellos los referidos a cuestiones morales. Más aún Emler y sus colaboradores (Emler, 1987, Emler & Ohana, 1993; Emler, Ohana y Dickinson, 1990) consideran que sus trabajos brindan una alternativa a las serias dificultades que presentan el intelectualismo y el individualismo de la escuela piagetiana. Esta corriente, inspirada en los planteos sociológicos de Durkheim (1895/1976, 1911/2000), respecto de las relaciones entre individuo y sociedad en la construcción del conocimiento, afirma que los saberes producidos colectivamente determinan el desarrollo individual. La sociedad provee el contenido de los conocimientos que preexisten a los sujetos en el discurso social brindando soluciones a los problemas que éstos deben resolver durante su socialización. De este modo, la actividad de los individuos se limita a la participación en la comunicación de los conocimientos elaborados por la sociedad y se rechaza cualquier tipo de actividad constructiva del objeto social. Se trata de una posición que supone un marco epistémico escisionista, predominante en la psicología durante buena parte del siglo pasado (Castorina, 2007). El mismo se basa en una disociación ontológica entre el individuo y la sociedad, dando lugar a un reduccionismo en el estudio de los conocimientos.

Dicho marco epistémico también puede discernirse como subyacente a los desarrollos del programa literal de la psicología genética, dado que los investigadores que siguen esa perspectiva consideran a las interacciones sociales y sus producciones como factores externos al proceso de desarrollo conceptual individual. Sin embargo, aunque comparten un mismo marco epistémico ambas perspectivas se oponen entre sí, por centrarse ya sea en el sujeto o en la sociedad y dejar de lado cualquier interacción cognoscitiva entre el sujeto y el objeto social. En síntesis, esta perspectiva de la psicología social resulta inconsistente con los postulados de la psicología genética, tanto en su versión literal como crítica, imposibilitando el trabajo conjunto (Castorina, Clemente & Barreiro, 2003).

Por otro lado, la corriente francesa de psicología social basada en los postulados de Moscovici (1961, 1990, 2001) interpreta de un modo no escisionista a la psicología social y de un modo crítico la tradición piagetiana, afirmando que la construcción de teorías o hipótesis individuales se encuentra situada en un contexto de transmisión de conocimientos elaborados colectivamente. Sobre todo a partir de los trabajos de Duveen (1990, 1994, 1998, 2001, 2007; Duveen & De Rosa, 1992; Leman & Duveen, 1996; Psaltis & Duveen, 2006) esta perspectiva reconoce la actividad individual en la producción de los saberes colectivos por la participación en interacciones sociales donde éstos se constituyen y transforman. Los trabajos que se incluyen en esta línea se basan en la búsqueda de articulaciones entre los conocimientos sociales producidos colectivamente en la interacción social y la construcción de hipótesis o conceptos por parte de los individuos (Castorina, 1999; Castorina, Clemente & Barreiro, 2003)

En este sentido, Duveen y De Rosa (1992) afirman que la psicología social y la psicología genética comparten supuestos interaccionistas y constructivistas en el modo de estudiar el desarrollo de los conocimientos sociales, lo cual permite establecer relaciones entre ambas. Aunque el modo en el que cada una de ellas caracteriza al sujeto y al objeto de conocimiento se traduce en diferencias de niveles de análisis y metodologías que determinan la especificidad de cada una, así como también sus limitaciones.

Esta perspectiva de la psicología social postula que los conocimientos producidos colectivamente son la base de la posterior elaboración individual de conceptos. Tales conocimientos propios del orden simbólico de una sociedad que se producen y transmiten en la interacción social constituyen el sentido común y se diferencian claramente de los científicos, sobre todo respecto de su organización y coherencia. Se afirma la elaboración individual de los conocimientos de sentido común, pero el estudio de las interacciones sociales es central dejando de lado otros niveles de análisis posibles. De este modo, el sujeto de conocimiento es pensado como un *actor social* en la vida cotidiana, incluso en el caso de los niños. Por lo tanto, su desarrollo es entendido como un proceso social donde crecer significa principalmente volverse un participante del orden simbólico, internalizar los significados culturales que permiten convertirse en un miembro activo de la sociedad (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson & Psaltis, 2003). Los conocimientos que componen ese entorno simbólico nunca son valorativamente neutros sino que son evaluativos en sí mismos porque toman su forma del discurso social compuesto por valores y no están regidos por los cánones de la lógica. No hay una

distinción *a priori* entre forma y contenido. Para la psicología social la valoración precede a la elaboración conceptual, los conocimientos producidos colectivamente posibilitan la cognición individual (Duveen & De Rosa, 1992).

En cambio, como afirman Duveen y De Rosa (1992), la psicología genética estudia el desarrollo como una reorganización progresiva de conceptos cuyo modelo ideal es la definición científica de los mismos. De este modo, el sujeto es pensado bajo la metáfora del *científico ingenuo* que elabora conocimiento cada vez más organizado racionalmente. Por lo tanto, las investigaciones se han centrado en el nivel individual del desarrollo descuidando la intervención del orden simbólico de una cultura en la elaboración conceptual. Además, el desarrollo se define por su punto de llegada, es decir, es entendido como una serie de transformaciones reguladas y estructuradas de los conceptos cuyo estado más avanzado se considera en función de su acercamiento a los conocimientos científicos o, por lo menos, a alguna definición adulta consensuada. Tal conocimiento tiene su base en un mundo "real" hacia el que se dirige y en ese proceso los valores y producciones simbólicas sociales no son tenidas en cuenta o tienen un papel secundario en las explicaciones que se formulan. El conocimiento se encuentra determinado por una *forma* que se impone sobre los *contenidos* y dicha forma es otorgada por la lógica del pensamiento.

Las diferencias señaladas no imposibilitan el desarrollo de investigaciones conjuntas. Aunque para que esto sea posible es necesario explorar la tesis de compatibilidad entre ambos programas de investigación (Castorina, 1999). Hablar de compatibilidad entre dos programas de investigación es un modo de denominar una relación lógica entre ambos tal que las hipótesis de uno no son contradictorias con las del otro. A la inversa, son incompatibles dos programas cuyas hipótesis básicas son contradictorias entre sí, tal como se dijo respecto de la perspectiva de Emler y el programa literal de investigación en psicología genética. Es razonable suponer que las hipótesis principales de la psicología genética crítica no se contradicen con las postuladas por la corriente francesa de psicología social (Castorina, Clemente & Barreiro, 2003). Dicho supuesto se basa en que ambos programas de investigación comparten el mismo marco epistémico, esto es, una estrategia de pensamiento relacional que articula dialécticamente la construcción del objeto y el sujeto de conocimiento, así como sus componentes sociales e individuales. Es precisamente aquí donde Duveen (2001) señala, refiriéndose a la psicología social que: "... la correlativa construcción

del objeto y del sujeto en la dialéctica del conocimiento era también un rasgo característico de la psicología genética de Jean Piaget." (p.11, traducción de la autora). Por último, cabe señalar que la adopción de un marco epistémico común no elimina las diferencias en las preguntas centrales formuladas por cada programa de investigación, el modo de recortar los objetos de indagación ni las metodologías específicas utilizadas. Justamente, tales diferencias son las que aportan riqueza y sentido al trabajo conjunto.

CAPITULO III

LAS EXPLICACIONES DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

3.1. Las explicaciones de la psicología genética del desarrollo moral

3.1.1. De la heteronomía a la autonomía moral

Para comenzar este capítulo se presentará la explicación de Piaget (1932/1971) del desarrollo moral mientras que los resultados empíricos sobre los que se basa dicha explicación, particularmente los referidos a la noción de justicia, serán desarrollados en el capítulo siguiente dedicado específicamente a los antecedentes empíricos de esta tesis.

El objetivo principal de Piaget al emprender sus investigaciones sobre el desarrollo del juicio moral en el niño (Piaget, 1932/1971) era el estudio de las relaciones entre los aportes del individuo y de la sociedad en dicho proceso. Hasta ese momento la perspectiva psicológica representada por Bovet y Baldwin postulaba que el respeto por las normas se basa en ciertos sentimientos innatos que compelen a los individuos a relacionarse entre sí, es decir, una norma es respetada por los sentimientos de respeto hacia la persona que la encarna y no por su contenido. Así, la moral individual sería sólo una síntesis de las diferentes normas recibidas a lo largo de la vida (Enesco, 1992). Por otra parte, la propuesta sociológica de Durkheim (1924/1973) consideraba a la moral individual como el resultado de la transmisión generacional de los saberes constitutivos de la conciencia colectiva. Dicha transmisión es fundamental para toda sociedad porque garantiza su identidad y es llevada a cabo por efecto de la presión social sobre las nuevas generaciones. Claramente desde ambas perspectivas, el individuo es pensado como obediente y pasivo.

Contrariamente, Piaget afirma que el desarrollo moral se basa en la interacción entre el individuo y la sociedad. Advierte que los niños no se desarrollan sólo en relaciones asimétricas de respeto unilateral (niño-adulto) sino que desde muy pequeños también participan de relaciones entre pares basadas en el respeto mutuo. A su vez, esas relaciones sociales de las que el niño participa tendrán diferentes consecuencias para su desarrollo moral: las primeras posibilitan el sumergimiento de la moral heterónoma y las segundas de la moral autónoma.

Este autor define lo moral diciendo: "Toda moral consiste en un sistema de reglas, y la esencia de toda moral debe ser buscada en el respeto que el sujeto adquiere por esas reglas". (Piaget 1932/1971, p. 9). De esta manera su investigación se dedica a esclarecer el proceso por el cual los niños adquieren el respeto por las normas.

Desde los dos hasta los ocho o diez años de edad es esperable que los sujetos sean moralmente heterónomos, es decir, que piensen las reglas como inmodificables y que las respeten no por su contenido sino por la autoridad de quien las promulga. Como ya se ha dicho, esa situación es el resultado de las relaciones asimétricas en las que se ve inmerso el niño durante los primeros años de su vida, que son solidarias del pensamiento egocéntrico característico de ese período del desarrollo intelectual. Se trata de un tipo de pensamiento en el que los sujetos se encuentran centrados en su propio punto de vista, atravesando el proceso de diferenciación entre mundo interno y mundo externo que comienza desde el nacimiento. Es importante destacar que al no haberse constituido un yo diferenciado del mundo externo, decir que el pensamiento se encuentra centrado en el propio punto de vista sólo refiere a que éste se convierte en absoluto, que subsume todo el universo (Piaget, 1924/1992).

El concepto de egocentrismo ha recibido muchas críticas⁷ y también en muchos casos ha sido mal comprendido dado que se trata de un fenómeno que atraviesa distintas manifestaciones del pensamiento con un aspecto positivo y otro negativo (Piaget, 1968). Este último refiere a la centración en el propio yo y al intento de comprender toda situación asimilándola a lo ya conocido, es decir, a los efectos inmediatos de la propia acción, lo cual implica deformaciones subjetivas en todo acto cognitivo. Sin embargo, este aspecto negativo del egocentrismo es indisoluble de otro positivo: la asimilación a la propia acción cumple una función cognitiva indispensable y por lo tanto las centraciones con respecto a la propia acción se producirán inexorablemente durante toda la vida.

⁷ Distintos autores han cuestionado la existencia de un período del desarrollo egocéntrico, sobre todo en lo referido a su carácter pre-social (Bruner, 1986/2001; Vigotsky, 1934/1999;) y a la imposibilidad de comprender la mente de los otros (Astington, 1998). No obstante, más allá de las edades aproximadas en las que se manifiesta esa indiferenciación entre el punto de vista propio, los objetos del mundo y los otros, todavía no se cuenta con evidencias suficientes que refuten de manera concluyente la existencia de un egocentrismo *epistémico*, en el sentido de una centración del proceso de construcción del conocimiento en la perspectiva o acción del sujeto, que se abandona progresivamente durante el proceso de desarrollo cognitivo. Aunque, a diferencia de los postulados de Piaget, parecería que sus manifestaciones no son generales a todos los dominios ni tareas y que dependen en gran medida de la familiaridad del sujeto con los problemas que se le plantean (Delval, 2006)

De esta manera, el egocentrismo se encuentra presente en todas las etapas del desarrollo y en la medida en la que se supera una de sus formas otra nueva aparece (Damon 1977; Delval, 2006). Cuando se ha superado el egocentrismo relativo a la acción propio del pensamiento sensorio-motor (Piaget, 1936/1994), surge el egocentrismo intelectual, del que se ha hablado en los párrafos anteriores, cuyas manifestaciones son sumamente variadas y afectan sobre todo al medio en el que los niños se representan el mundo que los rodea. Así, por ejemplo piensan que los objetos y la naturaleza tienen conciencia y que su función es lograr que las personas vivan felices, por eso es que el sol los calienta o la luna los acompañan cuando pasean (Piaget 1926/1984). Con la llegada del pensamiento formal, durante la adolescencia, se manifiesta un *egocentrismo social* referido a la imposibilidad de diferenciar plenamente el yo, como conciencia de sí de los otros, algo que se vuelve notorio en la búsqueda de identidad y diferenciación por la que atraviesan los adolescentes (Piaget, 1964/1995). La adolescencia es el período en el que, generalmente, culmina el proceso de conformación de la personalidad, entendida por Piaget como la asunción de un rol social específico en el marco de relaciones de cooperación con los otros. De todos modos, si bien este tipo de egocentrismo se supera en la medida en la que los adolescentes se insertan plenamente en la sociedad, no desaparece completamente porque en todo acto cognitivo la asimilación de lo real dependen de la acción del sujeto.

Volviendo específicamente al desarrollo moral, la incapacidad para diferenciar los productos del pensamiento de la realidad característica del egocentrismo; junto con las relaciones de presión social, configuran el realismo moral infantil por el cual las normas son pensadas como objetos externos e inmodificables de una manera análoga a regularidades físicas, como la ubicación de las montañas o que luego de todo día llega la noche. Al no diferenciar entre mundo físico y social los niños no pueden pensar a las normas como construidas socialmente ni en alternativas posibles a las mismas y al no poder ponerse en el lugar de los otros juzgan los actos según sus resultados, sin tener en cuenta las intenciones de los agentes. Entonces, para ellos una norma es válida por la autoridad que la encarna, sin cuestionar su contenido y eso es lo que Piaget (1932/1971) denomina como respeto objetivo por la norma.

La descentración cognitiva necesaria para salir de ese estado de egocentrismo se producirá en la medida en la que el sujeto participe de relaciones de cooperación entre pares que lo confronten con puntos de vista, intereses y deseos distintos a los suyos.

Esto no sólo produce cambios a nivel cognitivo, también modifica la estructura de las relaciones sociales porque la reciprocidad del intercambio entre pares es correlativa a la descentración subjetiva del propio punto de vista (Castorina, Faigenbaum & Clemente, 2001). Más aún, como ya se ha dicho en el capítulo anterior Piaget (1965/1986) establece una analogía entre la reciprocidad social y la reversibilidad operatoria, de tal manera que el acceso a la reciprocidad del pensamiento permitirá que los sujetos acuerden normas pensándolas como convenciones sociales que pueden ser modificadas mediante el consenso y que dejen de aceptarlas sólo por la autoridad que las encarna para juzgarlas por su contenido (respeto subjetivo por la norma), características esenciales del pensamiento moral autónomo.

En síntesis, el desarrollo moral para Piaget (1932/1971) consiste en el pasaje de la heteronomía a la autonomía y ese proceso es el resultado de las posibilidades cognitivas del sujeto y las relaciones sociales en las que éste se encuentra inserto. Es importante dejar en claro que la autonomía y la heteronomía no son estadios del desarrollo moral en sentido estricto sino que la autonomía es un método de discusión y justificación de las normas que una vez alcanzado inaugura una nueva forma de pensar. No obstante, las personas adultas no son autónomas en todos los aspectos de su vida; más aún en muchas ocasiones éstos aceptan ciertas reglas como las únicas alternativas posibles naturalizándolas, cuando en realidad son construcciones culturales.

Lo dicho no impide afirmar que para Piaget (1932/1971) el desarrollo moral es un proceso que se dirige hacia estados de mayor racionalidad, porque los sujetos producen juicios cada vez más autónomos y descentrados. La idea de racionalidad en su trabajo se basa en la filosofía moderna, particularmente en el ideal de una personalidad autónoma que establece relaciones de respeto mutuo con el otro y que evalúa las acciones considerando las intenciones de los actores (Faigenbaum, Castorina, Helman & Clemente, 2007). De esta manera Piaget intenta dar cuenta de los mecanismos psicológicos implicados en la construcción de la validez universal de los principios de justicia en cada sujeto. Aunque como señalan Faigenbaum, Castorina, Helman y Clemente (2007):

Esta exigencia de universalidad no debe ser confundida con la constatación inductiva de que las tesis morales de los niños sean generalizables a distintas culturas o poblaciones. [Sino] la distinción de una esfera del *deber ser* separada

de la del *ser*, y la postulación de ideas de la justicia y de los derechos de las personas que deberían ser reconocidos por todos ... Por ello, la existencia irrefutable de una diversidad de concepciones y creencia morales no elimina el problema que estamos planteando. (p.115)

Finalmente es importante señalar que Piaget (1932/1971) no sólo indaga el juicio moral de los sujetos sino que también observa sus prácticas con las normas, considerando que ambos aspectos son dos caras de un mismo fenómeno. Más aún, piensa al juicio como una forma particular de acción que tiene lugar en el plano mental o que combina la actividad física y mental, dado que no es posible imaginar una acción social⁸ sin un proceso mental resultante (Damon, 1997). De todos modos, sus estudios muestran un desfase entre el plano práctico y el teórico (juicio) en el desarrollo moral, ya que los logros que los sujetos evidencian en la práctica o uso de las normas no se reflejan de manera inmediata en la conciencia, sino que es necesario un proceso de reconstrucción conceptual de ese saber práctico mediante el mecanismo de *toma de conciencia* (Piaget 1932/1971, 1976).

3.1.2. Los estadios del desarrollo moral

En 1958 Lawrence Kohlberg (1963) presenta su investigación sobre el desarrollo moral precisando dos puntos pendientes en el trabajo piagetiano: la delimitación de estadios en el desarrollo moral y su relación con los estadios del pensamiento lógico piagetianos. Además, su investigación se enfrenta a los modelos psicológicos conductistas según los cuales el desarrollo moral tiene lugar mediante el refuerzo

⁸ Actualmente una de las corrientes más prolíferas en el estudio del desarrollo moral es aquella que se ocupa del estudio de los razonamientos que llevan a la realización de comportamientos pro-sociales, esto es, a las acciones que emprenden las personas con el objetivo de ayudar a otros sin anticipar recompensas externas o sabiendas de que implicarán un costo para sí mismos (Eisenberg, 1999; Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995; Carlo, 2006). Sin embargo, tales estudios no serán abordados en este capítulo porque, aunque generalmente trabajan sobre las respuestas de los sujetos ante situaciones hipotéticas, se ocupan preferentemente del análisis de los comportamientos morales, acordando de manera general con los trabajos de Kohlberg en lo referido al desarrollo de los juicios que llevan a los sujetos a decidir realizar ese tipo de comportamientos. Lo dicho no implica que no se considere importante el estudio de las acciones morales, sino que, como este trabajo se dedica principalmente al análisis de los juicios morales de los sujetos sobre diversas situaciones de su vida cotidiana, por razones de extensión se decidió incluir sólo los antecedentes referentes al desarrollo de los mismos.

paterno –positivo o negativo- de las conductas de los niños⁹ y a las concepciones éticas relativistas según las cuales la moral sólo tiene significado en los distintos contextos culturales específicos y por eso no pueden realizarse comparaciones entre distintas culturas. Según Kohlberg (1981) la única manera de lograr salir del relativismo o del adoctrinamiento es contar con una concepción del desarrollo moral sustentada tanto filosófica como psicológicamente.

Para este autor (Kohlberg, 1976/1997) existe un isomorfismo entre los estadios del desarrollo cognitivo descriptos por Piaget y los del desarrollo moral, pero el juicio moral no resulta de la aplicación directa de las operaciones cognitivas, sino que el desarrollo moral sigue su propia secuencia en función de su contenido. El proceso general de desarrollo del pensamiento es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral, porque muchos individuos han alcanzado un desarrollo del pensamiento más alto que el estadio moral correspondiente, pero no se ha encontrado ninguno que esté en un estadio moral más alto que su correspondiente estadio cognitivo. Así, por ejemplo, el juicio moral de una persona cuyo pensamiento corresponde a las operaciones concretas quedará limitado a los estadios morales convencionales porque los postconvencionales corresponden al pensamiento formal.

Asimismo, a cada nivel del desarrollo moral le corresponde una *perspectiva social* (Kohlberg, 1971/1998) referida al punto de vista que adopta el sujeto al definir los hechos sociales y los valores o deberes morales: individual concreta, de miembro de la sociedad y más allá de la sociedad. De esta manera, la interacción social condiciona el desarrollo y traza un puente entre el estadio alcanzado en el pensamiento general y la moral, ya que implica asumir roles y comprender los pensamientos y sentimientos de los otros para poder ponerse en su lugar.

A su vez, las interacciones sociales se enmarcan en instituciones (escuela, familia, etc.) con una *atmosfera moral* propia (Kohlberg, Power & Higgins, 1989/1997; Kohlberg, Scharf & Hickey, 1971). Esta última es entendida como la estructura de justicia de una institución, sociedad o cultura; como la forma en la que se distribuyen los derechos y deberes fundamentales en esa institución y el modo en el que se

⁹ En este capítulo no se desarrollará la explicación del desarrollo moral que propuso el conductismo porque el marco epistémico escisionista que subyace a ese programa de investigación lo hace incompatible con el enfoque de esta tesis, lo cual imposibilita las comparaciones (Castorina, 2007). Por lo mismo, tampoco se incluirán las explicaciones del desarrollo moral basadas en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982) porque si, tal como lo plantean, los juicios morales resultan del aprendizaje a partir de los modelos adultos, no hay lugar para el sujeto epistémico y el objeto de estudio de este trabajo es el proceso de construcción del conocimiento que éste lleva a cabo.

determina la división de las ventajas resultantes de la cooperación social. Las características de la atmosfera moral de una institución determinan su nivel de desarrollo moral y la participación en instituciones con un nivel mayor al alcanzado por el sujeto estimula su desarrollo, del mismo modo que la discusión con pares de un nivel mayor.

Según Kohlberg (1971/1998) los estadios superiores se alcanzan por la diferenciación e integración de los estadios previos y el movimiento de uno a otro se lleva a cabo gracias a la interacción entre las tendencias estructurantes del niño y las del medio que conducen a sucesivas formas de equilibrio, es decir, los cambios se producen por desequilibrios o conflictos entre el individuo y su medio. Dicho equilibrio es un nivel de justicia porque todo conflicto moral implica un conflicto de intereses y la solución correcta o justa es aquella que permite dar a cada uno lo suyo. La moral de principios -punto máximo del desarrollo- es la manera más estable de resolver un conflicto de este tipo porque integra los intereses contrapuestos (Kohlberg, 1971/1998). Tal como lo planteó Piaget (1932/1971), para Kohlberg la justicia es la lógica normativa que subyace a la equilibración de las acciones y relaciones sociales porque es constitutiva de la asunción de roles (ponerse en el lugar del otro) y es central para el pasaje de un estadio al otro:

... la esencia de la justicia es la distribución de los derechos y deberes regida por los conceptos de igualdad y reciprocidad. La justicia concebida como balanza o equilibrio corresponde al equilibrio estructural inestable descrito por Piaget ... La justicia es la lógica normativa, la equilibración de las acciones y relaciones sociales. (Kohlberg, 1971/1998, p. 83).

De esta manera Kohlberg (1971/1998) postula que el núcleo común de los distintos estadios lo constituye una estructura de justicia que organiza modelos para la asunción de roles en situaciones morales conflictivas culminando en el estadio 6 con la capacidad de derivar consistentemente decisiones morales de principios generalizados de justicia; es decir, poder usarlos como guía para la asunción de roles independientemente de las especificaciones arbitrarias del orden cultural. De esta manera, el desarrollo moral, tal como lo planteó Piaget, se produce por el incremento de la reciprocidad, de la posibilidad de coordinar y diferenciar el punto de vista propio y el de los otros (Kohlberg, 1963).

En su investigación ya clásica Kohlberg (1963,1981) siguió a 75 varones durante quince años. Al comenzar las edades de los sujetos abarcaban el rango de 10 a 16 años y al finalizar de 22 a 28 años. Los mismos fueron indagados mediante entrevistas basadas en la discusión de dilemas morales¹⁰. De esta manera, a partir de las respuestas de los participantes distinguió tres niveles en el desarrollo moral, diferenciando dos estadios en el interior de cada uno de ellos, donde los estadios posteriores incluyen y presupone al estadio anterior (Kohlberg, 1971/1998; 1976/1997; 1981).

Los estadios son todos estructurados, es decir, modos globales de pensamiento y no actitudes particulares hacia situaciones aisladas. Afirmar que las ideas de un niño corresponden a un determinado estadio quiere decir que son coherentes entre sí respecto de sus contenidos o temas: leyes y reglas; conciencia; roles afectivos personales; autoridad; derechos civiles; contrato, confianza y justicia en el intercambio; castigo y justicia; valor de la vida; derechos de propiedad y valores; verdad; sexo y amor sexual. Cada uno de estos temas fue indagado con preguntas específicas a partir de las respuestas a los dilemas presentados y analizado según una *calificación estructural de temas* (Kohlberg 1971/1998). La codificación de los datos cualitativos, aunque fue variando con el avance de la investigación, tenía por finalidad sistematizarlos de manera tal que fueran compatibles con análisis cuantitativos complejos como el análisis factorial o matrices de correlaciones.

1. Nivel Preconvencional: Corresponde a la mayoría de los niños entre 4 y 9 o 10 años. Los niños son obedientes a los rótulos culturales de lo bueno y lo malo o justo e injusto, pero los interpretan según las consecuencias de sus acciones (castigo, recompensa) o en términos de la autoridad de los adultos que enuncian las reglas y los rótulos. Los individuos que pertenecen a este nivel todavía no comprenden las reglas sociales, ni las defienden. Estas últimas son pensadas como externas al yo. El individuo preconvencional piensa en sus propios intereses, por eso no puede hablarse de una

¹⁰ Uno de los dilemas que utilizó y probablemente el más conocido es el de Heinz: "En Europa, una mujer estaba cercana a la muerte a causa de una muy grave enfermedad, una clase especial de cáncer. Había una droga que podía salvarla, era una forma de radio por la cual el farmacéutico pedía diez veces más de lo que a él le costaba hacerla. Heinz, el marido de la mujer enferma, acudió a todos sus conocidos para que le prestaran el dinero, pero sólo pudo reunir alrededor de la mitad de su costo. Le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que le permitiera pagársela después. Pero el farmacéutico le dijo: "No, yo descubrí la droga y yo voy a hacer dinero con ella. De este modo, Heinz se desesperó e irrumpió en la farmacia a fin de robar la droga para su mujer. ¿Debió hacer eso el marido? ¿Por qué? (Kohlberg, 1971/1998, p. 105).

perspectiva social en sentido estricto, sino que se trata de una perspectiva individual concreta.

Estadio 1: Orientación según castigo y obediencia: Las consecuencias de las acciones determinan su bondad o maldad y la preocupación principal del sujeto es evitar el castigo. Se trata de un individuo egocéntrico que sólo puede tener en cuenta sus propios intereses y que confunde su punto de vista con el de la autoridad a la que respeta incuestionadamente. Por lo tanto, el orden social es definido en términos de diferencias de poder y aún no es posible considerar exigencias de igualdad o reciprocidad.

Estadio 2: Orientación relativista instrumental: La acción justa es aquella que satisface instrumentalmente las necesidades del sujeto. Los elementos de honradez, reciprocidad e igualdad están presentes pero son interpretados de un modo pragmático. Por ejemplo, la reciprocidad es pensada en los términos de: “si tú me pegas, yo te pego”, pero no en los términos de la justicia, la lealtad o la gratitud. Respecto de la perspectiva social el sujeto sabe que cada persona tiene intereses propios que entran en pugna a no ser que se llegue a un acuerdo, por lo cual lo justo es relativo a cada sujeto (individualismo concreto) y al velar por los propios intereses es necesario tener en cuenta las reacciones de los otros ya sean positivas o negativas. Se manifiesta un claro sentido de equidad entendida como igualdad cuantitativa en un intercambio entre individuos y también de reciprocidad en el sentido de intercambios equitativos de favores, golpes o bienes.

2. Nivel Convencional: Es el nivel en el que se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos e implica someterse a reglas y expectativas convencionales, defendiéndolas precisamente por ser sociales. En otras palabras, mantener las expectativas de la familia del individuo, de su grupo o de su nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias. No se trata sólo de conformidad al orden social sino de lealtad hacia éste y de la identificación con las personas que lo integran. El yo internaliza las reglas y expectativas de los otros, particularmente de las autoridades. De esta manera, el individuo convencional subordina sus necesidades al punto de vista y las necesidades del grupo, es decir, su perspectiva social es la del miembro de una sociedad.

Estadio 3: Concordancia interpersonal: Las buenas acciones son aquellas que son aprobadas por los otros. Se manifiesta una alta conformidad a las conductas

estereotipadas como mayoritarias. Ser bueno significa cumplir con aquello que los otros esperan en función del rol que el individuo desempeña: hijo, hermano, amigo, etc. También significa preocuparse por los otros y tener relaciones mutuas, como las de lealtad, respeto, confianza y gratitud. Las conductas comienzan a ser juzgadas por la intención. Al haber avanzado en la asunción de roles es posible la equidad entendida como dar más a una persona más desamparada, porque es posible ponerse en su lugar. Sin embargo, en este estadio todavía se asumen los roles de las personas con las que se tiene afinidad sin llegar a asumir el rol del “espectador imparcial”, es decir, la perspectiva del sujeto no se extiende más allá de relaciones interpersonales diádicas concretas.

Estadio 4: Orientación según la “ley y el orden”. La conducta justa consiste en cumplir con el propio deber, mostrar respeto por la autoridad, mantener el orden social y contribuir a la sociedad o institución. Las leyes deben ser mantenidas a no ser que entren en conflicto con otros deberes sociales. Surge el imperativo de conciencia referido a cumplir con las obligaciones que uno ha asumido. Además, el individuo considera las relaciones sociales en términos de su ubicación en un sistema y, al haber asumido la perspectiva del sistema social, la justicia ya no se limita a relaciones diádicas sino que es posible pensar en un conjunto de reglas que engloban a todos los actores sociales y que dirimen el conflicto moral. La justicia se convierte en un principio para preservar el orden social más que para la elección moral individual, un patrón para distribuir recompensas y castigos en un sistema ya existente. En otras palabras, la justicia y el mantenimiento de las normas sociales son la misma cosa.

3. Nivel Postconvencional (autónomo o de principios): El tercer nivel es alcanzado sólo por una minoría de adultos y por lo general luego de los 20 años; implica que los sujetos comprendan y acepten las normas sociales por los principios morales generales que subyacen a las mismas. Tales principios, en algunas ocasiones, entran en conflicto con las reglas de la sociedad, en ese caso el individuo postconvencional juzgará en función de los principios implicados y no de las convenciones. Se manifiesta un esfuerzo por definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación más allá de la autoridad de las personas que sostienen esos principios y prescindiendo de la propia identificación del individuo con ellas o con el grupo. Este individuo puede diferenciar su yo de las reglas y expectativas de los otros, definiendo sus propios valores en función de tales principios. Con respecto a la perspectiva social, el sujeto ya no se

identifica con el punto de vista de los otros y retorna a la perspectiva individual, pero de una manera universal: la de cualquier individuo racional. De esta manera puede cuestionar y redefinir los juicios que se pueden hacer desde una perspectiva de miembro de la sociedad (nivel convencional). Esto último refiere a la posibilidad de ubicarse en un punto de vista anterior a la sociedad misma en tanto se pueden juzgar las normas que constituyen la base de la sociedad.

Estadio 5: Orientación legalista del contrato social (con visos utilitaristas): La acción justa se define en términos de los derechos individuales y de las pautas acordadas por toda la sociedad. El individuo es conciente de la relatividad de los valores personales y prioriza las reglas de procedimiento para alcanzar el consenso. No obstante, considera que algunos valores no relativos como la vida y la libertad deben ser defendidos en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría. Es importante que las leyes y los deberes estén basados en el cálculo racional de la utilidad “el mayor bien para el mayor número”. Se enfatiza el punto de vista legal, pero dejando en claro que es posible cambiar la ley a partir de consideraciones racionales de utilidad social. El contrato y el libre acuerdo son los instrumentos verdaderos de obligación. Respecto de la justicia la preocupación se desplaza desde el mantenimiento de las leyes y el orden a la preocupación por lograr reglas que garanticen el máximo bienestar a todos los individuos. En tanto la base del orden social es el contrato, la justicia supone la igualdad de los individuos como previa al mismo y la reciprocidad de los participantes en el acuerdo, por lo tanto, su forma característica es la igualdad de oportunidades.

Estadio 6: Orientación según el principio ético universal. Lo justo se define por una decisión conciente de acuerdo con principios éticos abstractos autoescogidos de justicia, igualdad y reciprocidad de los derechos humanos. Se trata de una justicia personal, es decir, de libre adhesión a principios éticos universales que pueden resumirse como: a) las personas tienen un valor incondicionado, son un fin en sí mismas y b) el derecho de toda persona a una consideración igualitaria de sus reclamos en toda situación, no sólo en los casos codificados por las leyes. Esta concepción de justicia como imparcialidad se basa en la universalidad de los principios implicados que establecen lo que se debe a los seres humanos en cuanto tales, es decir, la justicia se enfoca en los derechos de los seres humanos independientemente de la sociedad civil de la que forman parte. En este estadio la justicia adquiere el carácter de una solución reversible para los problemas de distribución a partir de reconocer que todo derecho

implica deberes y viceversa, así como también que la asunción de un derecho implica su reconocimiento en los otros. De esta manera, una solución justa a un conflicto moral es aquella aceptable para todas las partes implicadas, considerando a todos los participantes como libres y asumiendo que ninguno de ellos sabe qué rol ocupará en la situación. Claramente aquí Kohlberg asume la concepción de justicia como imparcialidad propuesta por Rawls (1971/2003),

La secuencia de los estadios del desarrollo moral es invariante y universal porque se presenta independientemente de las culturas (Kohlberg, 1971/1998). Es posible que algún sujeto atraviese más rápido o más lento los distintos estadios o que su desarrollo se detenga en alguno de ellos, pero en el caso de haber desarrollado este se dirigirá siempre hacia el estadio siguiente. A partir de estudios realizados en Taiwan, México, Estados Unidos y Turquía, Kohlberg (1981) pudo ver que el pasaje de un estadio a otro puede darse en edades más tempranas en un grupo que en el otro o que puede predominar un estadio, pero en todos los grupos indagados estaban presentes los 6 estadios. Además los sujetos de clase media urbana se ubican en estadios de un mayor nivel en comparación con los de clase baja y no habría diferencias entre los grupos pertenecientes a distintas religiones: católicos, protestantes, judíos, budistas y musulmanes.

Haber encontrado la secuencia de estadios en distintas culturas indica que el desarrollo moral no es el resultado del aprendizaje de valores o reglas propios de la cultura del niño sino que refleja algo que ocurre independientemente de ella. No obstante, más allá del contenido moral, Kohlberg (1971/1997) considera que los estadios son universales porque pudo encontrar en distintas culturas una única forma distintiva de razonamiento moral: la existencia de principios éticos fundamentales. Respecto del contenido de los principios universales de justicia Kohlberg (1971/1998) advierte que es importante poder distinguir entre el *ser* (los hechos del desarrollo moral) y el *deber ser* (el contenido ideal y status epistemológico de las ideas morales), este último refiere a aquellos principios que podrían ser sostenidos lógicamente y consistentemente por todas las sociedades en el caso de mediar las condiciones adecuadas.

De todos modos, la pretensión de universalidad del modelo de Kohlberg ha sido el punto que más críticas ha recibido, sobre todo respecto del estadio 6 ya que algunos estudios muestran que sería exclusivamente occidental (Rubio Carracedo, 2008). Otras

críticas (Flanagan, 1996a, Hauser 2008) se dirigen al modo en el que define la moral ya que la limitó a situaciones o conflictos sociales relativos a la justicia que son resueltos cognitivamente por medio de un proceso de razonamiento sobre principios universales. Se le señala haber dado una definición restrictiva de la moral que deja de lado bastos aspectos de la experiencia moral y de la concepción común o lega respecto de ella, así como también los procesos irreflexivos y automáticos propios de las reacciones morales, al igual que la importancia de los deseos, preferencias y emociones en el fundamento de la sensibilidad moral.

Quizás la crítica más importante que ha recibido el modelo de los estadios es la esgrimida por Gilligan (1985), quien señaló que los estudios de Kohlberg, al igual que los de Piaget, se realizaron sólo con hombres y por lo tanto sus resultados no podían ser generalizados a las mujeres. Además, esta autora considera que no es correcto indagar el juicio moral utilizando situaciones hipotéticas que probablemente les resulten extrañas a los sujetos sino que hay que indagar cómo las personas definen sus problemas y qué experiencias consideran como conflictos morales en sus vidas.

Al indagar sujetos de diferente sexo Gilligan (1985) pudo constatar que para resolver un dilema ético las mujeres proponen procesos comunicativos, suponiendo que los personajes implicados se escucharan entre sí, dado que no los piensan como adversarios sino como miembros de una red de relaciones de cuidado mutuo que puede activarse mediante el diálogo y de cuya preservación dependen todos los involucrados. Por ejemplo, en el dilema de Heinz los niños responden a un conflicto entre la propiedad privada y la vida que resuelven mediante deducción lógica, en cambio las niñas interpretan ese dilema como una ruptura de la relación humana que hay que remediar. Según la autora las respuestas distintas se deben a una interpretación diferente de los elementos que intervienen en el conflicto y no a un nivel mayor o menor de desarrollo moral. Se trata de una *ética del cuidado* diferente de la *ética de principios* o de *justicia* propuesta por Kohlberg; dos morales o éticas diferentes que son complementarias y no guardan un orden entre ellas. Esto último contradice a las tendencias dominantes en la psicología del desarrollo que ordenan las diferencias en forma jerárquica.

Gilligan (1985) considera que tales diferencias en el juicio moral entre los hombres y las mujeres son el resultado del modo en el que la sociedad interviene en el desarrollo de ambos. Las niñas son educadas para ser madres y por eso se fomenta la responsabilidad y el cuidado de los otros, mientras que en el caso de los varones las

prácticas de crianzas privilegian la individualidad, la libertad y la competencia. En virtud de ello una moral basada en los derechos y en la no intervención puede atemorizar a las mujeres, ya que justifica potencialmente la indiferencia.

No obstante, en estudios posteriores esta investigadora (Gilligan & Attanucci, 1988) pudo comprobar que ambas éticas no son sexo-específicas dado que la mayor parte de los adolescentes que entrevistó dieron respuestas en las que se reflejaban ambas éticas y podían cambiar de una a otra si la situación lo demandaba, aunque alguna de las dos se manifestaba de manera dominante sobre la otra. En el caso de las mujeres la voz dominante generalmente era la de la ética del cuidado pero eso no implica que no hubieran desarrollado la ética de principios, ni que no pudieran usarla o recurrir a ella ante demandas específicas. En la actualidad no existen evidencias claras de la existencia de diferencias esenciales en el desarrollo moral según el sexo, pero sin duda la crítica de Gilligan sirvió para dar un buen golpe a la universalidad del modelo de Kohlberg y a resituar la problemática de la intervención de las prácticas culturales en el desarrollo moral (Tappan, 2006).

2.1.3. El desarrollo moral como dominio-específico

La originalidad de la explicación de Turiel (1984, 2000, 2008) sobre el desarrollo moral radica en su recurso a la estructuración del conocimiento social en diferentes dominios, asociados con modos particulares de organizar y categorizar la experiencia social. En otras palabras, este autor inauguró un enfoque *de dominio* en contra de la creencia imperante en gran parte de los psicólogos del desarrollo según la cual el constructivismo está intrínsecamente asociado con una tesis de conocimiento general (Castorina 2005a; Castorina, Barreiro & Clemente, 2005). Turiel (1984) afirma que las posibilidades de los sujetos para conceptualizar un dominio de fenómenos se encuentran limitadas por un marco de pensamiento pero, a diferencia de las estructuras generales postuladas por Piaget para el pensamiento lógico-matemático y por Kohlberg para el desarrollo moral, considera que se trata de estructuras parciales, esto es, sistemas conceptuales con un curso específico de desarrollo. Los tres dominios de conocimiento social identificados por este autor (Turiel, 1984) se corresponden con la conformación del mundo social:

... el niño estructura el mundo social alrededor de tres categorías generales, a saber: 1) conceptos de personas o sistemas psicológicos (el dominio psicológico); 2) conceptos de sistemas de relaciones y organizaciones (el dominio que se refiere al conocimiento de la sociedad [*societal*] – del cual la convención no es sino un componente-) y 3) juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar (el dominio moral)” (Turiel, 1984, p. 14, *itálicas en el original*).

El dominio psicológico comprende las acciones que no se encuentran ligadas a normas convencionales ni prescripciones morales, se trata de los juicios sobre las elecciones personales (propias y de los otros) en las que se incluyen gustos, amigos, etc. El dominio moral se encuentra constituido por prescripciones incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales, enraizadas en conceptos de bienestar, justicia y derechos. En cambio, en el dominio convencional las normas son contingentes porque se basan en acciones arbitrarias consensuadas, propias de cada contexto. Las normas convencionales dependen, de los sistemas normativos que regulan las prácticas sociales en las que los niños participan y de la autoridad de las promulga.

Para Turiel (1984, 2000, 2006) el niño reflexiona sobre su práctica social de manera diferente dependiendo del dominio al cual la experiencia pertenece, asimismo construye los conceptos constitutivos de cada dominio por las acciones que lleva a cabo sobre los objetos que los componen y la reflexión sobre ellas. Particularmente el desarrollo del dominio de conocimiento moral se produce por la participación del niño en interacciones sociales que tienen consecuencias intrínsecas referidas al daño a los otros a partir de las cuales los sujetos realizan inferencias. De esta manera, Turiel (2008) afirma que los niños piensan activamente sobre su mundo social, porque cuentan con predisposiciones mentales o emocionales a preocuparse por el bienestar de los otros y la justicia de las relaciones interpersonales. En otras palabras, los juicios morales se conectan con emociones que surgen muy tempranamente en el desarrollo y, a su vez, los juicios y las emociones condicionan la acción hacia los otros. Es importante aclarar que, aunque Turiel ubica en el origen de la moral predisposiciones mentales o sentimientos, rechaza que los niños sean arrastrados por fuerzas emocionales o biológicas al formular un juicio. Más aún, Turiel (2008) considera que la proliferación de investigaciones que

dejan de lado la actividad intelectual de los sujetos y el análisis epistemológico del proceso de construcción del conocimiento constituye una regresión en el estudio del desarrollo moral a etapas que ya fueron superadas por el trabajo de Piaget y Kohlberg.

En este sentido, Glassman y Zan (1995) señalan una dificultad en la teoría desarrollada por Turiel y sus colaboradores: no es clara respecto de la explicación del desarrollo de la capacidad que le atribuye a los niños para reconocer las consecuencias intrínsecas de las situaciones sociales que forman parte del dominio moral y que les permite realizar la diferenciación entre los distintos dominios conceptuales. Este señalamiento es importante porque Turiel (2008), porque el postulado de la capacidad reflexiva temprana de los niños es la diferencia esencial entre su explicación del desarrollo moral y la de los modelos naturalistas que denomina como “regresivos”.

Turiel (1984, 2000) realizó su trabajo de investigación mediante la observación y la realización de entrevistas basadas en situaciones hipotéticas, lo cual le permitió constatar que desde los 3 o 4 años de edad los niños distinguen los actos que perjudican el bienestar, causan dolor a otros o son injustos, afirmando que las reglas que los prohíben son universales, no modificables por consenso, y que la evaluación de tales actos no depende del consenso social ya que los juzgan como malos aún cuando una regla (o un adulto) los permita. De esta manera, las acciones morales son juzgadas por los niños como buenas o malas por sus consecuencias y no por referencia a la persona que las realiza. En cambio, respecto de las normas que regulan la interacción social en aspectos convencionales, los niños afirman que pueden modificarse en base al consenso de los actores institucionales y la evaluación que realizan de las acciones depende de las reglas y no de los actos en sí mismos. Estos hallazgos fueron confirmados por distintos trabajos empíricos (Tisak 1995, Turiel, 2008; Wainryb, 1991; Wainryb & Turiel, 1995).

A las categorías que identifican lo que se incluye o no en un determinado dominio Turiel (1984) las denomina *criterios de juicio* y afirma que se adquieren muy tempranamente en el desarrollo, entre los 3 y 4 años. Tal diferenciación entre los dominios es invariante, una vez establecida por los sujetos se mantiene, por ejemplo, siempre juzgaran como propias del dominio moral aquellas acciones que produzcan un daño a los otros o las situaciones que impliquen cuestiones de justicia. Particularmente, sobre la concepción de justicia Turiel (1998) afirma que “... es universal (tiene la misma validez en cualquier cultura), no se legitima por acuerdo (en oposición a la

convención) y es imparcial (no se basa en preferencias o inclinaciones personales)” (Turiel, 1998, p. 90).

Asimismo este autor (Turiel, 1984) denomina *categorías de justificación* a las formas de razonamiento propias de un dominio de conocimiento empleadas en la justificación de un juicio, por ejemplo, las razones que dan los niños para fundamentar que consideran que es malo dañar a otro. Estas últimas se organizan en un sistema de pensamiento al interior de cada dominio y se complejizan durante el desarrollo.

Ante las críticas formuladas principalmente por Shweder –que serán presentadas en el apartado siguiente – Turiel y sus colaboradores introducen el concepto de *supuestos informacionales* en su teoría (Turiel 2000; Wainryb, 1991; Wainryb & Turiel, 1995) con el objetivo de articular la relatividad cultural con la universalidad de la distinción entre dominios. Dichas creencias refieren a la forma de comprender el mundo propia de cada cultura y suministran las condiciones en base a las cuales cada sujeto examina, por ejemplo, el daño causado por un acto. De esta manera, aunque la información proveniente de la cultura haga variar, por ejemplo, lo que se entiende como daño, las acciones que producen daño a los otros son juzgadas universalmente según los criterios del dominio moral. Dicho de otro modo, la información cultural no impone la distinción entre moralidad y convención; sólo brinda un contexto respecto del cual cada individuo debe elaborarla. No obstante, siempre que los sujetos consideren que un acto tiene como consecuencia un daño o injusticia, éste será evaluado según los criterios propios del dominio moral.

Por otra parte, Turiel (1984) critica la perspectiva adoptada por Piaget (1932/1971) para la indagación de los juicios morales infantiles por dejar de lado el contenido de las normas, bajo el supuesto de que los niños adhieren a ellas por respeto a la autoridad de la que emanan. Según los resultados de sus investigaciones no habría un período de moral heterónoma ya que el respeto por las reglas no surge de la autoridad sino que, desde muy pequeños, los niños diferencian consecuencias morales o meramente convencionales de los actos pudiendo emitir un juicio a partir del contenido de las mismas. Suponer que los niños no juzgan las normas por su contenido sino por la autoridad de la que emanan habría conducido a Piaget a elegir las reglas de un juego infantil (reglas convencionales) para indagar conocimientos morales. Debido a esa

confusión básica las características que Piaget atribuye a la moral heterónoma y autónoma a partir de las respuestas infantiles se refieren indistintamente a aspectos de los dominios convencional y moral. Por ejemplo, la inmodificabilidad de las normas para Piaget es una característica de la moral heterónoma, pero según las investigaciones de Turiel sería un rasgo propio de las reglas morales que no se abandona con el desarrollo. Asimismo, la modificación de las reglas en base al consenso para Piaget es algo propio de la moral autónoma, mientras que para Turiel corresponde a una característica del dominio convencional. En síntesis, el desarrollo moral para Turiel no consiste en el pasaje de la heteronomía a la autonomía sino en el logro de una mayor sistematización del pensamiento al interior de ese dominio.

Respecto del modelo de Kohlberg, de quien fue discípulo y colaborador, Turiel (2008) señala que su investigación permitió confirmar algunos puntos claves de dicha teoría, aunque demostró que la secuencia de seis estadios es incorrecta. En primer lugar, verificó que los juicios morales de los niños se construyen a partir de su interacción con el mundo social y no por la incorporación de valores, algo que ya había postulado Piaget. En segundo lugar, aportó evidencia a favor de que el desarrollo moral implica un proceso de diferenciación y coordinación de los elementos morales y convencionales de una situación. Aunque dicha diferenciación tiene lugar mucho más temprano en el desarrollo que lo planteado por Kohlberg, para quien los sujetos podían diferenciar entre normas morales y convencionales en el pasaje del estadio 4 al 5, es decir en la adolescencia. En cambio, como ya se ha dicho, según los resultados obtenidos por Turiel y sus colaboradores, entre los 3 y los 4 años de edad los niños juzgan de manera diferente los asuntos morales y los convencionales y ambos constituyen desde ese momento dominios sociales diferentes con senderos de desarrollos distintos.

Además, Turiel (2008) acuerda con Kohlberg en que muchas situaciones sociales cotidianas involucran aspectos de ambos dominios enfrentando a las personas con el conflicto de tener que diferenciar los elementos correspondientes a cada uno y establecer prioridades entre ellos. Por eso es pertinente que los dilemas utilizados por Kohlberg involucren cuestiones tanto morales como convencionales, pero no es correcto haberlas interpretado privilegiando los argumentos propios del dominio moral por sobre los del dominio convencional, considerando, por ejemplo, con un menor desarrollo a un joven cuyas respuestas priorizan la libertad de elección de los personajes de los dilemas

en comparación con otro joven que prioriza el derecho a la vida, cuando en realidad el primero probablemente haya interpretado el relato desde el dominio personal y no como una cuestión moral, por lo tanto sus respuestas tendrían un sentido no considerado por Kohlberg.

Finalmente, es importante señalar que los tres modelos del desarrollo moral que se han abordado hasta el momento en este capítulo otorgan un lugar constituyente a las relaciones sociales en el desarrollo del juicio moral. Sin embargo, en todos ellos prima una racionalidad inmanente al desarrollo de los conocimientos ya que el mismo es considerado en función de la complejización creciente de los juicios. Por lo tanto, hasta el momento, la psicología genética no dispone de herramientas conceptuales que le permitan dar cuenta de ciertos modos de pensamiento o nociones que permanecen a lo largo de toda la vida, como parece ser el caso de la creencia en el mundo justo o del pensamiento animista (Castorina, 2005b; Delval, 1975; Barreiro, 2009). Algo sobre lo cual ha llamado la atención Gilligan (1985) al denunciar que generalmente en la psicología del desarrollo las diferencias son consideradas como déficit según un modelo progresivo y secuencial. Esto último señala la necesidad de dar un lugar central a la intervención de los saberes construidos socialmente en el desarrollo cognitivo al momento de pensar el diseño de una investigación sobre conocimientos referidos al dominio social.

2.2. La explicación de la psicología cultural

La perspectiva de la psicología cultural en la psicología del desarrollo emergió como una posición crítica a las corrientes cognitivas centradas en el estudio de los procesos individuales de conocimiento, tanto de orientación piagetiana como computacional (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005). Esta corriente, cuyo referente principal respecto del desarrollo moral es el antropólogo Shweder (1990), intenta estudiar el modo en el que las tradiciones y prácticas culturales regulan, expresan, transforman y permutan los procesos psicológicos humanos. De esta manera, el sujeto y el objeto, el otro y el yo, los procesos psicológicos y la cultura, se constituyen unos a otros dialécticamente. En palabras de Shweder (1990):

... un ambiente sociocultural no existe ni tiene identidad independientemente del modo en el que los seres humanos forman significados y recursos de éste, mientras que cada ser humano tiene su subjetividad y vida mental alterada por el proceso de formar significados y recursos de algún ambiente sociocultural y usarlos. (p. 1-2, traducción de la autora).

Uno de los postulados básicos de esta perspectiva es que la mente y la cultura se conforman mutuamente y por lo tanto puede haber múltiples y diversas psicologías (Shweder, 1998). No obstante, ello no implica que no existan ciertos universales inherentes al funcionamiento psicológico humano, como por ejemplo el poder representacional para formar creencias, el poder intencional (entendido como la capacidad de influir causalmente en el mundo por actos de toma de decisiones) o el poder para transformar un proceso conciente y argumental en un proceso automático, rutinario, inconciente o habitual.

Las unidades de análisis de la psicología cultural son los *complejos de costumbres* (*costum complex*) (Shweder, Goodnow, Hatano, Levine, Markus & Miller, 1998) conformados por la herencia comportamental y simbólica de una cultura. La herencia simbólica de una comunidad cultural refiere a las ideas y comprensiones recibidas - implícitas y explícitas- mientras que la herencia comportamental consiste en las rutinas o instituciones que la caracterizan. En palabras de Shweder, Goodnow, Hatano, et. al (1998):

Los seres humanos son agentes activos en la perpetuación de su herencia simbólica, en gran parte porque (entre otros motivos) las ideas y comprensiones que ellos heredan del pasado les parecen ser correctas, verdaderas o por lo menos dignas de respeto. También son agentes activos en la perpetuación de su herencia comportamental. Ellos tratan de sostenerlos, reforzarlos, y se requieren entre sí algún grado de conformidad con las prácticas de su comunidad, en gran parte porque (entre otros motivos) esas prácticas les parecen morales, saludables, naturales, racionales o por lo menos “normales” (p.868, traducción de la autora).

Shweder, Mahapatra & Miller, (1987) se han ocupado específicamente del desarrollo del juicio moral, sosteniendo que los mismos son transmitidos a las nuevas generaciones por los guardianes locales del orden moral durante las interacciones sociales, vale decir, la moralidad es transmitida a los niños por su participación en los complejos de costumbres. Estos autores han elogiado los esfuerzos de Turiel (1984) por vincular el dominio moral con las interacciones sociales y por poner de relieve cómo los niños evalúan sus propios actos y las consecuencias de los mismos. Sin embargo, consideran que su debilidad reside en haber otorgado escasa atención a la manera en que los juicios infantiles emergen de las prácticas socio-culturales.

En otras palabras, advierten que Turiel subestima la comunicación social subyacente en la clasificación infantil de los actos en morales o convencionales. Si hubiera considerado que las distintas culturas dan lugar a diferencias en el desarrollo moral, hubiera podido darse cuenta de que la conceptualización de ciertas prácticas como convencionales o morales sólo es posible en una cultura como la occidental donde tales dominios se separan ideológicamente, es decir, donde se valora la autonomía individual y la capacidad de acordar con otros libremente. En la cultura occidental las prácticas convencionales son formaciones secundarias derivadas de una autoridad moral: la voluntad del individuo expresada libremente a través del acuerdo o contrato; prima la idea de una ley moral natural asociada a derechos individuales. En cambio, en otras culturas como la Hindú, no existe dicha separación en dos órdenes, la sociedad no se concibe como separada de la naturaleza. Por lo tanto, muchas de las prácticas que los occidentales consideran como convencionales para los hindúes son constitutivas de valores morales. En este sentido, las investigaciones de Nisan (1987) muestran que las reglas convencionales pueden estar embebidas de significados culturales que las ligan a principios morales como el daño.

Además Shweder, Mahapatra y Miller (1987) señalan que la definición de moral propuesta por Turiel es demasiado estrecha ya que basa los juicios morales infantiles en inferencias a partir de la percepción del perjuicio de una víctima. De esta manera, deja fuera del dominio moral actos que implican daño a entidades que, si bien no son personas, pueden ser considerados seres vulnerables al daño, por ejemplo, que una viuda no coma pescado porque cree que eso dañaría al espíritu de su esposo. Así, aunque para Turiel las reglas que regulan los hábitos alimenticios forman parte del dominio convencional, en ciertos casos los miembros de la cultura hindú las juzgan como prohibiciones morales y afirman que son inmodificables.

Como puede verse, para esta perspectiva la distinción entre dominios no depende de una actividad intelectual sobre eventos sociales sino de la transmisión de aquello que la cultura clasifica como moral o convencional. Si bien tal distinción no existe en todas las sociedades, cuando la hay no depende de los juicios individuales sino de la transmisión social. Específicamente, el desarrollo socio-cognitivo –del cual el pensamiento moral es un caso particular- no implica un desarrollo organizado en estadios sino un cambio en los marcos interpretativos propios de una cultura. Estos últimos son adquiridos por la comunicación de juicios e ideologías, por lo cual no es posible establecer grados crecientes de madurez en los juicios morales (Eckensberger & Zimba, 1996). En síntesis, para esta perspectiva no existen actos sociales inherentemente morales, nada en la experiencia interactiva *per se* involucra una separación tajante entre moral y convención sino que ambas son definidas culturalmente.

Como se dijo antes, la unidad de análisis de la psicología cultural no es la actividad intelectual del individuo sino la participación en los complejos de costumbres propios de cada cultura. No obstante Helwig, (1995) señalan que haber hecho foco en la relación constitutiva entre el individuo y la sociedad llevó a no distinguir entre el nivel de la actividad intelectual individual y el de sus condiciones contextuales. Así, esta perspectiva deja de lado la existencia de una contribución subjetiva a los juicios morales, es decir, no se considera a los individuos como sujetos que piensan moralmente en el sentido de una actividad progresivamente autónoma; y también rechaza la existencia de juicios intrínsecamente morales. En este sentido, su explicación del desarrollo moral se encuentra próxima los postulados del multiculturalismo, tal como se lo describió en el primer capítulo de este trabajo. Según dicha posición ética la interacción social es el crisol de los significados que determinan lo que puede ser conocido y comprendido dentro de una comunidad, incluyendo la identidad y la moralidad. Por lo tanto, como existen múltiples culturas, cada una ofrece a los individuos narrativas y tradiciones para que reconozcan su identidad y para que tengan sentido las obligaciones morales. De esta manera, se rechaza el postulado racionalista que considera a que los individuos como seres capaces de razonar o de establecer criterios de juicio autónomamente, en base a una hipotética posición originaria que suspenda la cultura de pertenencia.

2.3. La explicación neo-vigotskiana

Tradicionalmente la psicología socio-histórica no se ha ocupado del desarrollo moral, sin embargo, Tappan (1992, 2006) recurrió a los aportes de la teoría desarrollada por Vigotsky para elaborar una explicación, aunque hasta el momento no ha llevado a cabo investigaciones empíricas específicas. Postula que las diferencias en el lenguaje moral usado cotidianamente proporcionan la clave para estudiar el desarrollo moral y no la descripción de profundas estructuras de pensamiento lógico, algo que ya había propuesto Gilligan (1985, Gilligan & Atanucci, 1988).

Tappan (2006) Asume que la moral es un proceso psicológico superior (Vigotsky, 1931/2000) y, por lo tanto, el juicio moral es un proceso mediado semióticamente y socio-culturalmente situado. Su esfuerzo es ir más allá de las teorías que asumen que los procesos, dinámicas y puntos finales del desarrollo son universales (transculturales y ahistóricos), hacia una consideración explícita de la participación del contexto social, cultural, instruccional e histórico en las explicaciones sobre el desarrollo. Esto último implica abandonar la concepción del sujeto moral epistémico, trascendental e incorpóreo dotado de representaciones mentales y principios generales, para asumir un paradigma donde el yo es entendido como un producto compartido y distribuido de las relaciones sociales y las prácticas comunicativas.

El yo tiene que ser pensado como el resultado de un proceso dialógico en el que coexisten una polifonía de voces, tal como lo plantea Bakhtin (1981). Por ejemplo las distintas éticas halladas por Gilligan (1985) corresponden, para Tappan (2006), a distintas voces: la voz del cuidado y la voz de la justicia, que expresan diferentes formas de hablar acerca del mundo y de las relaciones humanas, de interpretar los problemas morales, así como también diferentes estrategias para resolverlos. Según este autor cuando una persona se enfrenta a un dilema moral responde por medio de un diálogo interno, es decir, hablándose a sí misma sobre la solución. Lo que en un primer momento es un diálogo con los otros sobre las reglas, los principios y las consecuencias de su transgresión, gradualmente, como consecuencia de la participación en interacciones comunicativas a lo largo de los años, se transforma en comunicación con uno mismo sobre lo que debe o no debe hacerse. De esta manera, los procesos por los cuales las personas interpretan una situación no son únicamente psicológicos, en el

sentido de ocurrir sólo en la mente de las personas, sino que son esencialmente dialógicos. La cultura y los contextos relacionales dan sentido a las situaciones, por lo tanto, las interpretaciones en sí mismas se encuentran mediadas culturalmente. Así, el desarrollo moral para Tappan (2006) sigue la *ley de doble formación* propia de los procesos psicológicos superiores (Vigostky, 1931/2000; 1934/1999) según la cual todo proceso psicológico tienen un doble origen: primero ocurre a nivel interpersonal y luego a nivel intrapersonal.

De esta manera, Tappan (2006) define la moral como una actividad mediada discursivamente que facilita la interacción humana en comunidad, por lo cual su desarrollo no debe ser entendido como un logro individual sino como un proceso que implica transformaciones comunales, políticas y relacionales. Para esta perspectiva el desarrollo moral consiste en los cambios que se producen por el acceso a nuevos instrumentos semióticos de mediación (Vigotsky, 1934/1999) y por ello Tappan (2000, 2005) recurre al concepto de *acción mediada* de Werstch (1998) para dejar en claro que toda acción humana –entre ellas el juicio moral- involucra una relación dinámica irreductible entre un agente y las herramientas culturales que operan como mediadores de la acción. Ese concepto le permite comprender la tensión irreductible y necesaria entre el individuo y el proceso socio-cultural por el cual se construye y transforma su identidad:

Uno encuentra su identidad moral en primer lugar en la acción/pasividad/desempeño ideológicamente mediada, en la cual uno no se involucra solamente por la vía de un proceso de reflexión sobre sí mismo. De tal manera, el desarrollo de la identidad moral implica un proceso de *transformación ideológica [ideological becoming]* por el cual uno se apropia de las palabras, el lenguaje y las formas de discurso de los otros con los que dialoga. (Tappan, 2005, p. 57., traducción de la autora.)

Según Tappan (1992, 2005) para entender la conformación de la ideología propia de un individuo y con ello también la de su identidad, es necesario entender el proceso por el cual se apropia del lenguaje, las palabras y el discurso de otros. Los recursos semióticos disponibles en la cultura, particularmente la ideología; operan como herramientas que refuerzan y restringen el proceso de construcción de la identidad

moral de las personas. Las ideologías, en tanto herramientas culturales, proveen a los sujetos una visión del mundo particular y de esa manera refuerzan ciertos rasgos identitarios al permitir orientarse en el mundo, que de lo contrario sería caótico. Sin embargo, al mismo tiempo limitan aquello que el sujeto puede llegar a ser a un abanico de posibilidades determinadas por la cultura, como por ejemplo la asunción de un lugar de dominado o de subordinado. De esta manera Tappan (2000) introduce las dinámicas de poder en el desarrollo moral, para hacer presentes fuerzas ideológicas y estructurantes como la raza, el género y la clase social. Es importante señalar que las herramientas culturales a las que se refieren Werstch (1998) y Tappan son narrativas y la tensión esencial de la relación dialógica que los individuos establecen con ellas se debe a que el lenguaje siempre es de alguien, siempre es alguien el que habla en esas narrativas, son producciones de otros que sirven a los intereses de los otros. Por eso el proceso de internalización de esas herramientas involucra al menos dos voces: la de la herramienta cultural y la del agente, que pueden sonar al unísono o pueden ser disonantes.

Para describir el proceso por el cual los sujetos se apropian de los instrumentos culturales, entre ellos las ideologías, Tappan (2006) recurre nuevamente a Wertch (1998), al utilizar las diferenciaciones que éste realizó en el concepto de *internalización* descrito por Vigotsky (1934/1999). Wertsch (1998) cuestiona el uso de ese término por cuestiones que exceden a este trabajo, pero es importante tener en cuenta que para este autor la internalización de una herramienta cultural equivale a su *dominio* por parte del agente. Por dominio entiende “saber como” usar una herramienta de mediación con facilidad. A su vez, propone el concepto de *apropiación* para describir el proceso de tomar algo de otro y hacerlo propio. En muchos casos los niveles de dominio de una herramienta cultural correlacionan de manera positiva con los de apropiación, pero puede ocurrir que un alto nivel de dominio no coincida con un nivel análogo de apropiación, entonces, el agente podrá usarla con una sensación de conflicto o resistencia y en ese caso no considerará que ésta le pertenezca.

4.5. La explicación naturalista

Según Haidt (2001, Haidt, Koller & Dias, 1993) la psicología moral ha sido dominada por largo tiempo por los modelos basados en una concepción racionalista del

juicio moral, como el de Piaget y el de Kohlberg, para quienes los juicios morales son alcanzados primordialmente por procesos de razonamiento y reflexión, relegando el papel de la emociones. Haidt (2001) propone un modelo para explicar el proceso de formulación de los juicios morales que denomina como *intuicionismo social*. Afirma que existen ciertas verdades morales a las que no se arriba por la razón sino por un proceso semejante a la percepción, esto es, por intuiciones morales (basadas en emociones innatas) que surgen previamente a los juicios y que son la causa de éstos. La razón puede permitir que las personas afirmen que una acción particular ocasionará, por ejemplo, la muerte de inocentes, pero si no tienen sentimientos que valoren la vida humana, la razón por sí sola no las llevará a realizar dicha acción. Tales afirmaciones se inspiran en la teoría ética desarrollada por Hume (1740/2008), quien –tal como se vio en el primer capítulo de este trabajo– consideraba que los juicios derivan de sentimientos innatos y no son el producto de una cadena de argumentos deductivos. De esta manera, para el modelo intuicionista social son válidos argumentos del tipo: “No sé, no lo puedo explicar, sólo sé que es incorrecto” (Haidt, 2001. p 814).

Por otro parte el adjetivo *social* que Haidt agrega al término intuicionismo refiere a que el juicio moral debe ser estudiado como un proceso interpersonal. El razonamiento moral usualmente se lleva a cabo como un proceso *ex post facto* utilizado para influenciar las intuiciones y los juicios de otras personas. Por ejemplo, al pensar en una situación incestuosa las personas sienten un rápido destello de repulsión y saben intuitivamente que eso está mal. Luego, cuando la sociedad (los otros) les demandan una justificación verbal de esa intuición, no adoptan la postura de jueces tratando de llegar a la verdad, como proponen los modelos racionalistas, sino que se convierten en verdaderos abogados tratando de construir un caso a partir de los hechos.

De esta manera, la moral, al igual que el lenguaje, es un logro de la adaptación durante el proceso de evolución de la especie humana construida en múltiples regiones del cerebro y del cuerpo, que no se aprende sino que emerge durante la infancia, aunque requiere de los contenidos y las formas de una cultura particular. Así, para Haidt (2001) las intuiciones son a la vez innatas y producto de la enculturación. Para sustentar el carácter innato de las intuiciones recurre a los trabajos de De Waal (2007), que se comentarán un poco más adelante, y para dar cuenta de cómo resultan de la participación en una cultura particular retoma los desarrollos de Shweder y sus colaboradores sobre el *complejo de costumbre*, tal como se han presentado en el apartado anterior.

Específicamente, Haidt (2001) propone un modelo de los juicios morales consistente en una cadena compuesta por seis eslabones: 1) los juicios surgen de manera automática en la conciencia y sin ningún esfuerzo, como resultado de intuiciones morales, basadas en emociones innatas comunes a distintas culturas como el asco y la ira. 2) El razonamiento moral que se lleva a cabo *post hoc* es un proceso que requiere cierto esfuerzo porque la persona busca argumentos que den sustento al juicio ya realizado. 3) el razonamiento moral es un proceso verbal para justificar el juicio ante otros, por lo cual puede afectar a otras personas, aunque en materia moral rara vez tiene lugar la persuasión en las discusiones. Además, ésta última no debe ser pensada como el resultado del despliegue de argumentos convincentes, sino como el resultado de haber disparado en las otras personas las intuiciones morales correspondientes, se trata de una persuasión de tipo afectivo. 4) dado que las personas tienden a conformarse a las normas grupales, el solo hecho de que personas próximas hayan emitido un determinado juicio moral ejerce una influencia directa en los otros.

Estos primeros cuatro eslabones son el núcleo central del modelo. En dicho núcleo se le otorga al razonamiento moral un rol causal en el juicio pero sólo en los casos en los que éste se dirige hacia otras personas. Haidt (2001) asume la hipótesis de que los individuos rara vez cuestionan sus juicios intuitivos iniciales razonando privadamente o para sí mismos, porque el razonamiento raramente se utiliza para cuestionar las propias actitudes o las creencias. Sin embargo, en el caso en el que esto ocurra, el proceso continúa con los siguientes eslabones que son los que priorizan los modelos racionalistas: 5) Algunas veces las personas pueden reflexionar sobre un juicio movidas por la lógica e invalidar sus intuiciones iniciales, en tales casos el razonamiento no es esclavo de las pasiones sino que desempeña un rol causal en sí mismo. Sin embargo, ese tipo de razonamientos es raro y ocurriría sólo en los casos en los que la emoción inicial sea débil y la capacidad de procesamiento del individuo sea alta. Más aún, en los casos en los que el razonamiento entra en contradicción con la emoción inicial frecuentemente se adopta una *actitud dual*, porque se verbaliza el juicio racional pero el intuitivo sigue existiendo aunque el sujeto no lo sepa. 6) Cuando una persona piensa sobre una situación puede dispararse espontáneamente una nueva intuición que contradice el juicio que realizó en un primer momento. Uno de los modos en los que esto puede producirse es, como afirmaba Piaget (1932/1971), al ponerse en el lugar del otro, pero el énfasis no recae primariamente sobre las diferentes perspectivas

que puedan enriquecer el razonamiento, sino que, a diferencia de la propuesta piagetiana, ponerse en el lugar del otro lleva a experimentar automáticamente nuevas emociones que permitirán ver al problema desde una perspectiva diferente. El juicio que finalmente se asuma puede basarse en la fuerza de la intuición o permitir que la razón elija entre las distintas alternativas sobre la base de la aplicación conciente de alguna regla o principio, es decir, por medio de un diálogo interno análogo al que describe Tappan (2006).

Cabe señalar que, si bien para cada uno de esos eslabones Haidt (2001) cita numerosos estudios empíricos que dan sustento a sus afirmaciones, los mismos no pertenecen al dominio moral sino que refieren al razonamiento en general. Además, el autor no brinda evidencia empírica de las relaciones entre los distintos eslabones, ni de su secuencia. En virtud de ello, Turiel (2008) califica a esta teoría como especulativa y reduccionista, porque no se esfuerza por dar sustento empírico a las afirmaciones y por no haber elaborado una explicación del origen y desarrollo de las intuiciones que están dadas naturalmente. Además el psicólogo genético acusa a Haidt (2001) de menospreciar el pensamiento de las personas legas y realizar generalizaciones a partir de unos pocos ejemplos dramáticos que sin duda generan reacciones emocionales negativas de manera espontánea (como por ejemplo el incesto) y utilizarlos como prototípicos de las situaciones morales que las personas enfrentan en su vida cotidiana. También señala que esta teoría ha sacado a la moral de la esfera de la filosofía y la ha psicologizado al definir lo que constituye o no el dominio moral a partir de las reacciones afectivas de los individuos.

Los trabajos de De Waal (2007) con primates, a los cuales apela Haidt (2001) para dar sustento al origen filogenético de las emociones morales, muestran que ciertos rasgos propios de la moral humana también se encuentran presentes en sus ancestros evolutivos, particularmente, la preferencia de la bondad por sobre la maldad. Según este autor, la capacidad humana para actuar correctamente y no con maldad todo el tiempo tiene sus orígenes evolutivos en emociones que los humanos comparten con otros animales y que son los componentes básicos de la moralidad humana. El comportamiento moral humano es mucho más elaborado que el de cualquier animal, pero es continuo respecto del comportamiento no humano, por ejemplo se han identificado reacciones similares a la empatía en primates, aunque menos complejas.

Toda reacción empática en primera instancia se basa en el contagio emocional común entre distintos animales: una criatura A se identifica directamente con las circunstancias de la criatura B, sintiendo así lo que ella siente. En un nivel más avanzado, que sólo ha podido identificarse en humanos y en grandes simios, la empatía tiene como resultado un comportamiento compasivo: el reconocimiento de que B tiene necesidades específicas que son diferentes de las de A.

De todos modos, es importante aclarar que para De Waal (2007) las emociones que experimentan los animales no son las mismas que las que experimentan los humanos sino que son las que les han dado forma. En sus palabras: “La distinción entre ‘ser el origen de’ y ‘dar forma a’ es esencial, ... la empatía es la forma original y pre lingüística de vinculación interindividual que sólo de forma secundaria se ha visto sometida a la influencia de la lengua y la cultura”. (p.49). La evolución ha favorecido y favorece a los animales que se ayudan entre sí, es decir, que cooperan para obtener beneficios mayores que los que se derivarían de actuar aisladamente. Todas las especies en las que se han identificado comportamientos cooperativos (simios, elefantes, lobos, humanos, etc) muestran lealtad al grupo y tendencias de ayuda a los demás. De esta manera, surgen comportamientos de reciprocidad con parientes o compañeros próximos. Por ejemplo los chimpancés castigan las acciones negativas de sus compañeros con otras acciones negativas, es decir, llevan a cabo venganzas y desarrollan comportamientos destinados a restablecer la unión y la paz en el grupo, análogos los pedidos de perdón en los humanos.

Además de las capacidades para la empatía, compasión, reciprocidad (con ella venganza), entre otras, los seres humanos comparten con sus ancestros evolutivos el sentido de justicia. Ya se ha dicho que los chimpancés realizan conductas cooperativas y que ejercen la reciprocidad entre unos y otros, debido a ello han desarrollado, al igual que los humanos, una serie de expectativas sobre los resultados de la cooperación y el acceso a los recursos que De Waal (2007) denomina *regularidad social*:

[...] un conjunto de expectativas sobre el modo en el que uno mismo (o los demás) deberían ser tratados y cómo deberían dividirse los recursos. Siempre que la realidad se desvíe en desventaja de uno mismo (o de los demás), surge una reacción negativa, comúnmente manifestada en una protesta por parte de los individuos subordinados y la práctica del castigo por parte de los individuos dominantes. (p. 72).

Tales expectativas emocionales relativas a la distribución de recursos y del intercambio social llevan a ver con desagrado lo que los humanos denominan injusticia, es decir el no cumplimiento de las expectativas. De todos modos el sentido de justicia en los monos es diferente al de los humanos porque demostraron tener expectativas respecto a cómo deberían ser tratados ellos pero no sobre cómo todos los demás deberían ser tratados. Además las expectativas son propias de cada especie, por eso no pueden ser especificadas. Por ejemplo, un mono rhesus no espera compartir la comida del individuo dominante porque vive en una sociedad jerarquizada despóticamente, pero un chimpancé sí y si ello no ocurre emitirá súplicas y quejidos. Para De Waal lo más relevante con respecto a dichas expectativas no es su esclarecimiento detallado para cada especie sino que su existencia aproxima al comportamiento animal al concepto de deber, propio de la moral humana.

Trabajos como los de Haidt (2001) y De Waal (2007), los hallazgos de la neuropsicología y los estudios que ponen de manifiesto la rapidez con la que se adquieren ciertos principios morales – a los 3 a 4 años según los trabajos de Turiel (1983)- han llevado a Hauser (2008) a proponer la existencia de una *gramática moral universal* análoga a la postulada por Chomsky (1989) para la adquisición del lenguaje. Según este modelo los seres humanos habrían desarrollado una capacidad moral –un instinto desarrollado evolutivamente- que surge de manera natural en cada niño y que se encuentra diseñada para generar juicios morales inmediatos sobre lo que es moralmente correcto o incorrecto. Tal gramática opera de manera inconciente, oculta para el sujeto, permitiendo la valoración de las causas y las consecuencias de las acciones propias y ajenas.

La facultad moral que propone Hauser (2008) consiste en un conjunto de principios innatos, propios de la especie humana, construidos evolutivamente durante la filogénesis, como por ejemplo: “Si podemos impedir directamente, con un elevado grado de certeza, algo malo sin sacrificar nada que se le pueda comparar en importancia, estamos obligados a hacerlo” (p. 91); o el principio de *doble efecto* según el cual: “actos que de otra manera estarían prohibidos pueden justificarse si el daño que causan no es intencionado y sus efectos buenos previsible y deseados superan a sus efectos malos previsible.” (p, 159). Tales principios permiten distinguir y analizar los elementos componentes de una situación moral (agente, receptor, consecuencia, etc.) e incluirlos

en unidades más generales hasta arribar a un juicio moral, de manera análoga a los fonemas, las sílabas y los sintagmas en el caso del lenguaje.

De todos modos, este autor (Hauser, 2008) no rechaza la existencia de formas concientes de razonamiento tales como las que analizaron Piaget y Kohlberg pero afirma que no son las únicas que intervienen en los juicios y conductas morales. En estudios realizados con estudiantes universitarios pudo comprobar que, ante situaciones morales análogas en las que intervienen los mismos principios, las personas arriban a juicios morales contradictorios entre sí. Lo cual lo lleva a proponer que ante una situación moral se puede emitir un juicio intuitivamente, de manera rápida, automática o involuntaria, sin recurrir a razones fundadas en principios, llegando a conclusiones que parecen inmunes a cualquier contraargumento, tal como propone Haidt (2001). En cambio el razonamiento fundado en principios es más lento, deliberativo, reflexivo, requiere considerable esfuerzo de atención, es justificable y está abierto a objeciones debidamente fundamentadas. Así, de manera análoga a lo que plantea Haidt (2001), el juicio que finalmente se emita puede ser el resultado del razonamiento intuitivo o del razonamiento fundado en principios, dependiendo sobre todo de la carga afectiva que involucre la situación. No obstante, como el mismo Hauser (2008) señala, todavía no se han realizado estudios empíricos dedicados específicamente a indagar el modo de adquisición de la moral a partir de esa gramática innata ni ha sido indagada la estructura de la misma.

Finalmente, según el modelo conexionista de Flanagan (1996a, 1996b), los seres humanos cuentan con redes neuronales que constituyen lo que el autor denomina como *red moral*. Esta última no comprende sólo las redes neuronales, también incluye el conocimiento moral que un individuo posee. Sólo es posible que una red neuronal exprese algún segmento de conocimiento moral si ha sido entrenada por una comunidad, que también forma parte de la red moral, proveyendo con un constante *feedback* al agente. De esta manera, la red moral incluye las disposiciones trazadas biológicamente en la red neuronal de los individuos, pero no se agota en ellas. En otras palabras, la red neuronal que apuntala la percepción, el pensamiento y las acciones morales es activada, mantenida y modificada en relación con un ambiente social particular.

En esa red moral (Flanagan, 1996a) el conocimiento es el resultado de un proceso complejo de socialización con ciertas restricciones que gobiernan la evaluación

y el ajuste del aprendizaje moral. La experiencia social provee el *feedback* al niño sobre su conducta y los mecanismos racionales intervienen al evaluar ese *feedback* para hacer modificaciones en la actividad si es necesario. Tales mecanismos racionales incluyen la reflexión individual y la colectiva, por medio de la conversación. Las prácticas reflexivas ya sean colectivas o individuales son un desarrollo natural, surgido evolutivamente por su utilidad adaptativa para la especie. Así, los niños aprenden a reconocer situaciones sociales y a realizar o evitar comportamientos requeridos o prohibidos para cada una de las distintas situaciones. Cuando un niño adquiere la estructura psiconeuronal que le permite identificar una situación que, por ejemplo le demanda decir la verdad también está aprendiendo las estructuras disposicionales que gobiernan la amabilidad y la cortesía, ya que una situación puede demandar mentir porque, a veces, la honestidad puede ser incorrecta. Lo que el niño adquiere es sabiduría práctica: la sabia administración de sus asuntos prácticos en un ambiente social complejo. En este sentido, el desarrollo moral no debe ser considerado en función de la coherencia uniforme del pensamiento con los hechos externos sino por la calidad del continuo desempeño de los individuos.

Para Flanagan (1996a) su teoría brinda una alternativa plausible ante aquellas que conciben a la cognición y las respuestas morales como determinadas por reglas específicas de dominio como “no dañar” (Turiel, 1984) o por principios generales (Kohlberg, 1981). Las razones que esgrime son simples: los distintos dominios de la vida humana se encuentran interconectados, por ello la mente/cerebro del niño no adquiere reglas para cada dominio de manera independiente, sino que adquiere estructuras de conocimientos dispuestas a actuar entre sí, a modificar y ajustar mutuamente su nivel de activación tal como lo requieran las circunstancias particulares.

CAPITULO IV

ANTECEDENTES EMPIRICOS

4.1. El desarrollo de la noción de justicia

4.1.1. De la retribución a la distribución

Como ya se ha dicho en el capítulo anterior, Piaget (1932/1971) en su estudio sobre el desarrollo del criterio moral en el niño concluyó que existen dos configuraciones morales: una moral de la obligación (heterónoma) basada en el respeto unilateral y otra de la reciprocidad basada en el respeto mutuo (autónoma). Para indagar con mayor especificidad ésta última analizó el desarrollo de la noción de justicia porque consideraba que:

... es sin duda la más racional de las nociones morales, que parece resultar directamente de la cooperación ... Contrariamente a una regla impuesta desde el exterior e incomprensible por el niño durante mucho tiempo, como la de no mentir, la regla de la justicia es una especie de condición inmanente o ley del equilibrio de las relaciones sociales; por lo tanto, veremos cómo se perfila a partir de cualquier autonomía, prácticamente a partir de que crece la solidaridad entre niños.” (Piaget, 1932/1971, p.167-168)

Según este autor pueden distinguirse dos nociones de justicia que se asocian en el sentido común de las personas: *distributiva* y *retributiva*, aunque la última está menos relacionada con el problema de la cooperación. La justicia distributiva refiere a la igualdad en una distribución y la injusticia se produce cuando se favorece a unos a expensas de los otros. En cambio, la justicia retributiva se basa en la proporcionalidad entre el acto y la sanción y la injusticia tiene lugar cuando se castiga a un inocente o se premia a un culpable, es decir, cuando lo que se obtiene no está graduado de acuerdo al mérito. La justicia retributiva es inseparable de la sanción y se relaciona directamente con la presión adulta y el respeto objetivo por la norma. Por lo tanto, es la más primitiva de ambas nociones de justicia porque presenta la mayor cantidad de elementos que se

eliminarán durante el desarrollo, particularmente puede distinguirse en ella un factor de obediencia y trascendentalidad que la moral autónoma tiende a abandonar. Sin embargo, Piaget no indagó de manera independiente a cada una de estas nociones, sino que se dedicó al estudio de la justicia retributiva y luego al conflicto entre ésta y la concepción distributiva, tomando como punto de partida la existencia de ambas nociones en el pensamiento infantil, algo que en realidad no investigó empíricamente.

Su trabajo sobre la justicia retributiva se verá un poco más adelante en este capítulo, aquí se retomarán los conflictos entre ambas nociones de justicia. Según Piaget, el niño se ve confrontado cotidianamente con ese tipo de problemas porque la desigualdad propia de la retribución es injusticia desde el punto de vista de la igualdad distributiva. Entonces, para indagar cómo los niños juzgan esas situaciones a diferentes edades (6 a 13 años) recurrió a entrevistas basadas en tres relatos hipotéticos, preguntando para cada uno de ellos si era justo o no favorecer al niño obediente. Por ejemplo una de las historias plantaba lo siguiente:

Había una vez una mamá que paseaba con sus hijos por la orilla del Ródano, una tarde de fiesta. A las cuatro, la mamá le dio un panecillo a cada niño. Todos se pusieron a comer, excepto el más pequeño, que era muy despistado y dejó caer su panecillo al agua: ¿Qué hizo la mamá? ¿Tenía que darle otro? ¿Qué dicen los mayores? (Piaget, 1932/1971, p.225)

Las respuestas de los niños fueron de tres tipos: no darle otro pan al niño (sanción), darle otro pan para que todos tengan igual (igualdad) o darle otro pan porque es pequeño (equidad, entendida como igualdad considerando las circunstancias particulares de cada uno). Los resultados obtenidos muestran una tendencia relativamente constante: en los más pequeños tiene mayor importancia la sanción que la igualdad, hasta el punto en el que ésta última ni siquiera se plantea, en cambio en los más grandes es a la inversa. En el desarrollo de los 6 a los 13 años, los 9 son un punto crítico donde deja de ser predominante la sanción y comienza a considerarse como prioritaria la igualdad. Asimismo, las respuestas basadas en la equidad predominan sólo entre los sujetos de 13 años. Piaget (1932/1971) señala que los entrevistados en los que predominan las respuestas basadas en la retribución no intentan comprender el contexto psicológico sino que tratan a las sanciones y a los actos como datos puros para resolver una ecuación y ese materialismo de la justicia retributiva corresponde al realismo moral

característico de esas edades, que ya ha sido abordado en el capítulo anterior de este trabajo. En cambio, en quienes predominan las respuestas basadas en la justicia distributiva dan prioridad a cuestiones psicológicas en sus respuestas como por ejemplo que la medida adoptada por la madre generará celos o enojo en uno de los personajes. Piaget (1932/1971) concluye que los niños en los que prima la justicia retributiva por sobre la distributiva adoptan el punto de vista de la presión adulta, mientras que aquellos en los que prima la igualdad en la distribución pueden comprender mejor los factores psicológicos implicados en las acciones y juzgar las normas morales de manera autónoma a partir de sus interacciones con otros niños. Por lo tanto, los conflictos entre ambos tipos de justicia serían el resultado de los conflictos entre el sentimiento de justicia que deriva de la cooperación y la reciprocidad (o la necesidad de igualdad de los niños) y la autoridad adulta. Así el igualitarismo surge de la práctica de la reciprocidad en situaciones de respeto mutuo y no se trata de un deber derivado del respeto unilateral.

Otro punto a señalar del trabajo de Piaget (1932/1971) sobre la noción de justicia es que les pedía a los entrevistados, ya sea al final o al inicio de la entrevista, que dieran un ejemplo de algo que consideraran injusto. Las respuestas que obtuvo fueron las siguientes:

1) las conductas contrarias a las consignas recibidas de los adultos: mentir, robar, etc. en definitiva todo lo que está prohibido; 2) las conductas contrarias a las reglas del juego; 3) las conductas contrarias a la igualdad (la desigualdad en las sanciones o en el trato), 4) las injusticias relativas a la sociedad adulta (injusticia de orden económico o político). (Piaget, 1932/1971, p. 262)

Las respuestas del primer tipo priman de los 6 a los 8 años, seguidas por las del tercer tipo. Éstas últimas priman entre los 9 y los 12 años, seguidas por las del cuarto tipo que sólo se encuentran presentes en ese grupo de edad. Finalmente las del segundo tipo presentan porcentajes bajos en ambos grupos.

De esta manera, teniendo en cuenta los distintos resultados obtenidos (incluidos los referidos a la justicia retributiva que se desarrollaran más adelante) Piaget describe tres períodos en el desarrollo de la noción de justicia. El primer período se inicia a los 7 u 8 años, caracterizado por la indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto con las de deber y desobediencia, dado que la justicia se encuentra indiferenciada de la

autoridad adulta. En el terreno de la justicia retributiva tiene mayor importancia las sanciones expiatorias que las basadas en la reciprocidad y toda sanción se admite como legítima y necesaria para mantener el orden moral porque lo que no se castiga estaría permitido. El segundo periodo se caracteriza por el igualitarismo progresivo y se ubica entre los 8 y los 11 años. En la medida en la que avanza la autonomía y se deja de lado la obediencia irreflexiva a la autoridad la justicia se convierte en sinónimo de igualdad. Las sanciones expiatorias ya no son aceptadas tan fácilmente y se consideran justas sólo aquellas que derivan de la reciprocidad. Finalmente, en el tercer período que se inicia a partir de los 11 o 12 años la justicia igualitaria se ve moderada por preocupaciones de equidad, esto es, ya no se busca la igualdad en la identidad, sino que la misma es relativa a las circunstancias personales de los participantes. La equidad en las sanciones se manifiesta como la consideración de circunstancias atenuantes en la decisión del castigo a implementar, dejando de lado la aplicación mecánica de la misma sanción ante una falta específica.

Finalmente, es importante señalar que Piaget (1932/1971) menciona reiteradamente la existencia de un *sentimiento de justicia* y apela a ciertos instintos innatos para explicar su génesis. Considera que la noción de igualdad o de justicia tiene raíces biológicas individuales que son condiciones necesarias pero no suficientes para su desarrollo. Las primeras expresiones de esos instintos, centrales para el desarrollo de la noción de justicia, pueden observarse tempranamente en los niños: los celos (8-12 meses) que causan cólera cuando, por ejemplo, una madre le quita su juguete a un niño para dárselo a su hermano; así como también la imitación y la simpatía que de ella resultan (12 meses) que llevan a los niños a compartir con otros, por ejemplo, sus juguetes. Lo mismo ocurre respecto de la justicia retributiva: "... las reacciones instintivas de defensa y de simpatía determinan una especie de reciprocidad elemental que constituye el terreno de desarrollo indispensable para la retribución." (Piaget 1932/1971; p.269). No obstante, Piaget señala que de esas reacciones y sentimientos instintivos no puede derivarse directamente la justicia. En sus palabras:

Es evidente que no podemos hacer del igualitarismo una especie de instinto o de producto espontáneo de la constitución individual. Las reacciones que acabamos de citar conducen a alternativas caprichosas de egoísmo y simpatía. ... Pero para que haya una igualdad real y una necesidad auténtica de

reciprocidad se necesita de una regla colectiva, producto *sui generis* de la vida en común: es necesario que, de las acciones y reacciones de unos individuos sobre otros, nazca la conciencia de un equilibrio necesario, que obligue y limite a un tiempo al *alter* y al *ego*. Este equilibrio ideal, entrevisto en cada discusión y cada pacificación, supone naturalmente una larga educación recíproca de unos niños por otros. (Piaget, 1932/1971, p.266)

De esta manera, Piaget (1932/1971) reconoce la existencia de sentimientos innatos o instintos que permiten el desarrollo de la necesidad de igualdad, pero a diferencia de los planteos naturalistas vistos en el capítulo anterior, afirma que el desarrollo de la noción de justicia será posible sólo en la medida en la que los sujetos participen de relaciones con otros y esgrime como prueba de ello el tiempo que tarda la igualdad en constituirse: 10 o 12 años. Contrariamente, las explicaciones del desarrollo moral de Haidt (2001) o Hauser (2008), no dan cuenta del proceso por el cual, las expresiones de esos sentimientos innatos son afectadas o como dice Piaget “educadas” por la participación en interacciones con otros. Más aún, para esos autores éstas últimas intervienen secundariamente en la formulación de los juicios morales producidos en base a una intuición o reacción emocional individual previa a toda verbalización y comunicación con otros.

4.1.2. El desarrollo de la justicia positiva

Según Damon (1990) la moral florece durante la niñez en las interacciones con otros (adultos y pares) que posibilitan la emergencia de sentimientos morales básicos como, vergüenza, culpa, etc. Asimismo, durante actividades cotidianas, como ayudar a los otros, los niños adquieren valores y principios sociales que guiarán sus decisiones y comportamientos ante problemas morales:

La moral surge naturalmente de las relaciones sociales y la moral de los niños no es la excepción. Allí donde existe el discurso humano e interacciones interpersonales existen reglas de conducta, sentimientos de cuidado, y sentido de la obligación. Los niños participan en relaciones sociales desde muy temprano, prácticamente desde su nacimiento. Sus pensamientos y

sentimientos morales son una consecuencia inevitable de estas relaciones tempranas y de aquellas que se presentarán a lo largo de toda su vida. (Damon 1990, p. 2, traducción de la autora).

Desde muy temprana edad los niños se encuentran implicados activamente en problemas morales, como puede verse, por ejemplo, cuando un niño de cuatro años de edad le dice a su hermano o a su padre que “eso no es justo” de un modo tan intenso como lo haría un adulto ante cualquier violación de sus derechos. Además los niños también reaccionan con preocupación e inquietud ante el sufrimiento de otros. Del mismo modo, ellos saben que tienen que ser honestos, respetuosos, etc. (Damon, 1990).

Algunos sentimientos positivos (empatía, admiración, autoestima, etc) y negativos (enojo, indignación, vergüenza o culpa) son partes esenciales de las reacciones morales ante distintas situaciones. Los niños experimentan tales emociones en sus interacciones sociales, la cual conforma la base sobre las que se desarrollarán los valores morales:

Así como los niños reflexionan sobre esos sentimientos morales, cuestionan y redefinen los valores que dieron origen a los sentimientos. Tarde o temprano los valores redefinidos son puestos a prueba en la conducta, todo lo cual da lugar a nuevos sentimientos, nuevas reflexiones, y redefiniciones del código moral del niño. Esta es la esencia del proceso de desarrollo moral. (Damon, 1990, p. 13, traducción de la autora)

Como se vio en el capítulo anterior, algunos autores (Haidt, 2001; Hauser, 2008) consideran que tales sentimientos son componentes propios de la naturaleza humana que se encuentran presentes desde el nacimiento y que son comunes a distintas culturas. En este sentido, Damon (1990) afirma que algunos precursores de la empatía han sido identificados en niños de dos días de edad ya que los bebés comúnmente lloran o demuestran displacer ante el sonido de otro bebé llorando. Este autor reconoce que puede objetarse que se trata de una confusión egocéntrica, es decir, que esos bebés no están diferenciando el llanto de los otros de su propio displacer, pero el malestar manifestado es un importante indicador de una tendencia espontánea a identificarse con el malestar de los otros. Entonces, la empatía es experimentada como un sentimiento pero también incluye un elemento cognitivo que no está dado desde el nacimiento, sino que se desarrolla más tarde: la habilidad para distinguir o percibir los estados

psicológicos de los otros que ha sido denominada como *asunción de perspectiva* (*perspective taking*) (Hoffman, 2000).

Según (Damon, 1990) la empatía implica reaccionar a los sentimientos de los otros con una respuesta emocional similar, como por ejemplo sentir tristeza por el sufrimiento de los otros. Los recién nacidos, hasta aproximadamente el primer año, sólo cuentan con el componente emocional de la empatía y por ellos solo pueden llevar a cabo respuestas rudimentarias como es el caso mencionado del llanto de los bebés ante el llanto de los otros. Para implementar verdaderas acciones morales los niños tienen que ser capaces diferenciar los estados afectivos de los otros y de anticipar qué sentimientos generarán en ellos las distintas acciones, algo que según Damon (1990) sólo será posible a partir de los tres años, aproximadamente. Sostiene lo mismo respecto de otros sentimientos morales que se encuentran constitutivamente ligados a la empatía como la vergüenza o la culpa. En pocas palabras, aunque los precursores de estos sentimientos morales sean respuestas naturales en los recién nacidos, ellos no surgen de la nada, sino que se transforman durante el desarrollo social y cognitivo de los niños.

Para Damon (1977, 1990) no hay mejor ejemplo de la moral infantil que el compartir ya que enfrenta a los niños con problemas de justicia distributiva similares a los que tendrán que resolver en su vida adulta. Compartir es una práctica común en la vida de todo niño desde que comienza a interactuar con sus pares, lo cual generalmente ocurre durante el primer año de vida, aunque las razones en las que tal actividad se basa se transforman durante el desarrollo. Este planteo conduce a otro problema: ¿cuáles son las razones por las que los niños deciden compartir sus pertenencias (y cómo hacerlo) con otros? En los primeros años de vida es imposible acceder a las justificaciones infantiles, pero Damon (1990) aventura hipótesis a partir de sus observaciones de niños pequeños. Sin duda los padres promueven que sus hijos compartan sus bienes porque eso es lo correcto, lo que se tiene que hacer para ser bueno con los otros, pero también compartir generalmente es el precio que deben pagar los niños para iniciar actividades agradables, por ejemplo, compartiendo sus juguetes un niño invita a otro a jugar. Además como mostró Piaget (1932/1971), el mismo ritual de compartir (dar y recibir el objeto por turnos) encierra una regularidad que es placentera en sí misma para los niños. Esas primeras actividades de compartir comúnmente se centran en los propios intereses y muy frecuentemente generan conflictos entre los niños. Aunque, en ocasiones, los niños comparten sus bienes altruísticamente por empatía con otros, por

ejemplo, un niño que observa a otro llorar le presta un juguete como una manera de reconfortarlo. De esta manera, las primeras actividades de compartir que emprenden los niños no son consideradas por ellos como guiadas por una obligación moral sino que son llevadas a cabo por imitación, por el placer de ese ritual social y por las demandas de una autoridad. Damon (1990) concluye que es la empatía en conjunción con la presión de los adultos, la que posibilita que se origine en la conciencia infantil (aproximadamente a los cuatro años) el sentimiento de obligación a compartir. Esto no significa que los niños compartan en todas las situaciones, sino que saben que lo correcto es hacerlo independientemente de que lo hagan o no. Según Damon (1990) en sus intercambios cotidianos de juguetes, comida, etc. los niños también se presionan entre sí para actuar justamente y, en ese proceso, inventan ingeniosos argumentos para reclamar justicia. Estos intercambios compelen a los niños a reflexionar sobre qué se considera justo y con los sucesivos intercambios llegan a comprender lo más profundo de la noción de justicia.

Específicamente, este autor (Damon, 1975, 1977, 1990) se dedicó a indagar el desarrollo de la *justicia positiva* en los niños, esto es, de un aspecto de la justicia distributiva que se ocupa de establecer, ya sea en una sociedad de niños o de adultos, la parte de los recursos disponibles que le corresponde a cada quien (Rawls, 1971/2003). Además se suma a aquellos que critican los dilemas utilizados por Kohlberg para indagar el desarrollo moral porque no incluyen situaciones de la vida cotidiana de los niños, sino de la vida de los adultos (Damon, 1977). Por ello investigó las prácticas en las que los niños compartían sus bienes mediante una situación experimental y una entrevista en la que se planteaban problemas como el siguiente, con el objetivo de indagar las razones en las que los niños basan sus decisiones para llevar a cabo una distribución:

Todos estos niños están juntos en la misma clase (se muestra un dibujo de los personajes de la historia). Un día la maestra les permite que pasen toda la tarde pintando y haciendo dibujos con crayones. La maestra pensó que como los dibujos eran tan buenos los alumnos podían venderlos en la feria de la escuela. Se vendieron todos los dibujos y el dinero se guardó todo junto. Al día siguiente los niños se reunieron para intentar decidir cómo distribuir el dinero. A continuación se les preguntaba a los sujetos entrevistados sobre la historia:

¿Qué piensas que deben hacer con el dinero? ¿Por qué?

Kathy dijo que los niños de la clase que hicieron los mejores dibujos debían obtener más dinero. ¿Qué piensas?

... Alguien dijo que los niños de familias pobres debían obtener más dinero. ¿Qué piensas?

.... Alguien dijo que todos debían recibir la misma cantidad de dinero. ¿Estás de acuerdo?

¿Puedes tomar esto [dinero de juguete] y mostrarnos la mejor manera de distribuir el dinero?. (Damon 1977, p. 66-68, traducción de la autora).

En un primer estudio Damon, (1975, 1977) trabajó sólo situaciones hipotéticas entrevistando a 50 niños y niñas de clase media y clase media alta de California. Además los sujetos fueron evaluados en cinco tareas de lógica operatoria piagetianas: dos tareas de clasificación, una tarea de seriación, una tarea de perspectivas espaciales y una de proporcionalidad numérica. Sus supuestos eran que 1) la capacidad de llevar a cabo clasificaciones es necesaria en los juicios de justicia para poder agrupar a las personas según sus intereses; 2) la capacidad de llevar a cabo acciones compensatorias se pone en evidencia en la construcción de relaciones recíprocas entre las personas y los actos de compartir, así como también cuando se apela al merecimiento; 3) la capacidad para asumir diferentes perspectivas se manifiesta en el modo en el que los niños justifican sus decisiones a otros y en el modo en el que conceptualizan el conflicto. De esta manera, a partir de las respuestas de los sujetos, identificó seis niveles diferentes, que correlacionan fuertemente con la edad de los sujetos:

-Nivel 0-A (4 años): Las decisiones se basan en los deseos de los sujetos y las razones que los niños esgrimen sólo refuerzan sus elecciones en lugar de justificarlas: "lo tengo que tener yo porque lo quiero". Para el niño el conflicto en la distribución involucra su deseo y algún obstáculo que se opone a su satisfacción. En este sentido la naturaleza de la justificación es egocéntrica, porque no hay conciencia de ninguna necesidad más allá de los deseos del sujeto.

-Nivel 0-B (4 y 5 años): El conflicto que el niño reconoce se basa en la oposición entre sus deseos y los de las otras personas involucradas. Las decisiones siguen reflejando los deseos del niño, pero son justificadas por características observables

directamente en los otros (raza, sexo u otras características físicas), como por ejemplo nosotras tenemos que tener más porque somos niñas o el más grande debe tener más. Esas características personales que son invocadas constituyen una forma rudimentaria y no recíproca de apelación al mérito, todavía sin una idea avanzada de merecimiento o pago por las buenas o malas acciones realizadas. Además aparecen las primera formas de igualdad como correspondencias uno a uno. Sin embargo, tales justificaciones son fluctuantes y se realizan *a posteriori* de la decisión, con la finalidad de justificar sus deseos.

- *Nivel 1-A* (5 años con algunos casos a edades mayores): Las decisiones derivan de la noción de estricta igualdad en las acciones (“todos tienen que tener lo mismo”), aunque aún son absolutas, unilaterales e inflexibles. El conflicto para el niño deriva de la confrontación entre personas con objetivos idénticos a sus propios intereses o deseos, es decir, que compiten con él.

- *Nivel 1-B* (6-7 años): Las decisiones se basan en la reciprocidad de acciones: lo que las personas reciben depende de las acciones buenas o malas que realizaron o de ciertas características personales, como haber trabajado mucho o ser el más inteligente. El conflicto para el niño se configura en torno a personas que merecen cosas distintas y el modo de resolverlo es tratando a las personas de manera diferente de acuerdo a su posición con respecto al criterio sobre el cual se establece el mérito de cada uno, por ejemplo el esfuerzo. Se manifiestan nociones de mérito y merecimiento, pero las justificaciones continúan siendo unilaterales, absolutas e inflexibles, porque todavía no se ha alcanzado la reciprocidad en los juicios para poder tener en cuenta las distintas posiciones e intereses y coordinarlos.

- *Nivel 2-A* (8 años): Se desarrolla la relatividad moral a partir de comprender que distintas personas pueden tener diferentes demandas respecto a la justicia, pero igualmente válidas. Las demandas de personas con diferentes necesidades (por ejemplo los pobres) tienen mucho peso en la decisión de los niños. Éstas expresan un compromiso cuantitativo entre las demandas en conflicto, por ejemplo: “Él es quien debe tener más y este otro debe recibir un poco más también”, donde las cantidades son distribuidas dependiendo de la importancia que el sujeto le otorgue a las necesidades e intereses de cada uno de los participantes. La noción de necesidad junto a la noción de

mérito permite que el niño sea conciente de la existencia de numerosos conflictos, así como también de la posibilidad de distintas soluciones. En este sentido, los niños comienzan a decidir en función del principio de equidad que se refinará en el estadio siguiente.

-Nivel 2-B (8 años): Se coordinan las consideraciones de igualdad y reciprocidad, así los niños pueden tener en cuenta las demandas diferentes de todas las personas involucradas en la situación y las demandas de la situación específica. Las decisiones son claras y se constituyen a partir de considerar cuál es la demandan más justa (en función del mérito y las necesidades particulares) y las justificaciones plantean que cada uno debe tener lo que le corresponde, aunque eso no implique igual tratamiento.

Los seis niveles en el desarrollo de la noción de justicias son paralelos a logros en las tres dimensiones del pensamiento operatorio evaluadas por Damon (1975,1977). Por eso este autor concluye que no se trata de que sean necesarios ciertos logros en la lógica operatoria para poder acceder a ciertas concepciones de justicia, sino que ambas se nutren y sostienen entre sí en el curso de la ontogénesis, de lo cual resultan características estructurales isomorfas en los dos dominios. A su vez, dentro del dominio de pensamiento social, los avances en los modos de pensar la justicia positiva son paralelos a logros en otros fenómenos o problemas, como la concepción de la amistad o de la autoridad, lo cual daría cuenta de cierta coherencia en el pensamiento al interior de dicho dominio (Damon, 1977).

En un segundo estudio Damon (1977) recurre a una situación experimental para indagar las relaciones entre sus hallazgos respecto de los juicios de justicia positiva en situaciones hipotéticas y los juicios en situaciones de la vida real. El dispositivo implementado consistía en convocar a 4 niños a una sala en la que un entrevistador les pedía que hagan brazaletes con los materiales que él le entregaba. Los niños trabajaban haciendo brazaletes por aproximadamente 20 minutos, luego se les pedía que salieran de la habitación y, sin que el resto supiera, se despedía al más pequeño de ellos, quien generalmente construía la menor cantidad de brazaletes, y se lo anotaba en el pizarrón junto a su nombre. Los 3 niños restantes regresaban a la habitación y el investigador les pedía que pongan delante de ellos los brazaletes que habían hecho. En todos los casos alguno de los niños había hecho más que el resto, ese niño era felicitado y se le decía

que sus brazaletes eran los más lindos, lo cual se anotaba en el pizarrón junto a su nombre. Respecto de otro niño se hacía saber que era el más grande de los tres, lo cual también se anotaba en el pizarrón junto a su nombre. Al tercer niño también se le agradecía y se le decían que sus brazaletes también eran lindos y se anota eso en el pizarrón. Los niños eran llevados nuevamente fuera de la habitación y volvían de uno en uno para entrevistarlos individualmente sobre el modo en el que consideraban justo repartir la recompensa que el entrevistador tenía para ellos: 10 barras de caramelo,. Luego eran traídos nuevamente los tres juntos para discutir en grupo sus decisiones sobre la distribución de la recompensa. Tanto en la entrevista individual como en la grupal el entrevistador iba recordando las características de cada uno de los niños y de sus trabajos anotadas en el pizarrón.

Los resultados obtenidos indican que la progresión de logros se presenta al mismo tiempo en la situación experimental y la situación hipotética. Dicha tendencia, es contraria a los hallazgos de Piaget (1932/1971) respecto del desfase entre la práctica y la conciencia de la regla, según el cual los logros de la práctica requieren de un cierto tiempo (aproximadamente dos años) para ser alcanzados en el plano de la conciencia. Damon (1977) atribuye esta contradicción a las notorias diferencias entre ambas investigaciones, señalando que Piaget se dedicó principalmente al desarrollo de la moral subjetiva a partir del realismo moral. No obstante, puede considerarse otra diferencia importante entre ambas: Piaget teoriza las relaciones entre práctica y conciencia a partir de indagar cómo los niños piensan y utilizan las normas de un juego, algo que dista bastante de los problemas de justicia positiva utilizados por Damon.

Años más tarde Damon (1990) deja de lado la diferenciación de distintos niveles en el desarrollo de la noción de justicia y su relación con la lógica operatoria al resumir los resultados de sus trabajos. De esta manera, describe el desarrollo de la justicia como una serie de logros que se despliegan en el tiempo en la medida en la que la expresión de los sentimiento innatos -como la empatía- se delimita y conforma, según las relaciones sociales de las que el niño participa. De todos modos, sus explicaciones y descripciones no difieren de las ya mencionadas en los niveles del desarrollo de la justicia. El único punto en el que Damon aporta un elemento novedoso a sus desarrollos anteriores es en el caso de los dos primeros niveles (0-A y 0-B) porque al incluir los sentimientos de empatía como base de las actividades de compartir entre los niños y la importancia de la interacción con los adultos se aleja de la explicación basada en un

sujeto egocéntrico que solo es conciente de sus propios deseos. Desde esta perspectiva la primera razón para compartir es la empatía a la que los niños apelan en sus decisiones respecto de una distribución, por ejemplo un niño de cuatro años puede decir que comparte porque así hace feliz a su amigo o porque no quiere que su amigo se sienta triste. Aquí puede verse la conjunción entre el elemento afectivo de la empatía y las razones dadas por los padres, que se mencionó antes como origen de la obligación de compartir en los niños. Asimismo, los niños de esas edades pueden dar justificaciones que sean más pragmáticas y menos orientadas a los otros, como el compartir para evitar castigos o reprimendas por parte de sus compañeros o de sus pares. Los niños ya saben que la generosidad es recompensada y lo tienen en cuenta para decidir si compartir o no. No obstante, Damon (1990) señala la existencia de argumentos basados en razones egoístas ya que los niños consideran que se debe compartir siempre y cuando eso los haga felices.

En este sentido, es relevante mencionar que un estudio realizado por psicólogos sociales (Miller & Smith, 1977) muestra que los niños de 9 a 11 años comparten sus bienes, pero solo con quienes consideran que se lo merecen, de lo contrario piensan que es injusto y se enojan si se los obliga a hacerlo. De esta manera, el merecimiento como un valor propio de la cultura occidental estaría poniendo condiciones a las actividades de intercambio entre niños y a sus conductas altruistas, algo que fue ignorado por los psicólogos del desarrollo que se han ocupado del tema, tal como ocurre en el caso de Damon.

4.1.3. Justicia distributiva en el aula

La investigación que realizó Thorkildsen (1989, 1991) tuvo por objetivo indagar el desarrollo de la noción de justicia en el contexto escolar, puntualmente cómo conciben los estudiantes las diferentes maneras en las que los docentes adaptan o modifican sus consignas para tener en cuenta las diferencias individuales de habilidades. Según esta autora los estudios sobre el desarrollo moral se habían ocupado de los juicios de los sujetos respecto de si una situación era considerada justa y por qué, pero no se habían indagado los juicios sobre las prácticas sociales que constituyen una sociedad o sala de clase justa.

Con dicho objetivo indagó a 161 estudiantes de 6 a 18 años y 23 universitarios cuyas edades no menciona, igualando la cantidad de hombres y mujeres. Todos pertenecían a la misma población y eran comparables las actitudes y métodos de los docentes de las clases a las que asistían. Utilizó como instrumentos entrevistas sobre cinco prácticas llevadas a cabo frecuentemente por los docentes. La característica esencial de tales prácticas era que los docentes modificaban las consignas en función de los aprendices más rápidos y más lentos. Por ejemplo una de las historias utilizadas decía que en una clase los niños habían trabajado tan duro como podían pero que algunos habían completado varias páginas de tareas mientras otros no, entonces la maestra dijo que los que habían hecho más páginas tenían que continuar avanzando con las siguientes, pero los que no habían completado todas las páginas tenían que terminarlas antes de continuar con otras, así el trabajo de los lentos comenzó a acumularse y formaba una pila muy grande, mientras que los más rápidos seguían avanzando. Además esta investigadora recurrió a tarjetas con dibujos de las situaciones para presentarlas de una manera más concreta. Primero los sujetos respondían sobre la justicia de cada una de las prácticas y sobre si las mismas serían consideradas justas por los alumnos rápidos y por los lentos. Luego se comparaban las situaciones entre sí para que el sujeto dijera cuál era más justa y por qué, así como también cuál sería la que considerarían como más justa los estudiantes más rápidos y los más lentos.

Respecto de la noción de justicia pudo distinguir 5 concepciones a partir de las diferencias en el tipo de bienes definidos y los procedimientos para su distribución. Los sujetos fueron asignados a uno u otro nivel a partir de sus respuestas, sin tener en cuenta su edad, pero ambas correlacionan positivamente.

Los sujetos del *nivel 1* y el *nivel 2* (6 a 10 años de edad) se diferencian del resto porque no mencionan el avance en el conocimiento como objetivo de la tarea de aprendizaje llevada a cabo por el docente. En el nivel 1 los sujetos afirman que la práctica más justa es dejar que los alumnos más lentos nunca terminen sus tareas y sus justificaciones muestran que consideran más importante el acceso a recompensas, como por ejemplo salir al recreo, que el aprendizaje. Por el contrario, los de nivel 2 consideran injusto que se acelere el aprendizaje para los más rápidos y afirman que todos tienen que tener la misma cantidad de trabajo terminada.

En el *nivel 3* y *4* (10 a 18 años de edad) los sujetos consideran importante el aprendizaje dejando de lado la cantidad de trabajo finalizada. Para los sujetos de ambos niveles las actividades llevadas a cabo en la escuela deben estar dirigidas a que los

sujetos “aprendan” “conozcan” o “entiendan” los distintos temas. Los sujetos del nivel 3 se diferencian de los del 4 porque sólo consideran la igualdad en el aprendizaje y rechazan que éste se acelere para los más rápidos. Por el contrario, los sujetos del nivel 4 algunas veces consideran que las prácticas de aceleración son justas y sus justificaciones muestran una preocupación por la equidad de las prácticas educativas, como por ejemplo que cada uno puede aprender a su propio ritmo. Sin embargo, estos sujetos a veces se contradicen a sí mismos al rechazar la aceleración, porque las prácticas escolares tienen que lograr que todos terminen el mismo trabajo, por eso la autora considera al nivel 4 como de transición.

En el *nivel 5* (a partir de los 18 años de edad) los entrevistados consideran justo permitir que los alumnos más rápidos continúen avanzando con las tareas escolares y basan sus justificaciones en que los más rápidos merecen ir más adelantados o que se les debería permitir trabajar según su nivel. Además las prácticas de aceleración son interpretadas en el sentido de permitirles a los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y no como una recompensa por haber terminado las tareas.

Es importante señalar que en esta investigación, al pedir a los sujetos que emitan juicios sobre situaciones escolares específicas, se está indagado un tipo de distribución que no ha sido considerado por Damon (1977), ni por Piaget (1931/1971). Probablemente eso explique la diferencia en los hallazgos de los mencionados autores y de Thorkildsen respecto de la justicia como equidad. Según los resultados de esta investigadora la misma se manifiesta sólo a partir de los 18 años, en cambio los otros investigadores la ubicaban en edades más tempranas, lo cual sugiere que el modo en el que los sujetos piensan la justicia de las situaciones no depende estrictamente de la edad ni del nivel de desarrollo del pensamiento operatorio, sino de la estructura del problema en cuestión y, sobre todo, del contenido involucrado en la distribución.

4.2. La representación social de la justicia en los adolescentes argentinos

Antes de avanzar sobre este punto es necesario explicar brevemente el concepto de *representación social* (en adelante RS) formulado por Moscovici (1961). Las representaciones sociales constituyen el conocimiento de sentido común y refieren al conjunto de valores, ideas y prácticas propios de un grupo social. Las mismas tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan

dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad aportando un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y organizar las prácticas respecto de ellos (Duveen, 2007; Wagner & Hayes, 2005). Es importante dejar en claro que las RS no son un reflejo de lo real, sino su estructuración significativa, aunque para los sujetos se impongan como lo que la realidad “es” (Jodelet, 2005; Marková, 2003a).

Las mismas se conforman cuando se produce un vacío de significados en la cultura ante un hecho novedoso (Moscovici, 2001) o cuando un fenómeno cobra saliencia para un grupo como consecuencia de una situación histórica particular (Wagner & Hayes, 2005). En esos casos se ponen en funcionamiento modos colectivos de interpretación para tornar inteligible la extrañeza derivada de las situaciones problemáticas para un grupo social. De esta manera, la teoría de las RS introduce la historia y la memoria colectiva en la explicación de las creencias que sostienen las personas, ya sean niños o adultos (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010).

A los fines de este trabajo resulta importante señalar que Jodelet (1991) considera que las RS se recortan sobre un horizonte ideológico. En otras palabras, por el mecanismo de *anclaje* los grupos sociales dan sentido a un objeto a partir de los significados preexistentes en su cultura y entre ellos tiene un rol primordial la visión del mundo conformada por una ideología.

Si bien algunas investigaciones se han ocupado de las RS de la justicia casi todas lo han hecho en contextos diferentes al de esta investigación, particularmente en Francia y Brasil (Clemence & Doise, 1995; Menin, 2005, entre otros). La única investigación que se ha hallado hasta el momento con sujetos argentinos (Morais Shimizu & Menin, 2004) estudió las RS de la justicia, la injusticia y la ley en sujetos argentinos y brasileños, aunque aquí solo se retomaran los resultados respecto del grupo de argentinos. Los mismos fueron 200 sujetos (hombres y mujeres por igual) correspondientes a dos grupos de edad (de 13 a 14 y de 16 a 17 años), todos ellos concurrían a escuelas de gestión pública y privada ubicadas en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. No es menor el hecho de que la recolección de datos se realizó durante octubre y noviembre del 2001, porque la situación de crisis del país probablemente se encuentra reflejada en los significados atribuidos por los participantes a los términos indagados.

El instrumento utilizado fue la técnica de asociación libre de palabras presentando como estímulos los términos: *justicia*, *injusticia* y *ley*. De esta manera se puso de manifiesto que los participantes relacionaban estrechamente la palabra *ley* con *justicia* y con *obligación*, así como también con *regla*, *cumplir*, *orden* y *respeto*. Otras palabras próximas a ese grupo en el gráfico del análisis de correspondencia fueron *constitución* y *derecho* y un poco más alejada se localizaba la palabra *corrupción*. A partir de estos datos las autoras interpretan que:

Para los jóvenes argentinos, la ley es una *obligación* de la *justicia*, en el sentido institucional y tiene la *obligación* de hacer *justicia* en el sentido moral. Son *reglas* que deben ser *cumplidas* y *respetadas* para la conservación y la preservación de la estabilidad del *orden social*. Es también, un *derecho constitucional* de todos, garantizando, por medio de la *constitución*, que todos tengan sus derechos preservados. Sin embargo, esa *ley*, que tiene la obligación de hacer *justicia* y que es un *derecho constitucional*, está asociada a *corrupción*, empero de forma no tan consensuada. (Morais Shimizu & Menin, 2004, p. 438, itálicas en el original)

Respecto de la palabra *justicia* los estudiantes argentinos la asociaban estrechamente a *juez*, otras palabras que aparecieron en el gráfico son *igualdad*, *ley*, *derechos*, *verdad*, *correcto* y *justo*, *falta* y *corrupción*, ante lo cual las autoras concluyen que: “La justicia tiene, de esta forma su mayor representante en el *juez*, que por la *ley* garantiza la *igualdad* de *derechos*, palabras que componen el subgrupo más cercano a *juez*” (Morais Shimizu & Menin, 2004, p. 438, itálicas en el original)

Respecto de los sentidos otorgados a la palabra *injusticia* se pudo observar un subgrupo conformado por las palabras *mentira*, *corrupción*, *desigualdad*, *inmoral* y *crimen*. Otro subgrupo de palabras asociadas incluía a: *mal*, *incorrecto*, *realidad* y *políticos*. Por lo tanto las autoras consideran que para los jóvenes argentinos: “... la injusticia es la *mentira* y la *corrupción* que están asociadas a la *desigualdad*, al *crimen* y a la *inmoralidad*. [...] La injusticia hace mucho *mal* a la sociedad y es *incorrecta*, estando relacionada con la *realidad política* del país.” (Morais Shimizu & Menin, 2004, p.439, itálicas en el original)

Aunque, aquí no se ahondará en los resultados de la comparación entre la muestra argentina y la brasileña resulta relevante señalar que los argentinos enfatizaban las

causas de la injusticia y no sus consecuencias. Así responsabilizan por la injusticia a la corrupción que lleva a la desigualdad y al crimen.

4.3. 1. Investigaciones sobre el desarrollo de la justicia punitiva

4.3.1.1. De la expiación a las sanciones por reciprocidad social

Como ya se ha dicho Piaget (1932/1974) estudió el desarrollo de la justicia retributiva, no así el de la distributiva. En la concepción piagetiana del castigo subyacen los supuestos del retribucionismo porque: “Se dice que una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o, en general, no está graduada en proporción exacta al mérito o la falta” (Piaget, 1932/1974, p. 169). Asimismo, este autor retoma los planteos de Durkheim (1893/2004, 1924/1973) según lo cuales toda acto que transgreda las reglas de un grupo, implica una ruptura del lazo social en sí mismo y la sanción consiste en un restablecimiento del lazo social y la autoridad de la regla.

Este autor (Piaget, 1932/1971) diferencia dos tipos de sanciones retributivas: *expiatorias* y basadas en la *reciprocidad*. Las sanciones expiatorias, se ubican en la configuración moral heterónoma, porque coexisten con la presión social y las relaciones de autoridad. Las reglas son pensadas como externas a la conciencia del individuo e impuestas desde afuera y por ello el único medio de restablecer la autoridad de la regla es mover al individuo a la obediencia mediante una coerción suficiente y dolorosa. La sanción expiatoria es arbitraria, dado que no exige una relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado, el único requisito para su legitimidad es la proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito. Por ejemplo, en el caso de un niño que dijo una mentira una sanción expiatoria sería privarlo de sus juguetes o castigarlo físicamente.

En cambio, las sanciones por reciprocidad se presentan unidas a la cooperación y a las relaciones de respeto mutuo basadas en la igualdad. Las reglas son aceptadas autónomamente por el sujeto ya que ha comprendido que lo ligan a sus pares en un lazo de reciprocidad, por ejemplo, no hay que mentir porque la mentira hace imposible la confianza mutua. Si estas reglas son violadas, es suficiente con que la sanción haga sentir al culpable la ruptura del lazo social provocada por su falta. Además, este tipo de

sanciones son motivadas, es decir, existe una relación de contenido y naturaleza entre la pena y la falta cometida.

Piaget (1932/1971) puede identificar distintos tipos de sanciones por reciprocidad, que se presentan a continuación ordenadas de más a menos severas:

a) Exclusión momentánea o definitiva del grupo social.

b) Las sanciones que no apelan más que a la conciencia directa y material del acto y obligan a que el sujeto soporte sus consecuencias haciendo presente la ruptura del lazo social, como por ejemplo obligar a acostarse a un niño que fingió estar enfermo, de esta manera, al simular creer en los dichos del niño se pone en evidencia que la mentira afecta los lazos de solidaridad social al vulnerar la confianza mutua.

c) Privar al culpable de una cosa de la que está abusando, como no dejar que un niño lea un libro que manchó.

d) Sanciones por reciprocidad simple o propiamente dicha que consisten en hacer al niño exactamente lo que él ha hecho. Según Piaget este tipo de sanciones que son perfectamente legítimas cuando se trata de hacer comprender al niño al alcance de su acción, como sería el caso de no ayudar a un niño que no ha ayudado, se convierten en vejatorias y absurdas cuando simplemente se trata de devolver el mal por el mal o contestar una destrucción irreparable con otra destrucción irreparable.

e) Las sanciones restitutivas implican que el sujeto repare el daño cometido, por ejemplo pagando o reemplazando el objeto que ha roto o robado.

f) La simple censura, que se limita a hacer comprender al culpable que ha roto el lazo de solidaridad social

Piaget señala que Durkheim (1893/2004) opuso las sanciones restitutivas a las retributivas. No obstante si se dividen las sanciones retributivas en expiatorias y debidas a la reciprocidad, como él ha hecho, es posible considerar a las sanciones restitutivas como el límite de las sanciones por reciprocidad: aquel en el que ya no es necesaria la censura, sino que la restitución material es suficiente a los fines de justicia de la sanción.

Para indagar el modo en el que tales sanciones son pensadas por los niños Piaget (1932/1971) recurrió a una entrevista (Piaget, 1926). En primer lugar le preguntó a los entrevistados: "Los castigos que se le imponen a los niños son siempre muy justos o bien hay algunos menos justos que otros?" (Piaget, 1932/1971, p. 170). Piaget dice que

los niños en general tienen esta última opinión pero respondieran lo que respondieran, continuaba presentando relatos hipotéticos en los que su protagonista cometía una falta y les pedía a los niños que inventaran un castigo. Luego, se les decía que el castigo en el que habían pensado estaba bien, pero que el padre del protagonista de la historia había pensado en tres castigos y se les pedía que escogiera el más justo entre ellos. Por ejemplo una de las historias utilizadas plantaba lo siguiente:

Jugando a la pelota en el pasillo (estaba prohibido) un chiquillo golpeo y tiró un jarrón de flores. ¿Cómo castigarlo? 1° ¿Qué vaya al campo a buscar una nueva planta y la plante él mismo? 2°; ¿darle un par de bofetones?; 3° ¿rompiéndole a propósito uno de sus juguetes? (Piaget, 1932/1971, p. 172)

Luego pedía a los niños que a partir de la comparación de dos situaciones: (una en la que un niño comete una falta y es castigado por los padres y otra en la que el niño comete una falta pero es censurado por sus padres quienes le explican el alcance y las consecuencias de sus actos), decidieran cuál de estos niños será más probable que repita la acción. De esta manera indagó a aproximadamente 100 niños (no informa el número exacto) de 6 a 12 años de edad en su mayoría de ambientes muy populares de Ginebra. Como los mismos sujetos respondían a varias historias, para calcular los resultados contabilizó las respuestas por cada historia y en total pudo sumar 400 unidades de respuestas. Sus resultados indican que: "... con la edad hay una evolución en los juicios de justicia retributiva: los pequeños se ven más inclinados a la sanción expiatoria y los mayores a la sanción por reciprocidad". (Piaget, 1932/1971, p. 178). Mientras los niños pequeños prefieren los castigos más severos; de manera tal que subrayan la necesidad del castigo en sí mismo, los mayores casi siempre eligen aquellos basados en la reciprocidad que sólo indican al culpable la ruptura del lazo social. En este mismo sentido, respecto de la reincidencia, los sujetos más pequeños consideran que un niño castigado no volverá a cometer la falta porque se le ha hecho comprender la autoridad exterior y coercitiva de la regla. En cambio, los mayores afirman que el sujeto al cual se le ha hablado y explicado las consecuencias de sus actos se ve menos inclinado a reincidir que si se lo hubiera castigado.

No obstante, Piaget señala que: "... hay mentalidades individuales irreductiblemente ligadas a la idea de expiación ... Desde luego estas mentalidades son producto de cierta educación familiar, social o religiosa. Pero subsisten

independientemente de la edad.” (Piaget 1932/1971, p. 178). Esto último es de gran importancia para la investigación que se presenta en esta tesis porque su objetivo es indagar las relaciones entre el proceso de conceptualización individual de los fenómenos sociales y los conocimientos producidos colectivamente. Los resultados de Piaget (1932/1971) estarían dando sustento a la hipótesis que afirma que el tipo de concepción de la justicia de los sujetos se relaciona con las prácticas sociales e instituciones de las que participan.

Finalmente, Piaget (1932/1971) realizó un breve interrogatorio sobre la utilidad y el fundamento de los castigos que confirma los resultados anteriores: mientras que los niños pequeños (hasta aproximadamente los 7 años) incluyen en todas sus respuestas la idea de expiación, los sujetos mayores legitiman las sanciones invocando su utilidad preventiva. En palabras del autor:

Para unos, la sanción es justa y necesaria; es tanto más justa cuanto más severa es; es eficaz porque el niño debidamente castigado sabrá cumplir mejor que otro su deber. Para los demás, la expiación no constituye una necesidad moral; entre las sanciones posibles, las únicas justas son las que exigen una reparación o que hacen soportar al culpable las consecuencias de su falta o también las que consisten en un tratamiento de simple reciprocidad; finalmente fuera de estas sanciones no expiatorias, el castigo, como tal, es inútil y la simple censura y la explicación son más provechosas que el castigo. Como promedio, este segundo tipo de reacción se observa más en los mayores y el primero más en los pequeños. Pero el primero subsiste siempre, incluso en muchos adultos, favorecido por ciertos tipos de relaciones familiares o sociales. (Piaget 1932/1971, p. 170)

Respecto de los orígenes de la concepción del castigo como expiación, Piaget (1932/1971) afirma que si bien sus raíces pueden ubicarse en reacciones instintivas de los niños (venganza y compasión), también está conformada por la presión adulta. Se trata, entonces, de una superposición de fuerzas sociales sobre las reacciones individuales espontáneas. Según este autor los sujetos desde muy pequeños se vengan si alguien ha cometido un mal (ya sea que los afecte a ellos o a otros), como lo demuestran

los berrinches o los intercambios de golpes que aparecen muy temprano en la infancia. Sin embargo, la venganza es condición necesaria, pero no es suficiente:

... la venganza sólo se convertirá en sanción justa cuando las reglas precisen lo que está bien y lo que está mal. Mientras no hay reglas la venganza, incluso desinteresada, dependerá sólo de las simpatías y antipatías individuales y será arbitraria: el niño no experimentará la sensación de castigar a un culpable y defender a un inocente, sino simplemente de vencer a un enemigo y defender a un amigo. (Piaget 1932/1971, p.194).

En síntesis, la noción de expiación resulta de la conjunción de la necesidad de venganza y la influencia social entendida como la autoridad adulta que impone el respeto por las reglas. En otras palabras, para Piaget (1932/1971), desde el punto de vista del niño la sanción expiatoria sería la venganza a la propia ley que emana de sus autores (los adultos). En cambio, para la constitución de las sanciones por reciprocidad, no es necesaria la intervención adulta, es suficiente el juego de las simpatías y antipatías entre los niños para tomar conciencia de la reciprocidad y así, al establecerse la reciprocidad como ley de los intercambios sociales, los niños comienzan a pensar en sanciones basadas en ella.

Piaget (1932/1971) también indagó cómo piensan los niños las sanciones administradas entre ellos, porque cuando el que castiga es un adulto piensan que el castigo es justo porque se ha ofendido a la autoridad y sobre ello se basa la noción de expiación, pero entre pares no existe una autoridad. A partir de sus observaciones diferenció dos tipos de sanciones entre niños: las *colectivas* (con algún grado de codificación) y las *privadas*. Mientras que las primeras se pueden observar comúnmente en los juegos cuando algún participante ha infringido una regla, las segundas aparecen siempre que las acciones de un niño provocan la venganza de otro. Esa venganza se encuadra dentro de ciertos límites que la dejan por fuera del terreno expiatorio propio de la sanción de la autoridad, dado que los niños en todas las sanciones que implementan, (aunque se trate de devolver los golpes recibidos) se basan en la reciprocidad, entendida como devolver lo que les han dado. Las sanciones colectivas también se basan en la reciprocidad, es decir, en hacer sentir la ruptura del lazo social, por ejemplo, un niño

tramposo es excluido del juego más o menos tiempo dependiendo de la gravedad de la falta.

No obstante, Piaget (1932/1971) señala que ha pedido observar algunos casos excepcionales de sanciones expiatorias entre niños, como por ejemplo en una clase a los soplones se los espera a la salida del colegio para tirarlos vestidos al lago. Considera que en estos casos interviene la tradición que vuelve comparable la situación a los castigos administrados por los adultos. Se trata de una venganza que al ritualizarse y transmitirse a través de las distintas generaciones se ha convertido para los niños en una sanción justa. Por lo tanto, según este autor, cuando entre niños se observan muy raramente casos de sanciones expiatorias en ellas interviene un factor de autoridad (respeto unilateral) y de presión de unas generaciones sobre otras. Contrariamente, en la mayor parte de los casos, cuando ese factor no interviene, las sanciones se basan en la reciprocidad.

Específicamente para indagar las sanciones privadas entre los niños recurrió a la siguiente historia:

Había en una escuela un chico grande que le pegaba a uno más pequeño. El pequeño no podía devolverle los golpes, porque era demasiado débil. Un día, a la hora del recreo, escondió el pan y la manzana del mayor en un viejo armario. ¿Qué te parece?" (Piaget, 1932/1971, p. 250)

La legitimación de las sanciones privadas, es decir de la venganza (devolver el mal por el mal) se presenta correlacionada directamente con el desarrollo de la reciprocidad y la igualdad entre los niños: la misma es considerada justa en la medida en la que avanza la justicia como igualdad. En otras palabras, la reciprocidad entre iguales se incrementa con la edad volviendo justas a este tipo de sanciones. De esta manera, lo que se vuelve justo es la reciprocidad y no la pura venganza, porque no se trata de devolver mal por mal sino de devolver exactamente lo que se ha recibido, sin recurrir a sanciones arbitrarias que no tengan relación con el acto sancionado.

Un último punto a considerar en la investigación de Piaget (1932/1971) es el modo en el que los sujetos juzgan una transgresión dependiendo de las intenciones de quien la llevó a cabo. Para este autor, como se ha dicho en el capítulo anterior, la centración en el propio punto de vista junto con las relaciones de presión social,

configuran el *realismo moral* infantil característico de la heteronomía, por el cual las normas son pensadas como objetos externos e inmodificables de una manera análoga a regularidades físicas y al no poder ponerse en el lugar de los otros se juzgan los actos según sus resultados, sin tener en cuenta las intenciones de los agentes. De esta manera si se les presenta a un niños de 4 a 8 o 9 años la siguiente situación, es muy probable que diga que es más malo quien rompió más tazas, sin poder considerar las intenciones de los sujetos:

Un niño que se llama Juan está en su habitación. Lo llaman para cenar. Entra en el comedor, pero detrás de la puerta había una silla. Sobre la silla había una bandeja con 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 su mamá no estaba y 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. ¿Uno de los dos niños es más malo que el otro?. (Piaget, 1932/1971, p. 103-105).

Desde hace algunas décadas distintas investigaciones realizadas tanto por psicólogos sociales como por psicólogos del desarrollo, confirman los hallazgos de Piaget (Leahy, 1979; Miller & Smith, 1977, Skitka & Crosby, 2003) aunque en algunos casos se propone que la consideración de las intenciones de los transgresores es posible a los 5 o 6 años, esto es, antes de lo que señalaba Piaget (Miller & McCann, 1979). En este sentido, algunos estudios (Miller & McCann, 1979) han puesto de manifiesto que el juicio respecto de las intenciones de las personas que causan un daño se relacionan con la demanda de que esa persona sea castigada o no, tanto en niños como en adultos. Cuando las personas observan un hecho donde alguien produce un daño, pero piensan que el mismo se produjo de manera accidental consideran que el transgresor debe realizar algún tipo de compensación por el daño, es decir, tiene que intentar restituir el estado de cosas anterior a su accionar y en el caso en que esto ya no sea posible, generalmente proponen el pago de una cierta cantidad de dinero como modo de compensar a la víctima por su dolor. En cambio, en los casos en los que se considera que el daño fue ocasionado adrede por el transgresor, las personas piensan que no es suficiente con una compensación y que éste debe recibir un castigo. Un estudio

realizado con niños de 6 a 11 (Miller & McCann, 1979) muestra que en los casos en los que el daño causado es grave, los sujetos tienden a pedir castigos más severos cuando se piensa que éste fue causado intencionalmente, así como también tienden a asignar una menor compensación a la víctima si la acción que produjo el daño no fue realizada intencionalmente y, por lo tanto, no corresponde administrar un castigo al transgresor.

4.3.2. El desarrollo de las concepciones del sistema de castigos escolar

La investigación que llevó a cabo Kohen Kohen (2000) sobre las concepciones del castigo en niños pequeños, indagó particularmente las concepciones referidas al tipo de sanciones existentes en la escuela y las sanciones que pueden implementar las autoridades escolares. Esta investigadora realizó un estudio de carácter exploratorio en el que participaron 42 niños y niñas pertenecientes al sector social medio (tomando como criterio la ocupación de sus padres), cuyas edades abarcaban el rango de 4 a 6 años. Los mismos fueron entrevistados según el método clínico-crítico piagetiano a partir de una serie de preguntas relativas a los aspectos centrales de la noción de sanción. También se incluyó como disparadores del dialogo dos dibujos que muestran a niños realizando buenos y malos comportamientos.

A partir de los rasgos que presentaban las sanciones descritas en las respuestas infantiles la autora conformó tres categorías: *exclusión/reclusión y aislamiento*, referida a ciertos espacios escolares significativos, como por ejemplo el rincón o la dirección; *la utilización de la palabra de la autoridad* como regaño, persuasión, amenaza o establecimiento de alianzas; y *castigos físicos*.

Los resultados obtenidos indican que el castigo como un modo de reclusión y exclusión es la modalidad que tiene mayor frecuencia en las respuestas de los niños que participaron en el estudio: todos describieron alguna sanción que involucra la exclusión. Este tipo de castigo variaba respecto de los sitios en los cuales debe permanecer el transgresor durante el tiempo de separación, dado que implicaban diversos grados de exclusión: el más próximo es un rincón del aula, pasando por el patio y la dirección y los más lejanos se ubican en la casa del transgresor o fuera de la escuela. Para la autora, el aislamiento como rasgo central del castigo parece ser una materialización de la ruptura del lazo social que, según Durkheim (1924/1973), produce la transgresión. Asimismo, Kohen Kohen (2000) retoma los planteos de Durkheim para señalar que a lo

largo de la historia una de las formas principales de castigo ha sido mantener a distancia al culpable, separándolo de las personas honestas.

Respecto del segundo tipo de sanción identificada en este estudio, la palabra de la autoridad como sanción, ya sea oral o escrita, es un castigo en sí misma en tanto distingue al transgresor y pone de manifiesto que su conducta ha causado una ruptura del lazo social. En las respuestas de los niños adquiere las siguientes formas: el regaño (que es el modo más recurrente dado que aparece en el 75% de los participantes y muchas veces impone la exclusión), las comunicaciones que suponen una alianza entre la familia y la escuela en tanto autoridades, y en casos excepcionales, una charla entre los niños que se han peleado con el objetivo de que se reconcilien. Esta última sanción es la única descrita por los niños que no tiene un carácter expiatorio y que se orienta a la recomposición del lazo social. Además la autora señala que es importante destacar que los niños no consideran que este tipo de charlas sean una sanción. Esto último la lleva a afirmar que para los niños pequeños el carácter expiatorio de las penas es inalienable.

Asimismo, según los resultados obtenidos por Kohen Kohen (1996) los niños le atribuyen al castigo dos orientaciones diferentes: a) hacia el pasado, haciendo desaparecer la falta mediante la expiación y el dolor; b) hacia el futuro, diferenciando dentro de esta orientación dos subcategorías: evitar las consecuencias y aprender a portarse bien.

Por su parte, Zerbino (2005) toma como punto de partida la investigación de Piaget (1932/1971), la de Kohen Kohen (1996, 2000), y sus propios trabajos (Zerbino, 1990, 1993, 1996) para indagar las relaciones entre el pensamiento de los niños con "*problemas de conducta*" acerca del sistema de castigo escolar y las teorías sociales y filosóficas que a lo largo de la historia se han ocupado del problema del castigo. Este autor considera que la perspectiva desde la cual Piaget (1932/1971) abordó este tema reduce la complejidad del fenómeno, porque se limita al planteo de Durkheim (1924/1973) y no considera los aportes del paradigma utilitarista, crítica que extiende a la investigación de Kohen Kohen. Esta autora, al no haber incluido en su marcos interpretativos a las teorías utilitaristas del castigo consideró como más desarrolladas las respuestas en las que prima la utilidad futura del castigo en comparación con aquellas en las que sólo refieren a sus consecuencias pasadas, cuando en realidad se trata de dos

modos de justificar las sanciones que se han construido históricamente y que se mantienen en pugna desde hace siglos.

Entonces, a partir de las limitaciones de los trabajos previos Zerbino (2005) se propuso no dedicar su investigación solamente al análisis de las concepciones infantiles, sino además estudiar el desarrollo histórico del castigo como institución social a partir del modo en el que ha sido pensado por la filosofía, la historia, el derecho, la criminología y la sociología.

En su investigación participaron 140 niños y niñas de 6 a 12 años, concurrentes a escuelas primarias, públicas y privadas, de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Todos ellos eran “*niños con problemas de conducta*,” en el sentido en el que cada escuela definía esa categoría (sin tener en consideración ninguna clasificación psicopatológica específica) dado que su atribución a un niño forma parte del núcleo central del dispositivo de disciplinamiento y del sistema de castigos existente en las escuelas

Utilizó como instrumentos una entrevista basada en el método clínico de Piaget y la observación etnográfica de ciertas modalidades de interacción entre niños y adultos, dentro del dispositivo disciplinario escolar. La entrevista era sumamente abierta, organizada a partir de 34 preguntas divididas en tres grandes series: a) cosas que pasan en la escuela y los problemas que los niños tienen en ella, b) la conceptualización del sistema de castigos existente en la escuela, c) las relaciones entre la obediencia, la transgresión y los castigos. En ningún caso se plantearon todas las preguntas en una única entrevista porque se iba recurriendo a ellas en función de las respuestas de los entrevistados.

De esta manera, a partir de las respuestas de los niños a la pregunta referida al *por qué o para qué* del castigo distinguió núcleos conceptuales que pueden ponerse en relación con las posiciones principales en el debate filosófico y jurídico sobre la problemática del castigo: el utilitarismo y el retribucionismo.

Es importante aclarar que Zerbino (2005) consideró las respuestas independientemente de los sujetos, al igual que Piaget (1932/1971), ya que en muchas de ellas se presentaban criterios pertenecientes a ambos modelos teóricos. Así privilegió en su análisis la distribución por edad de las distintas conceptualizaciones y su correspondencia con los modelos teóricos sobre el castigo, independientemente de si éstas pertenecían al mismo sujeto o no. De esta manera, su trabajo se realizó sobre un total de 210 fragmentos de entrevistas en los cuales las respuestas de los sujetos pueden

inscribirse tanto en el campo de las teorías de la retribución (34,2% del total de respuestas obtenidas), como en el campo de las teorías utilitaristas (65,7%). Es decir ambos modelos se encuentran presentes en las respuestas de los sujetos desde los 6 hasta por lo menos los 12 años.

Las respuestas utilitaristas son las que tienen mayor frecuencia, aunque si se tiene en cuenta la presencia de ambos tipos de respuestas según la edad, la distribución no es homogénea: entre los 6 y los 7 años tienen mayor frecuencia las respuestas retributivas, lo cual va cambiando en la medida en la que se incrementa la edad, así entre los 8 y los 11 años las conceptualizaciones próximas al paradigma utilitarista tienden a predominar claramente. Finalmente, hacia los 12 años se incrementan nuevamente las respuestas retributivas.

Además en las respuestas que corresponden a ambos modelos teóricos pudo identificar distintos niveles de conceptualización, esto es, diferenció niveles de menor complejidad en los argumentos de los niños de 6-7 años aproximadamente, un nivel intermedio en los de 8-9 años, y las producciones de mayor complejidad se identificaron a partir de los 10 años, consolidándose desde los 11 años en adelante.

Específicamente, en las respuestas retribucionistas la razón fundamental para castigar a alguien es el hecho de ser culpable de una transgresión, sin considerar la utilidad que podría tener a futuro la administración de un castigo. A su vez, los argumentos de los niños se van complejizando desde respuestas como “esto es así porque así son las cosas en la escuela”, hacia argumentos en los que se apela a la justicia o a la moral. Un dato que llama la atención del autor es que en distintas partes de los protocolos esos mismos niños responden que hay que obedecer para no ser castigado, lo cual sería una justificación ligada a la utilidad del castigo.

Dentro de esas justificaciones retribucionistas del castigo, Zerbino (2005) pudo distinguir una tendencia clara de diferenciaciones en las respuestas de los sujetos respecto de la problemática de la proporcionalidad del castigo. Por un lado, a los 6 o 7 años priman las respuestas de tipo expiatorio o en algunos casos talionales (ojo por ojo), donde las comparaciones para determinar el castigo se harían linealmente entre éste y la falta cometida. Entre los 10 y 12 años la mayor parte de las sanciones que se proponen son del tipo retributivos, es decir, algún tipo de reparación por el daño producido. Zerbino (2005) explica este resultado diciendo que se trata de restricciones propias del desarrollo cognitivo que impiden a los sujetos de esas edades llevar a cabo una seriación de las distintas faltas de menor a mayor gravedad con una serie correspondiente de

castigos también ordenados de menor a mayor gravedad. Además, según estos resultados, se conformaría la tendencia descrita por Piaget (1932/1971) respecto del abandono progresivo de los castigos expiatorios en la medida en la que se avanza en el desarrollo cognitivo, dejando paso a la restitución.

En este sentido, Zerbino (2005) señala que la presencia de sanciones expiatorias y teleonales halladas mayormente en los sujetos más pequeños, no se debe a la presión de los adultos, como afirma Piaget (1932/1971), sino a las características particulares del sistema de pensamiento infantil, porque ambas sanciones son elegidas por niños que nunca experimentaron, ni en sus hogares, ni en las escuelas, sanciones de ese tipo. En sus palabras:

... la moral “autónoma” y las “sanciones por reciprocidad” a las que se refiere [Piaget], posibilitadas indudablemente por la adquisición de algunas operaciones lógicas que solamente se pueden realizar a partir de cierto momento de la vida del niño, no son solamente un logro que se produce por cooperación y solidaridad, sino también el resultado de una fuerte presión social e institucional orientada a producir ese modo de subjetivación que es el individuo “autónomo” moderno. Y al revés, que las sanciones expiatorias de las que habla no son solamente el resultado de la presión exterior, sin compromiso activo alguno por parte del niño, sino el resultado de todo un sistema de pensamiento que los niños más pequeños tienen constituido y que produce, como uno de sus resultados esperables, esta modalidad de castigo como la más “lógica”. (Zerbino, 2005, p. 18)

De esta manera, Zerbino (2005) concluye que las tendencias encontradas en la presencia de las respuestas utilitaristas y retribucionistas según la edad de los sujetos no permite hablar de un mayor o menor desarrollo, porque las discusiones actuales e históricas sobre el tema no han permitido saldar la cuestión referida a si alguno de los dos paradigmas es más avanzado. Así, donde investigaciones previas (Kohlberg, 1981; Piaget, 1932/1971), proponen modelos unidimensionales y cronológicos secuenciales para el desarrollo, basados en la superación de estadios sucesivos con un único punto de llegada, este autor distinguió múltiples vectores en las concepciones infantiles respecto del castigo, análogos a los que pueden encontrarse en la teoría social y la filosofía a lo largo de la historia (ver al respecto el capítulo I de este trabajo). Tanto en las

conceptualizaciones infantiles, como en el desarrollo de la historia de las teorías científicas, Zerbino (20005) no encontró desarrollos cronológicos lineales, sino procesos de carácter más bien circular, con retornos periódicos al punto de partida, lo cual señala la existencia de diversas dimensiones simultáneas y paralelas. Para el autor ese proceso circular, que puede ser descrito mediante la figura dialéctica del desarrollo en espiral, se caracterizaría por la peculiaridad de que los argumentos oscilan pendularmente entre lo las teorías retribucionistas y las utilitaristas.

4.3.3. Tendencia a castigar: ¿impulso natural o construcción histórico-cultural?

Desde hace algunas décadas los psicólogos sociales (Hogan & Emler, 1981; Darly & Pittman, 2003) señalan que la mayor parte de los trabajos de investigación se ocupan de la justicia distributiva, dejando de lado la justicia retributiva. Según Hogan & Emler (1981) esto se debe a que a partir de los trabajos de Piaget (1932/1971) la justicia retributiva fue considerada como un tipo de pensamiento que debe abandonarse en pos de la justicia distributiva, característica del pensamiento adulto y las sociedades democráticas. Ambos autores afirman que ese postulado es incorrecto y refleja una concepción propia de la ética moderna en la interpretación de la realidad. Los ideales propios de la modernidad habrían llevado a menospreciar la importancia de la justicia punitiva, cuando en realidad se trata de un elemento esencial para comprender cómo los sujetos enfrentan cotidianamente los problemas relativos a la justicia. En la vida cotidiana la gente necesita asegurarse de que los miembros del grupo al cual pertenecen respeten las normas, de lo contrario su mundo se volvería impredecible.

Según los trabajos ya citados de Miller (Miller & McCann, 1979; Miller & Smith, 1977) , en los casos en los cuales alguien daña a otro intencionalmente, las personas prefieren castigar al perpetrador en lugar de compensar a la víctima, lo cual indica la primacía de la retribución, por sobre la compensación. Según Hogan y Emler (1981), esa predominancia de la retribución no es algo natural en los seres humanos, sino que se construyó a lo largo de la historia por la convivencia con otros y la necesidad de mantener reglas que organicen el mundo social de una manera estable. De esta manera, no es suficiente con compensar el daño, sino que es necesario sancionar simbólicamente al transgresor para conservar los lazos sociales que unen al grupo, en un sentido análogo al que le atribuía Durkheim (1893/2004) al castigo.

Por su parte, Darley y Pittnam (2003) consideran que las reacciones retributivas se basan en un impulso cuyo origen se encuentra en sentimientos innatos desarrollados en la historia filogenética de la especie. Desde esta perspectiva se afirma que cuando ocurre una injusticia las personas experimentan una reacción visceral que los mueve a demandar un castigo para el culpable. Los análisis por los que se atribuye la culpa al perpetrador del daño previa consideración de su intencionalidad o no, no es un proceso del cual los sujetos tengan conciencia, generalmente ocurre de manera automática. Incluso, tal como plantea Lerner (1980) en sus trabajos sobre la creencia en un mundo justo (que se abordarán en el capítulo siguiente) en los casos en los cuales la injusticia cometida queda impune o la acción del perpetrador no fue intencional y por lo tanto no le corresponde un castigo, ese mecanismo automático se dirige hacia la víctima culpabilizándola. En uno u otro caso lo que se intenta es restablecer la sensación de vivir en un mundo ordenado, donde todos obtienen lo que merecen.

El modelo que proponen Darley y Pittnam (2003) es el siguiente: cuando las personas observan una injusticia experimentan lo que ellos denominan como indignación moral que será mayor en función del daño causado y si consideran que el daño fue causado de manera intencional demandaran un castigo. Para explicar esa indignación moral recurren a los trabajos de Haidt (2001, Haidt, Koller, & Dias, 1993), según los cuales -tal como se desarrollo en el capítulo anterior- existen emociones innatas universales, en el sentido de estar presentes en distintas culturas, como la ira, el asco y el desprecio. Así, cuando ciertas transgresiones disparan esas emociones las personas reaccionan con una fuerte respuesta retributiva para preservar la predictibilidad del mundo. De todos modos, aunque el impulso retributivo es una reacción moral que toma su fuerza de dichas emociones innatas, los autores señalan que el hecho de que esa condena moral se exprese mediante el castigo es algo propio de la cultura occidental, al igual que justificar el castigo apelando al merecimiento.

Un grupo de sociólogos argentinos ofrece una interpretación diferente a esa tendencia a castigar (Abduca, Ainora & Pérez, 2007). A partir de un estudio que realizaron con 414 sujetos de entre 13 y 17 años concurrentes a escuelas públicas de Buenos Aires, con un instrumento sumamente similar al utilizado por Piaget (1932/1971), estos autores afirman que en realidad no se trata de que los *sujetos* sean

castigadores, sino que son *obedientes* a una situación generada por el investigador que los coloca en esa posición y que sugiere la opción de castigar, así como también a un orden social que ha normalizado el castigo, impidiendo que los sujetos lo cuestionen. Esta es la única investigación hallada en la que se ha indagado la problemática del castigo en adolescentes argentinos. Según sus resultados, ante la situación hipotética inventada por Piaget (1932/1971) sobre un niño que rompe un vidrio por jugar con la pelota donde no debía (citada textualmente en el apartado 4.3.1) los sujetos proponen las siguientes sanciones: encierro o reclusión (17%); prohibiciones de algún tipo, como por ejemplo no escuchar música (15%), censura del acto a través de la palabra (11,5%), reparación del acto (8%), quitarle al niño el objeto del cual abusó (8%), penitencia (6%) y castigo físico (5%).

Siguiendo los criterios propuestos por Piaget (1932/1971), estos autores consideraron como sanciones expiatorias las respuestas que aludían a: encierro o reclusión, prohibiciones, penitencia y castigos físicos, sobre todo por el carácter arbitrario de la sanción, ya que el contenido del castigo no tiene relación con la naturaleza del acto que se sanciona. Por otra parte, clasificaron como sanciones por reciprocidad, aquellas que no consisten en infligir un dolor arbitrario al responsable en compensación por su falta, sino que señalan la ruptura del lazo social de reciprocidad y por consiguiente obligan al culpable a una reparación, lo cual se expresa en las siguientes formas del castigo: censura del acto a través de la palabra o sugiriendo al niño la reparación de lo que ha roto, así como también privarlo del objeto del que se supone que ha abusado. Un 55.6% de los sujetos que entrevistaron dieron respuestas del tipo expiatorio, mientras que el 39.9% sugirieron sanciones basadas en la reciprocidad social y sólo el 4.9% no propuso ninguna sanción.

Abduca, Ainora y Pérez (2007) también indagaron *qué* sancionaban las personas cuando decidían administrar un castigo, dado que la situación hipotética podía ser interpretada de distintas maneras encontrando que: más de dos tercios de los entrevistados que hacen referencia a la desobediencia del niño proponen sanciones de carácter expiatorio. Esto último permite que los investigadores formulen la hipótesis según la cual la concepción heterónoma del deber -que consiste en definir el bien a través de la obediencia- corresponde una noción expiatoria de la sanción. Por otra parte,

entre quienes no sancionan la desobediencia encontraron proporciones similares de sanciones por reciprocidad y expiatorias.

Al relacionar estos datos con las respuestas a la pregunta “¿cómo lo castigaban a usted de niño?”, estos investigadores notaron que los entrevistados tendían a privilegiar el modo de sanción que habían recibido durante su infancia, ya que de aquellos estudiantes que respondieron haber sido castigados expiatoriamente un 61,9% dio respuestas de ese tipo ante la situación hipotética, mientras que quienes decían haber recibido sanciones basadas en la reciprocidad se inclinaban en un 63,5% por esa alternativa. También pudieron constatar que a mayor nivel educativo del jefe de hogar, disminuye la tendencia de los encuestados a sugerir sanciones de tipo expiatorio, lo cual (sumado a otros indicadores que no serán desarrollados aquí) les permite concluir que los sujetos pertenecientes a sectores más desfavorecidos socialmente reproducen relaciones de heteronomía en mayor medida que los que integran hogares mejor posicionados. De esta manera, Abduca, Ainora y Pérez (2007) concluyen que:

... el problema entonces es la socialización en la obediencia acrítica a la autoridad a partir del uso de distintas formas de agresión... La violencia no es natural, está naturalizada. En el curso de nuestras vidas, hemos aprendido e internalizado un conjunto de valores, actitudes y creencias que, aún sin saberlo, legitiman el ejercicio de la violencia y son considerados como si formaran parte de nuestra naturaleza. Sin embargo, se trata de construcciones sociales establecidas por el uso común que, al estar tan incorporadas, se “naturalizan” y se las acepta sin cuestionar. Así, a partir de la aceptación de modo “natural” y acrítico de un conjunto de situaciones cotidianas de violencia, sometimiento y maltrato, se produce y reproduce una “violencia invisible”, que revela siempre la existencia de un tipo de relación social de carácter heterónimo, jerárquico y desigual, en donde uno de los términos está situado en el lugar del poder y la autoridad, a quien el “otro” le debe respeto y obediencia. (p.25).

CAPITULO V

LA CREENCIA IDEOLOGIA EN UN MUNDO JUSTO

5.1. Antecedentes en la investigación de la Creencia en el Mundo Justo

La conceptualización de la creencia en un mundo justo (CMJ) tiene su origen en las investigaciones de Lerner (1965; Lerner & Simmons 1966, 1977, 1998, 2003) quien intentó comprender por qué los sujetos niegan la existencia de injusticias. Específicamente, llamó la atención del autor que estudiantes universitarios insistieran en condenar la pobreza calificando a sus víctimas como vagos y malas personas, negando la evidencia de los factores económicos en juego. Entonces, solicitó a un grupo de estudiantes universitarios que participaran en un estudio que, se les dijo, indagaba el aprendizaje humano. La tarea consistía en que fueran testigos de la administración de *shocks* eléctricos a un desconocido bajo el supuesto de que reforzarían su aprendizaje. Los estudiantes fueron observados sin que lo supieran a través de un espejo de doble visión. Luego se les solicitó que respondieran un cuestionario destinado a describir el comportamiento del sujeto que habían observado y establecer el tipo de interacción que les gustaría tener con él, así como también el grado de identificación con el mismo. En un primer momento los jóvenes se mostraron enojados con el trato que recibía esta persona inocente, pero cuando el sufrimiento de la víctima aumentaba sin que ellos pudieran hacer algo para aliviarlo, distorsionaban su evaluación de ésta haciéndola merecedora de sus padecimientos.

Lerner (1965, 1980, Lerner & Simmons, 1966) concluye que las situaciones de injusticia como la descrita, resultan amenazantes para los individuos, por lo tanto, para mantener una sensación de control sobre el medio, las personas necesitan creer que *en la vida todos obtienen lo que merecen*. Si los sujetos no creyeran que las cosas ocurren como consecuencia de los actos realizados, se sentirían expuestos a todo tipo de situaciones desagradables, que si bien hoy le ocurren a otro, mañana podrían ocurrirle a ellos. De esta manera, para evitar la angustia que genera tal amenaza, culpabilizan a las víctimas de situaciones indeseables haciéndolas responsables de sus padecimientos. Bajo este supuesto se encuentra la idea de que el mundo es fundamentalmente previsible y controlable dando lugar así a la creencia social en un mundo justo, encargada de

mantener el orden negando las injusticias. Durante las décadas siguientes numerosos estudios confirmaron estas hipótesis iniciales (Aderman, Brehm & Katz, 1974; Lerner 1980; Maës, 1998; Sutton & Douglas, 2005; Wolfradt & Dalbert, 2003; entre otros)

Siguiendo esta línea Rubin y Peplau (1973) decidieron poner a prueba el supuesto de que algunas personas presentan una disposición particular a creer que el mundo es un lugar justo donde la gente buena es recompensada y la mala castigada, aunque tengan que recurrir a distorsiones perceptivas para mantenerla. Con dicha finalidad, diseñaron una escala autoadministrable destinada a evaluar la CMJ: Escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin & Peplau 1973, 1975). La misma fue administrada a 58 sujetos estadounidenses de 19 años de edad, que iban a ser sorteados mediante su fecha de nacimiento para ser alistados en el ejército que combatía en la guerra de Vietnam. Antes de que se realizara el sorteo por la lotería nacional, los sujetos debían responder a un cuestionario destinado a evaluar la autoestima, a la Escala de Creencias en el Mundo Justo y consignar con cuál de sus compañeros les gustaría entablar una charla para una tarea que se llevaría a cabo en otro momento. Luego de haber escuchado los resultados del sorteo y de que los participantes conocieran sus posibilidades de ser alistados y las de los otros, se les administró un cuestionario destinado a indagar el modo en el que percibían a sus compañeros y se evaluó nuevamente su autoestima.

Los resultados obtenidos por Rubin y Peplau (1973) indican que cuanto más fuerte era la presencia de la creencia en el mundo justo en los sujetos, más tendían a considerar la lotería como un modo justo de asignar a cada uno lo que merece y a expresar mayor simpatía por los beneficiados por el sorteo, así como también a rechazar a los que fueron alistados. Además, la autoestima de los que fueron alistados disminuyó marcadamente con respecto a la evaluación realizada antes de conocer los resultados del sorteo. Los autores consideran que esta reacción ante su propia suerte se basa en un tipo de pensamiento puesto de manifiesto por Piaget (1932/1971), por el cual se cree en una justicia metafísica que se encarga de recompensar o castigar las buenas acciones: la creencia en la justicia inmanente (JI), que será abordada en detalle más adelante en este capítulo. Para los autores, este tipo de pensamiento adquirido durante la infancia tiene como base las enseñanzas paternas y no se abandonaría durante el desarrollo.

El diseño de la Escala de Creencias en un Mundo Justo (Rubin & Peplau 1973, 1975) dio inicio a un modo de indagación más sistemático, que permitió evaluar los

diferentes grados en los que esta variable puede estar presente en los sujetos y su relación con otros constructos, en su mayoría ligados a actitudes discriminatorias hacia los desfavorecidos e intolerancia, llegando a resultados similares (Connors & Heaven, 1987; Furham, 2003; Furnham & Gunter, 1984; Kay & Jost, 2003; Hagedoorn, Buunk & Van de Vliert, 2002; Maës, 1998; Mudrack, 2005; entre otros). Entre estos estudios cabe destacar el realizado en América Latina por Castillo, Asún y Aceituno (2001). Estos investigadores indagaron a 376 estudiantes universitarios chilenos utilizando la Escala de Creencia en el Mundo justo para establecer correlaciones con las puntuaciones obtenidas por los mismos sujetos en otras escalas destinadas a evaluar actitudes de intolerancia y discriminación. Los resultados de la investigación siguen la tendencia de los obtenidos por los estudios mencionados anteriormente: la CMJ se relaciona de manera lineal y positiva con actitudes de discriminación e intolerancia.

Sin embargo, esta optimización de los recursos para la indagación de la CMJ a partir del diseño de la Escala de Creencia en el Mundo Justo tuvo como consecuencia la primacía de un enfoque psicométrico descriptivo en la investigación, por sobre la explicación y elaboración teórica (Furnham, 2003; Hafer & Bègue, 2005; Lerner, 2003; Maës, 1998), dejando de lado el estudio de los procesos cognitivos implicados en la génesis, mantenimiento y cambio de la CMJ.

En síntesis, la negación de las injusticias por la operatoria de la CMJ tendría dos facetas, una positiva y otra negativa: por un lado, al estar relacionada positivamente con actitudes autoritarias y discriminatorias, tendría efectos nocivos para la vida social en su conjunto. Asimismo, distintos estudios muestran que la CMJ estaría asociada a la baja actividad política, porque si se asume que el mundo es justo no existen razones para implementar acciones de cambio (Furnham, 2003). Por otro lado, sería salugénica para los individuos ya que permite planificar un futuro y se relaciona positivamente con estrategias de afrontamiento (Dalbert, 2001). Generalmente las personas se piensan a sí mismas como buenas, por lo tanto, cuando tienen que atravesar una situación que les genera padecimiento, la consideran como algo pasajero que tarde o temprano terminará de manera favorable. En este sentido, la CMJ permite que las personas afronten de manera favorable su propia victimización, reduciendo las posibilidades de sufrir depresión y estrés.

Por su parte, Furnham (1993; 1998) evaluó la existencia de la CMJ en 1659 sujetos pertenecientes a doce sociedades diferentes (América, Australia, Inglaterra, Alemania, Grecia, Hong Kong, India, Israel, Nueva Zelanda, Sudáfrica, India occidental y Zimbabwe) por medio de la Escala de Creencias en el Mundo Justo. Recurriendo a las distintas dimensiones culturales descritas por Hofstede (1984) encuentra que en las sociedades con una mayor *distancia al poder*, aquellos que tienen más propiedades, poder y riqueza presentan una mayor CMJ, contrariamente, quienes tienen menos riquezas y poder creen en mayor medida que el mundo es injusto. Ambos tipos de creencias fueron más altas en India, seguida por Sud África, ambos países del Tercer Mundo que presentan extremos de pobreza y riqueza, lo cual daría sustento empírico a la hipótesis que postula una relación negativa entre la CMJ y producto bruto interno. Asimismo, como la CMJ reduce o previene de sentimientos de culpa y permite lidiar con hechos amenazantes, en los países del Tercer Mundo la CMJ sostenida por los ricos condena y devalúa a los pobres. De este modo, ayuda a explicar y justificar las numerosas y obvias injusticias sociales. Además concluye que a pesar de tales diferencias contextuales y situacionales la CMJ puede ser considerada como universal porque se manifiesta en distintas culturas.

Por último Furnham (1993, 1998, 2003; Furnham & Procter 1989) señala que la CMJ es una variable tanto individual como social. Aunque, algunas personas creen que el mundo es justo por sus experiencias personales, se cuentan con evidencia de que la CMJ es el resultado de un proceso social. Existen numerosas razones para afirmar que la CMJ estaría condicionada por fenómenos sociales como el sistema judicial, la religión, o la economía. Además, en una determinada sociedad ciertas variables demográficas como el sexo o la clase social, podrían predeterminar tipos específicos de experiencias que darían lugar al desarrollo de un tipo de visión del mundo.

No obstante, si bien parece claro que la CMJ se relaciona con el mantenimiento del *status quo*, todavía no existen resultados concluyentes que den cuenta de cómo se distribuye respecto de los distintos grupos poblacionales (Furnham, 2003). Algunos estudios indican que la misma tiene mayor presencia en los grupos que cuentan con una mejor posición social, como por ejemplo los que tienen empleo en comparación con los desempleados (Glenonn, Joseph & Hunter) o que es mayor en los sujetos provenientes de hogares con mayor nivel educativo (Barreiro & Zubieta, 2005; Zubieta & Barreiro, 2006). Sin embargo, otros trabajos afirman que su presencia es mayor cuanto mayor es

la similitud entre los sujetos y las víctimas de injusticia, como ocurre con los grupos de homosexuales (Hafer, Bogeat & MacMullen, 2001) e inmigrantes (Dalbert & Yamauchi, 1994), porque se encuentran expuestos constantemente a un entorno que consideran amenazante y necesitan negarlo de alguna manera.

5.2. Las explicaciones del desarrollo de la Creencia en un Mundo Justo

Como pudo verse en el apartado anterior la mayor parte de las investigaciones respecto de la CMJ se han basado en un enfoque psicométrico (descriptivo y correlacional) dejando de lado la perspectiva experimental (explicativa). Es decir, se ha puesto mayor énfasis en la identificación y descripción de la CMJ que en la explicación de los procesos cognitivos implicados en su desarrollo y mantenimiento. Además, el enfoque psicométrico que ha primado hasta el momento supone que la CMJ consiste en un rasgo intra-individual, cuantificable, estable en el tiempo y persistente a través de diferentes situaciones o sociedades. Por esto, no se ha indagado de manera empírica la génesis de la CMJ, ni los mecanismos responsables de su mantenimiento y cambio (Furnham, 2003; Hafer & Bègue, 2005; Lerner, 2003). Sin embargo, distintos autores han teorizado sobre estos temas desarrollando explicaciones heterogéneas.

La versión de la génesis de la CMJ que ha alcanzado mayor consenso proviene de la corriente fundadora las investigaciones sobre la CMJ -ligada a la psicología social-cognitiva- y considera a la CMJ como el resultado de un juicio atribucional individual, basado en *scripts* o esquemas primitivos (Lerner 1998; Rubin & Peplau, 1973; 1975). Estos juicios responderían a la necesidad que tienen las personas de vivir en un entorno predecible y coherente, donde puedan planificar su futuro y sentirse a salvo de las injusticias sociales. Una explicación alternativa para la génesis de la CMJ proviene de investigadores ligados a la línea francesa de la psicología social (Doise, 1987; Deonchy, 1985) y a la sociología (Augoustinos, 1999). Para ellos, se trata de la apropiación de una creencia colectiva cuya finalidad es el mantenimiento del orden social mediante su legitimación y racionalización, es decir, de la apropiación de una visión ideológica del mundo que justifica y legitima las diferencias sociales existentes. A continuación se desarrollarán en detalle cada una de estas explicaciones.

5.2.1. La creencia en un mundo justo como un *script* atribucional

Como se ha dicho, desde la perspectiva de la psicología social-cognitiva (Lerner, 1998; Rubin & Peplau, 1973, 1975) la génesis y el mantenimiento de la CMJ se explica apelando a un proceso cognitivo individual. De este modo, se afirma que opera a un nivel pre-conciente, haciendo referencia a la *Teoría de la Atribución* (Hewstone 1992). La mencionada teoría tiene como base un conjunto de investigaciones cuyo objetivo es examinar los procesos cognitivos por los cuales los individuos establecen el origen causal de un fenómeno (Crespo, 1982; Echebarría, 1991, 1994; Páez, Villarreal, Echebarría & Valencia, 1987). Tales investigaciones se han centrado mayormente en la explicación del comportamiento ajeno y se ubican en una corriente fuertemente cognitiva al interior de la psicología social, dado que explican fenómenos sociales apelando al funcionamiento cognitivo individual, en los términos del procesamiento de la información (Hewstone, 1992).

Según esta teoría los criterios fundamentales que presiden los juicios atribucionales son: *proximidad* y *similitud* entre la causa y el efecto. Si bien el entorno se encuentra plagado de múltiples factores que pueden ser considerados como causas de un fenómeno, las personas tienden a considerar como la causa única del mismo aquel que sucede con mayor proximidad temporal (Heider, 1958). Si un suceso ocurre luego de otro similar, se tiende a pensar que el primero es la causa del segundo. Además, las personas son consideradas como causas en detrimento de los factores situacionales y se atribuyen a los actos características de quienes los realizan. Así, un suceso con consecuencias desagradables se conecta más fácilmente con una persona mala que con una buena.

Tales juicios se llevan a cabo cuando las personas intentan determinar la causa de una conducta o acontecimiento inesperado. No se basan de manera directa en percepciones o en la información disponible en el entorno, se formulan mayormente a partir de los modelos mentales o representaciones de la realidad existentes previamente en la memoria del sujeto, también llamados *esquemas causales* o *scripts*. Sólo es posible tener expectativas sobre el entorno, ya sea físico o social, si se cuenta con modelos mentales de las situaciones: creencias o preconceptos, basados en la

experiencia previa, que permiten completar de manera rápida la información no disponible al momento de emitir un juicio sobre la causa de un fenómeno. En el procesamiento de la información sobre la determinación de la causa de un acontecimiento tiene mayor peso aquella contenida en éstos modelos que los datos provenientes de la realidad. Por esto, las conclusiones de los juicios se ajustarán más a los modelos cognitivos que a la realidad, dando lugar a los sesgos característicos de los procesos atribucionales: las atribuciones de un actor implicado suelen ser mayormente externas, en cambio las de un observador tienden a ser internas y las atribuciones del éxito son generalmente internas cuando refieren a uno mismo, pero externas si refieren a otros (Hewstone, 1992). Tales sesgos descansan sobre la distinción interno-externo, donde lo interno hace referencia a ubicar la causa en la persona implicada y lo externo a ubicarla en el entorno. Como puede verse, los juicios atribucionales se llevan a cabo por la necesidad adaptativa de dar estabilidad al entorno y no tienen por finalidad explicar de manera correcta un fenómeno.

Retornando a la CMJ, Lerner (1998, 2003) afirma que en su base se encuentra un juicio atribucional. El mencionado autor distingue dos niveles en los procesos cognitivos empleados por los sujetos para explicar las situaciones injustas: conscientes o pre-conscientes. Si las personas tienen tiempo para reflexionar y no se encuentran demasiado implicadas en la situación injusta, evaluarán sus causas racionalmente y arribarán a juicios morales convencionales. Pero si ocurre lo contrario, reaccionarán de manera automática y por pura asociación a partir de dos *scripts* normativos que aparecen muy temprano en el desarrollo: "*Cosas malas le pasan a la gente mala*" y "*Los hechos malos son causados por malas personas*". La movilización de estos patrones de atribución causal tiene como consecuencia que los individuos creen que las situaciones injustas se producen porque alguien hizo algo malo. Más aún, cuándo no es posible identificar a un culpable específico se justifica lo ocurrido por algún tipo de intervención sobrenatural o divina.

La existencia de estas atribuciones deriva, para Lerner (1998), de una necesidad biológica porque el organismo debe construir un ambiente estable. En palabras del autor: "Las personas desarrollan un compromiso con la justicia bastante natural e inevitablemente, por la interacción entre el potencial humano con base genética y un ambiente social y físico relativamente estable." (Lerner, 1998, p.261, traducción de la autora). Según esta perspectiva, el mundo presenta propiedades estables y los sujetos

estructuran el entorno –desde su nacimiento– apelando a dichas propiedades y realizan predicciones sobre el resultado de las acciones o de ciertas situaciones. Así, la ocurrencia de algo inesperado es vivenciada por los sujetos como una “injusticia”, ya que es algo que no tendría que haber ocurrido. A su vez, ciertas pautas de crianza dan lugar al establecimiento de un *contrato personal* con los miembros de la sociedad (Lerner, 1977). Los términos de este contrato establecen que: si se actúa según lo que los otros esperan, se tendrá una vida acorde a los propios deseos. De esta manera, desde la niñez, se aprende a renunciar a la satisfacción inmediata de los impulsos a cambio de ciertas recompensas a corto o largo plazo y se desarrolla la expectativa de que aquellas cosas que ocurren en la vida son consecuencia del merecimiento.

Lerner (1998) va más allá al afirmar que las personas experimentan enojo y ansiedad ante las injusticias, a causa de la pérdida de control sobre el entorno que lo transforma en hostil y amenazante. Subsecuentemente, para restablecer la estabilidad del medio, ellas aplican de manera automática los mencionados scripts normativos. Cabe señalar que estas reacciones se enmarcan en formatos que no violan las reglas convencionales de la moral, como por ejemplo: encontrar algún motivo aceptable para culpabilizar a las víctimas y así considerarlas merecedoras de sus padecimiento; negar las injusticias considerándolas como cosas “normales” que forman parte de la vida; o adherir a creencias religiosas que prometen el restablecimiento de la justicia, ya sea en este mundo o más allá de él. En este sentido, Lerner (1980; 1998) considera a la CMJ como una *ilusión fundamental*: es esencial para que las personas se sientan seguras y, por lo tanto, no pueden renunciar a ella, pero es una creencia empíricamente falsa.

Existe una versión alternativa a la explicación individualista de los juicios atribucionales adoptada por Lerner, pero se le ha prestado escasa atención en la investigación. Se trata de la versión desarrollada por Ichheisier (1943) quien afirma que los sesgos de atribución, no se deben a un error individual sino a una consecuencia del sistema social en su conjunto. Específicamente el autor considera que se trata de tendencias condicionadas por la ideología occidental mediante las cuales se tiende a interpretar los comportamientos de los individuos presuponiendo que existe una determinación personal y mediante un entramado de conceptos tales como: mérito, éxito, fracaso, culpa, responsabilidad, etc. Tales sesgos en la interpretación son indispensables para el funcionamiento social. En este sentido Hewstone (1992) afirma

que las investigaciones sobre los juicios atribucionales han preferido las explicaciones en términos cognitivos, dejando de lado constructos como ideologías, actitudes o representaciones sociales que constituyen su trasfondo. Además, señala la existencia de grandes procesos de atribución histórico-culturales, por ejemplo: “Los ‘demonios’ culpables de las catástrofes varían a lo largo de la historia (brujas, judíos, jesuitas, francmasones o marxistas) pero todos fueron considerados en su día protagonistas de una conspiración universal.” (Hewstone, 1992, p.230). Según el mencionado autor retomar este planteo es poner en discusión la cuestión olvidada acerca de el origen de los contenidos de los juicios atribucionales.

5.2.2. La Creencia en el Mundo Justo como una apropiación ideológica

Una explicación alternativa considera a la CMJ como la apropiación individual de una visión del mundo que justifica y legitima las diferencias sociales existentes, manteniendo el orden social, es decir, como una creencia ideológica (Augoustinos, 1999). Desde esta perspectiva, se trata de una creencia colectiva que desempeña una función de “filtro” para la comprensión individual de los fenómenos sociales (Deconchy, 1985). Los hechos de la experiencia social que amenazan a los individuos - pobreza, racismo, etc. - son vividos colectivamente y dan lugar a una visión común de la realidad que los neutraliza al naturalizarlos (Furnham, 1998). Según Furnham (2003), si se tienen en cuenta los estudios que vinculan la CMJ con la culpabilización de los pobres, de los desempleados o ciertas concepciones políticas que tienden a mantener el *status quo*, resulta bastante obvio que existe una relación entre la CMJ y las ideologías sociopolíticas. En este sentido, Doise (1987) sitúa las investigaciones sobre la CMJ en un nivel de análisis –en el interior de la psicología social- que explica el comportamiento individual apelando a creencias, valores o normas que tienen su origen en una ideología.

Más aún, estudios empíricos (Hofstede, 1998; Ma & Smith, 1985; Mendoza 2004) han vinculado la CMJ con valores propios de la ética protestante del trabajo (Weber, 1905/2004), una de las fuentes ideológicas del capitalismo moderno. En dicho credo religioso se valoriza el individualismo, principalmente el espíritu emprendedor de los individuos para producir beneficios, para intercambiar y acumular bienes. El *status* y

el prestigio se ganan por medio del trabajo productivo, cumpliendo con la obligación moral de proveer materialmente a la familia. En pocas palabras, la religión protestante concibe la posibilidad de una vida feliz mediante el esfuerzo personal. Así, la apelación al mérito irrumpe en la modernidad como un ideal legitimador de la burguesía por oposición al principio selectivo del abolengo, propio del esquema aristocrático. Desde siglo XV y XVI el acceso a los puestos de trabajo no será hereditario ni producto del nepotismo. Invocando el ideal democrático, los promotores del mérito exigen la asignación de posiciones más elevadas en la jerarquía social a quienes posean los títulos escolares más elevados, vale decir, que los ciudadanos ocupen cargos en virtud de sus respectivas competencias, de su talento, su esfuerzo y su experiencia, y no del favoritismo, de su capital económico o de su filiación política. La afirmación del carácter positivo del trabajo, que pierde el estigma de maldición opera como condición de posibilidad para que la burguesía propugne un modelo de hombre que aparece como responsable por la construcción de sí mismo, que no debe nada a los demás y cuyo lugar en la sociedad depende exclusivamente de su esfuerzo, de sus habilidades y competencias (Kreimer, 2000).

Según este análisis, las personas que viven en el capitalismo occidental llegan a internalizar valores constitutivos del fenómeno que los psicólogos han denominado CMJ tales como el individualismo, la justicia terrenal y el merecimiento. Asimismo, los estudios indican que el apoyo a la ética protestante del trabajo, al igual que la CMJ, se asocia a una mayor tendencia a culpar a las personas desempleadas por su situación; a expresar un mayor desacuerdo con medidas (subsidios) para disminuir el desempleo y a mostrar actitudes más negativas hacia los pobres (Zubieta, 2007).

Sin embargo, apelar a la ideología para interpretar la formación de la CMJ presenta algunas dificultades debido a la vaguedad del término. En la actual coyuntura de las ciencias sociales no se ha desarrollado una definición capaz de incluir sistemáticamente los rasgos que suelen atribuirse a al concepto de ideología, sólo se dispone de diversas caracterizaciones no suficientemente articuladas (Eagleton, 1997; Zizek, 2003). Además, dichas versiones han sido formuladas de acuerdo con diferentes líneas argumentales que no siempre resultan compatibles entre sí (Thompson, 1985). La ideología ha sido definida como: una concepción del mundo propia de un grupo social, la falsa consciencia de los individuos sobre la realidad social, en tanto oculta el sentido

del orden social (Marx & Engels, 1846/1970); la relación imaginaria con el mundo social (Althusser, 1968/2005) o creencias que naturalizan los procesos histórico-sociales (Bourdieu, 1999).

Ante este problema, sin pretender formular una definición precisa de la ideología, en este trabajo se adoptará una caracterización amplia: “[...] cualquier tipo de intersección entre sistemas de creencias y poder político.” (Eagleton, 1997, p. 25). Un modo imaginario de solucionar los conflictos de poder en el interior de un sistema social, es decir, un sistema de creencias que naturaliza los fenómenos sociales, ocultando la dominación y, de este modo, la legitima. Además, dada la heterogeneidad del concepto, sólo se destacarán aquellas notas que resultan pertinentes para su comparación con la CMJ (Barreiro & Castorina, 2005, 2006).

En primer lugar, la ideología entendida como falsa conciencia refiere a una versión distorsionada del mundo social que contiene ciertas afirmaciones verdaderas (Marx & Engels, 1846/1970). Si no fuera así, todo el conocimiento del que las personas se valen en la vida cotidiana sería falso y su mundo se derrumbaría. De manera análoga, la CMJ da lugar a afirmaciones que son parcialmente verdaderas. Por ejemplo: es verdad que algunas personas que se esfuerzan en lograr sus objetivos llegan a tener éxito, aunque no sería verdadero afirmar que todas las personas que se esfuerzan tienen éxito. Respecto del discurso ideológico se diría que: “[...] es verdadero en un nivel pero no en otro: verdadero en su contenido empírico pero engañoso en su fuerza, o verdadero en su significado externo pero falso en las suposiciones que subyacen.” (Eagleton, 1997, p.38). Asimismo, la CMJ resulta afín con la concepción marxista de la ideología como *inversión ilusoria* de lo real, según la cual si bien el trabajo es un producto humano, los seres humanos viven al producto de su trabajo como algo exterior a ellos (Ricoeur, 2006). Puede pensarse que la CMJ ofrece una imagen invertida del orden social, dado que éste es producto de interacciones a lo largo de la historia, pero se presenta a la conciencia de los sujetos como teniendo su origen en ciertos atributos individuales constitutivos del mérito.

En segundo lugar, el término ideología incluye de modo crucial el conflicto de poder en la vida social y su ocultamiento para los agentes. Toda ideología depende de

un motivo posterior ligado a la legitimación de ciertos intereses de clase en una lucha de poder. De ahí que la aceptación del orden social supone un proceso de *legitimación* y *racionalización* (Eagleton, 1997). Por ejemplo, los grupos oprimidos justifican su situación creyendo que merecen sufrir, que todo el mundo sufre, que es de algún modo inevitable, o que la alternativa podría ser peor. En el mismo sentido, la apelación al mérito que implica la CMJ brindaría una justificación plausible para las injusticias sociales y de esta manera las negaría, evitando la angustia y la culpa que genera el padecimiento de los otros. Así, la CMJ ubica la causa de las diferencias sociales en los individuos y los culpabiliza de sus padecimientos. En este punto las características atribuidas a la ideología presentan una notable semejanza con la descripción de la CMJ en tanto ambas posibilitan que los sujetos crean que:

...las injusticias están en vías de ser corregidas, o que están compensadas por beneficios mayores, o que son inevitables, o que en realidad no son injusticias. Inculcar estas creencias es parte de la función de una ideología dominante. Puede hacerlo o falseando la realidad, suprimiendo y excluyendo ciertos rasgos impresentables de ésta, o sugiriendo que estos rasgos no pueden ser evitados. (Eagleton, 1997, p.51).

En este sentido, Lerner (1998) –sin pensar explícitamente en términos de una creencia ideológica- afirma que para sostener la CMJ las personas niegan las injusticias interpretándolas como algo normal en la vida, comparándose con personas que se encuentran en situaciones peores o imaginando una recompensa futura, ya sea en este mundo u en otro.

En tercer lugar, resulta relevante a los fines de este trabajo señalar una nota del concepto de ideología originada en las tesis de Althusser (1968/2005). Para este autor, dicha categoría no refiere directamente al mundo social sino a nuestra relación imaginaria con éste y las creencias que expresan tal relación. No se trata estrictamente de un conocimiento de la sociedad, sino de los modos en los cuales los sujetos experimentan su relación con la realidad social (modos de producción y las relaciones que de ellos se desprenden). A diferencia del enfoque de la ideología como falsa conciencia, evaluable en términos de la verdad o falsedad de sus afirmaciones, aquí

ésta se inscribe en los actos o comportamientos regulados por las prácticas o rituales sociales. La ideología interpela a los sujetos concretos, que viven de manera espontánea y realizan prácticas cuyo sentido les es enteramente desconocido. Sin embargo, esta interpretación de las relaciones vividas con el mundo social que toma distancia del concepto de representación, no obliga a eliminar las creencias. Se supone que aquellas vivencias incluyen de modo tácito un conjunto de creencias y suposiciones que intervienen en las decisiones que se adoptan en la vida social (Eagleton, 1997). La CMJ también es implícita porque se refiere al modo en que los sujetos experimentan la coincidencia, o no, de los méritos individuales con el curso de los hechos sociales. No expresa la injusticia o la justicia del mundo en sí mismas, sino el modo en que la realidad es vivida en la práctica social.

Por su parte, Bourdieu (1999) también dejó de lado el análisis de los fenómenos ideológicos en términos de conciencia de las apariencias, sean éstas producidas por el sistema productivo o por la dominación social. Si sólo se tratara de representaciones, resultaría inexplicable la aceptación no consciente por parte de los agentes sociales de la imposición simbólica, es decir, de la distribución desigual del capital cultural y de su legitimación. Esta coerción que opera con la aceptación del dominado no supone una decisión consciente, sino una aceptación tácita provocada por la inscripción de la dominación en los cuerpos, a través de los *habitus* encarnados. Desde esta perspectiva, la experiencia de la justicia (o la negación de la injusticia) propia de la CMJ no implica una aceptación consciente sino implícita de la dominación, derivada de la coerción sobre los cuerpos. La creencia de que todos tienen lo que merecen en la vida, posibilita y legitima la subsistencia de injusticias sociales. De este modo, podría pensarse que deriva de la imposición de un orden social-histórico.

Por último, otro rasgo de la ideología según Bourdieu (1982/2002) o mejor dicho, de su tesis de los efectos *dóxicos* de la violencia simbólica, es la naturalización de los procesos sociales que elimina su dimensión histórica y los eterniza. Para una creencia cotidiana (o *doxa*), los fenómenos sociales son algo obvio, definitivo e inalterable, mientras que la ciencia social nos muestra que dependen de una época o de un grupo social. En el caso de la CMJ, los sujetos consideran que si las personas se esfuerzan, tarde o temprano lograrán sus objetivos porque en el mundo se premia o

castiga lo que cada uno hace, con independencia de las condiciones sociales y de la historia.

5.3.1. Un fenómeno análogo: La Creencia en la Justicia Inmanente piagetiana

En el interior de la concepción retributiva de la justicia Piaget (1932/1971) identificó un fenómeno cuyas características son sumamente similares a lo que los psicólogos sociales llamaron CMJ, la creencia en la *justicia inmanente* (JI). Se trata de la creencia infantil en que las cosas o la naturaleza pueden castigar de manera automática las faltas cometidas. Para los niños la naturaleza es un conjunto armonioso que obedece a leyes morales y físicas, impregnado del animismo y realismo propios del egocentrismo infantil (Piaget, 1926/1984) por los cuales atribuyen intenciones y vida a todo. Asimismo, por la primacía de la justicia retributiva, para los niños ninguna falta puede quedar impune, por lo tanto, las cosas se encargan de castigarlas cuando se escapa al control paterno.

Piaget (1932/1971) investigó este fenómeno en niños de 6 a 12 años de edad, y recurre a relatos hipotéticos como el siguiente: Un niño roba manzanas y logra escapar al guardia rural. Al volver a su casa cruza un río por un puente en mal estado y se cae al agua. A continuación pregunta: ¿Qué te parece si el sujeto no hubiera robado manzanas y hubiera pasado por el mismo puente, también se habría caído? De este modo describió tres tipos posibles de respuestas: aquellas en las que la JI se encuentra presente, aquellas en las que se encuentra ausente, y las intermediarias entre ambas. Este último tipo refiere a respuestas en las cuales los sujetos intentaban conciliar dos tesis: que las desgracias ocurridas –como la caída del puente– son castigos por malas acciones realizadas previamente y que las desgracias ocurren por azar. Por ejemplo, volviendo al relato anterior, los sujetos que dan respuestas de este tipo afirman que el niño se cayó al agua por haber robado las manzanas, pero que también se habría caído si no las hubiera robado.

Los resultados obtenidos por Piaget (1932/1971) señalan que la creencia en la JI tiende a desaparecer con la edad, en la medida en que los niños se liberan del egocentrismo y el respeto unilateral, pasando de un 86% de las respuestas en los sujetos de 6 años a un 34% en los sujetos de 12 años. Tal disminución de su presencia es correlativa al abandono de la justicia retributiva, en la medida en la que predomina la moral autónoma basada en la cooperación y el respeto mutuo. Sin embargo, es

importante destacar que esta creencia no desaparece, más aún, Piaget (1932/1971) señala que en los casos en los que no obtuvo respuestas basadas en la JI mediante las situaciones hipotéticas utilizadas en las entrevistas nada impide que la misma siga vigente, aunque se haya espiritualizado y desplazado a otros objetos:

La idea de la justicia inmanente a las cosas no podría nacer sin más en el cerebro de un niño de doce años. Pero puede subsistir en él, como en muchos adultos, sin crear por ello problemas ... Pensemos en las muchas personas que siguen pensando que, incluso en la tierra, las acciones son objeto de sanciones y prefieren suponer alguna falta escondida para explicar la desgracia a admitir el azar en la distribución de las pruebas. (Piaget, 1932/1971, p. 216-220).

Sin embargo, Piaget no indagó por qué la JI subsiste, ni cómo esto es posible en sujetos adultos cuyo pensamiento es hipotético-deductivo. Además, no abordó en profundidad el estudio de la JI, porque excedía sus intereses referidos a la investigación de la cooperación entre pares mediante la noción de justicia. Por lo tanto, plantea una serie de problemas referidos a su desarrollo cuyas respuestas no profundiza y lamentablemente no se han encontrado otras investigaciones que hayan adoptado un enfoque psicogenético para estudiar el desarrollo de la JI.

5.3.1. El desarrollo de la Creencia en la Justicia Inmanente

Dada esta situación, se intentará elucidar el desarrollo de la JI teniendo en cuenta que su origen, según Piaget (1932/ 1971), se ubica al interior del pensamiento moral heterónomo y, por lo tanto, es el resultado de la interacción de dos elementos: la presión social y el pensamiento animista infantil.

Según Piaget (1932/1971) la creencia en la JI, así como la noción de justicia retributiva, no hubiera sido formulada por los niños de no haber tenido alguna experiencia con sanciones impuestas por adultos. En palabras del autor: "... la creencia en la justicia inmanente proviene del traspaso a las cosas, de los sentimientos adquiridos bajo la influencia de la presión adulta." (p.219). En este sentido, uno de los elementos que orientará al niño en la dirección del abandono progresivo de la JI será el descubrimiento de la imperfección de la justicia adulta, ya que con motivo de tal experiencia moral comenzarán a creer menos en una justicia universal y automática. Sin-

embargo, éste es solo un elemento en un conjunto de condiciones de un proceso general que conduce al niño desde la moral de la obediencia a la autonomía.

En el desarrollo de la JI, al aporte de las prácticas sociales de las que el niño participa se suman las características del pensamiento infantil. Hasta aproximadamente los nueve años, la primacía del egocentrismo tiene como resultado que los sujetos interpreten el mundo que los rodea en términos *realistas*, *artificialistas* y *animistas* (Piaget, 1926/1984). El realismo es la consideración de atributos de las personas o cosas como formando parte de la realidad objetiva por efecto de la indiferenciación entre mundo subjetivo y objetivo, como ocurre por ejemplo con los nombres que son pensados como partes constitutivas de las cosas y de las personas. A su vez, el artificialismo designa a la creencia en que las cosas del mundo han sido creadas por los seres humanos. Finalmente, el animismo es definido como la tendencia a considerar los objetos como vivos e intencionados. Si bien estas tres manifestaciones del pensamiento egocéntrico constituyen un complejo entramado donde es difícil diferenciar los aportes de cada una en la interpretación de un fenómeno, a los fines de este trabajo se dedicará mayor atención al animismo, porque es el que presenta vínculos más directos con la JI: si un sujeto afirma que un puente se desplomó para castigar a un niño por haber realizado una mala acción, implícitamente esta confiere conciencia e intencionalidad al puente.

Según Piaget (1926/1982) las creencias animistas -al igual que las realistas y las artificialistas- no son explícitas ni sistemáticas, pues los sujetos no las enuncian mediante argumentos coherentes, sino que se pueden inferir porque éstos se refieren del mismo modo a los objetos y a las personas, les confieren vida, deseos, voluntad, conciencia, etc. Por ejemplo, si un niño afirma que el sol lo sigue cuando pasea para calentarle otorga conciencia e intencionalidad al sol. El carácter implícito de las creencias animistas se debe a la indiferenciación del yo y el mundo constitutiva del egocentrismo, que hace al pensamiento menos conciente de sí mismo. Del mismo modo, Piaget (1932/1971) señala que, respecto de la JI, los niños no se preguntan por el *cómo* de los castigos, porque para ellos es natural que una falta provoque una sanción automática, dado que la naturaleza obedece a leyes morales y físicas. Por esto, no se observan formulaciones verbales espontáneas respecto del mecanismo causal de la JI ya que no constituye una preocupación para los niños. Los sujetos no se preguntan si el

puede saber o no que ha castigado al niño: para ellos el puente sabe, pero no teorizan esa creencia. El animismo es funcional a los niños de dos maneras diferentes:

... cuando algún fenómeno parecerá contingente, extraño y sobre todo espantoso pondrá el niño intenciones en el origen de este fenómeno. ... De otra parte, el niño cree en la omnipotencia del hombre sobre las cosas y el animismo le sirve para explicar la obediencia de las cosas. (Piaget, 1926/1984, p. 169).

De este modo, los hechos fortuitos son interpretados como acciones intencionadas, por ejemplo: si un niño choca con un muro, encontrará voluntad en la resistencia del objeto y dirá que es malo porque lo ha lastimado. La esencia del pensamiento animista infantil está dada porque los niños otorgan conciencia a las cosas en la medida en que cumplen alguna función para la vida de los seres humanos. Por ejemplo, según las entrevistas realizadas por Piaget (1926/1984) los niños que consideran que el sol no siente si lo pinchan, afirman que el sol los sigue cuando pasean para calentarlos. Por lo tanto, el autor concluye que otorgan conciencia e intenciones a las cosas para cumplir con sus funciones específicas destinadas a que los seres humanos vivan bien, en el caso del sol: calentar. Hasta los 7 u 8 años los niños piensan que las cosas tienen voluntad, pero no pueden hacer lo que quieren, porque se encuentran obligadas a una ley moral cuya finalidad es hacer el mayor bien a los hombres. De este modo, el pensamiento infantil somete el mundo a reglas morales, dejando de lado nociones físicas y otorga a las cosas una conciencia moral más que psicológica. Luego de los 8 años se manifiestan las primeras nociones de determinismo físico, pero tales ideas son lentas en sistematizarse y sólo a los once o doce años podrán reemplazar a la física infantil basada en una regla moral. En síntesis, los niños se representan a la naturaleza como un *continuum* de vida, donde todos los cuerpos tienen algún grado de discernimiento y gravitan en torno del bien de los seres humanos.

De manera general, según los resultados de Piaget (1926/1984) el pensamiento animista tiende a desaparecer con el transcurso del desarrollo, al igual que la II. Sin embargo, este autor señala que ha encontrado casos de niños de 11 años en los cuales el animismo tiene mayor fuerza que en los pequeños. Afirma que estas excepciones se deben a que los sujetos recurrieron al pensamiento animista para explicar un fenómeno inesperado, que no pudieron explicar mecánicamente.

Años más tarde, Delval (1975) halló respuestas basadas en el pensamiento animista en sujetos adultos. Indagó 17 niños ginebrinos y 131 españoles, cuyas edades abarcan el rango de 4 a 14 años y utilizó como instrumento el método clínico-crítico piagetiano. Paralelamente indagó 163 sujetos, estudiantes universitarios -no informó sus edades- y utilizó como instrumento un cuestionario autoadministrable. Sus resultados fueron similares en los dos grupos de edad, ante lo cual concluye que, si bien existen diferencias entre el pensamiento infantil y el adulto, los adultos se sirven de modos infantiles de pensamiento, aunque podrían utilizar otros. En este sentido, ciertas investigaciones empíricas (Duveen 2001; Springer, 1994; Subbotsky, 1993, entre otros) han señalado la coexistencia de un tipo de pensamiento mágico –como es el caso de la JI- con explicaciones científicas sin que esto resulte contradictorio. Lo cual indicaría que no se trata sólo de un tipo de pensamiento infantil.

Respecto de este último punto resulta interesante mencionar que Moscovici (2001), al examinar la influencia del pensamiento piagetiano en su obra, sugiere una interpretación novedosa acerca del origen y significado del egocentrismo. Las investigaciones de Piaget sobre este tipo de pensamiento, así como sobre el animismo o el realismo infantiles, tuvieron su origen en el intento de mostrar la irreductibilidad del pensamiento infantil al adulto. Según la interpretación de Moscovici, los rasgos que Piaget le atribuye a ese tipo de pensamiento se encuentran influenciados por la distinción entre pensamiento primitivo y pensamiento moderno, propuesta por Lévy-Bruhl (1927/1985). De este modo, Piaget habría transpuesto esa diferencia antropológica al interior de una única cultura y la trató como una diferencia propia de la evolución de las ideas individuales: el pasaje del pensamiento egocéntrico al pensamiento operatorio. Aunque en el planteo piagetiano respecto del desarrollo moral es posible reconocer en las ideas infantiles las marcas de una sociedad regida por la autoridad o la imposición y de otra regida por la reciprocidad. Por su parte, Elias (1956/2002) ha mostrado –desde un punto de vista sociológico- la conexión del animismo con el compromiso y la emocionalidad en el pensar o actuar de los agentes sociales, tanto en la historia de las sociedades como en el mundo contemporáneo.

La única investigación que se ha encontrado dedicada al estudio de la JI, aunque desde un enfoque descriptivo diferente del psicogenético, es la realizada por Raman y

Winer (2004). Estos autores compararon las respuestas basadas en la JI en niños y adultos, tomando como base estudios anteriores sobre el modo en el que se explica la adquisición de enfermedades que han puesto de manifiesto el uso de un tipo de pensamiento mágico en sujetos adultos de manera más frecuente que entre los niños (Raman & Winer, 2002). Los niños pre-escolares elaboraban explicaciones basadas en factores biológicos como virus o gérmenes y rechazaban las explicaciones basadas en la JI, en cambio los adultos hacían lo contrario. Estos últimos consideraban que las enfermedades podían ser causadas por malas acciones de la gente, sobre todo cuando en la viñeta usada como instrumento se incluía la máxima: “lo que se hace regresa.” A este estudio se suman otros que señalan la presencia de pensamiento mágico a lo largo de la vida, coexistiendo pacíficamente con el pensamiento científico. (Subbostsky, 1993).

Inspirados en esos trabajos Raman y Winer (2004) llevaron a cabo un primer estudio en el que participaron 152 sujetos, entre 10 y 13 años, estudiantes de nivel primario, pertenecientes a clase media y 100 estudiantes universitarios cuyas edades abarcaban el rango de 18 a 51 años. Utilizaron como instrumento una prueba de lápiz y papel en la que se presentaba un dialogo entre dos personajes. El primer personaje comentaba la enfermedad de otra persona y que creía que enfermedades tan serias como esa ocurren mayormente a personas que se lo merecen. El segundo personaje respondía estando de acuerdo o no –esta condición variaba- con la opinión del primer personaje y justificaba su punto de vista con argumentos a favor o en contra de lo dicho por su interlocutor. También variaba la inclusión de la máxima: “lo que se hace regresa”, ya sea dicha por el primer personaje o por el segundo. Luego los participantes debían responder por escrito si estaban de acuerdo o no con lo dicho por el primer personaje y por qué. Las respuestas fueron cuantificadas y analizadas estadísticamente. Los resultados indican que las respuestas basadas en la JI fueron más frecuentes en los adultos que en los niños.

Para continuar profundizando en tales hallazgos Raman y Winer (2004) realizaron un segundo estudio en el cual excluyeron la mención del merecimiento en el dialogo presentado en la viñeta, ya que los participantes podían considerar que la persona mencionada en la historia merecía la enfermedad, pero esto no implicaba que la pensarán como un castigo. Participaron 186 estudiantes primarios con edades entre 8 y 12 años y 154 estudiantes universitarios. El instrumento utilizado fue el mismo que para el primer estudio, sólo se omitió la referencia al merecimiento en los argumentos del primer personaje y el análisis de los datos se realizó de la misma manera. Los resultados

obtenidos concordaron con los del primer estudio: las respuestas basadas en la JI se incrementaban al incrementarse la edad de los sujetos.

En un tercer estudio Raman y Winer (2004) intentaron poner a prueba los resultados obtenidos incluyendo tres viñetas donde variaba la relación entre las características del mal comportamiento de la persona cuya enfermedad se comentaba en el dialogo entre los dos personajes, así como también la relación entre el acto realizado y la consecuencia indeseable. Además, extendieron el rango de edad abarcado por la muestra: 96 sujetos de 8 a 10 años, 115 sujetos de 11 a 12 años, estudiantes primarios y 114 de 17 a 30 años, estudiantes universitarios. El instrumento utilizado fue el mismo con las mencionadas variaciones y en el caso de los participantes más pequeños las viñetas fueron leídas y explicadas. Los resultados fueron similares: los estudiantes universitarios dieron mayores respuestas basadas en la JI.

A partir de los tres estudios Raman y Winer (2004) concluyen que, contrariamente a los postulados de la psicología del desarrollo, la presencia de la creencia en la JI sería más fuerte en adultos que en niños. Ante tales resultados ofrecen dos explicaciones relacionadas entre sí. Por un lado, la internalización de principios pertenecientes a una cultura, como es el caso del merecimiento para la cultura occidental. Por el otro, la posibilidad del pensamiento adulto de considerar múltiples perspectivas de un fenómeno, lo cual permite recurrir a un tipo de pensamiento mágico en los casos en que se tenga que determinar la causa de un evento, sin que resulte contradictorio con el modo habitual de pensamiento científico. Además, si bien es posible aplicar diferentes modelos causales para explicar la adquisición de una enfermedad, la elección entre ellos podría estar determinada por la cultura. Por último, señalan que es necesario que investigaciones futuras estudien el patrón de desarrollo de la JI para poner a prueba su hipótesis de que el mismo sería curvilíneo. Posiblemente los sujetos crean en la JI durante la infancia, luego abandonen este tipo de pensamiento al aprender explicaciones biológicas de las enfermedades (modelo científico) y, en la adultez recurran indistintamente a uno u otro tipo de pensamiento dependiendo de la situación y de la información de la que dispongan.

5.4. Relaciones entre la Creencia en el Mundo Justo y Creencia en la Justicia Inmanente

Lo expuesto en este capítulo da cuenta de similitudes entre la CMJ y JI, así como también de las diferencias entre ellas, lo cual dificulta la realización de comparaciones. Mientras que la CMJ es postulada por la psicología social como una creencia colectiva, la psicología genética considera a la JI como el resultado de la elaboración intelectual individual, aunque influenciada por las prácticas sociales de las que la persona participa. Más aun, los trabajos empíricos hallados que relacionan ambos constructos (Callan, Ellard y Nicol, 2006; Jose, 1990; Maes, 1998) no respetaron las particularidades metodológicas con las que ambas creencias fueron indagadas ni el modo en el que fueron descritas por las disciplinas que las han puesto de relieve, haciendo que ambos conceptos pierdan aspectos constitutivos de su sentido original. Además, no se han hallado estudios dedicados al desarrollo de la CMJ que sólo ha sido evaluada en adultos, y tampoco se han encontrado estudios que se hayan ocupado de describir el proceso de desarrollo de la JI, con excepción del clásico estudio piagetiano (Piaget, 1932/1971).

No obstante, algunos psicólogos sociales han teorizado sobre los vínculos entre la CMJ y la JI, pero sin someter sus hipótesis a verificación empírica. Según Rubin y Peplau (1973), la CMJ estaría constituida por los vestigios de la JI, abandonada en mayor o menor grado durante el desarrollo. Por otra parte, Lerner (1998) se opone fuertemente a esta interpretación con una explicación diferente: ambas creencias corresponden a diferentes niveles de una ilusión que las personas defienden porque garantiza la estabilidad de su entorno. Este autor considera que durante el desarrollo los juicios morales se vuelven más sofisticados y convencionalmente apropiados y la justicia inmanente pasa a formar parte de un proceso pre-consciente que influencia los juicios y reacciones emocionales, esto es, continúa operando como un guión (*script*) atribucional, que se activa automáticamente cuando la CMJ se ve amenazada por la percepción de injusticias. En otras palabras, al preguntar de manera directa a las personas si piensan que viven en un mundo justo dirán que tal pregunta es muy tonta y que obviamente las cosas no ocurren de esa manera, pero cuando reaccionan ante un hecho indeseable sus juicios y emociones indican otra cosa.

Ante las mencionadas falencias en la investigación de ambas creencias, la autora de esta tesis realizó una investigación con el objetivo de indagar el proceso de desarrollo

de ambas y las relaciones entre ellas en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con edades entre 6 y 17 años (Barreiro, 2008a; 2008b, 2009, 2010; Barreiro & Zubieta, 2005).

Los instrumentos utilizados fueron: una entrevista individual guiada según los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001; Piaget, 1926/1984) y la Escala de Creencias en un Mundo Justo (Rubin & Peplau, 1973). El decurso de la entrevista se basó en tres relatos hipotéticos, similares a los utilizados por Piaget (1932/1971), a partir de los cuales los participantes debían justificar su punto de vista¹¹: en dos de ellos un niño comete una falta y luego le ocurre una desgracia, en cambio, en el tercero el protagonista ayuda a otro y luego le ocurre algo bueno. Después de la lectura de los relatos, siguiendo la misma modalidad de interacción con el entrevistado, se utilizó la frase “*en la vida la gente recibe lo que merece*”.

En un segundo encuentro con el mismo sujeto realizado a la semana siguiente, se administró Escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin y Peplau 1973). Se trata de una escala autoadministrable, compuesta por 16 frases que abarcan distintas áreas de la vida cotidiana: salud, familia, política y justicia criminal, como por ejemplo: “*Los estudiantes casi siempre merecen la nota que reciben en la escuela*” o “*Una persona raramente merece la reputación que tiene*”. El sujeto debe indicar su grado de acuerdo con cada una de las frases sobre una escala de seis opciones que sigue una gradación desde 1 (totalmente de acuerdo) hasta 6 (totalmente en desacuerdo). Se realizaron algunas modificaciones para los sujetos menores de 9 años, tanto en la estructura de la escala como en su modo de administración (Barreiro & Zubieta, 2007).

Los resultados obtenidos muestran tres tipos de respuestas diferentes que se encuentran presentes en los sujetos de todas las edades indagadas.

¹¹ “Un chico se portaba muy mal, no le hacía caso a su mamá y se burlaba de sus compañeros. Un día estaba paseando y cruzó un arroyito por un puente, pero el puente se rompió y el nene se cayó al agua.”

“Una tarde en un gimnasio un nene se burla de otro más chiquito porque no podía levantar mucho peso, diciéndole que no sirve para nada. Entonces, el más chiquito se va llorando a su casa. Cuando el más grande está preparando las pesas para hacer ejercicio una se le cae en un pie y tienen que llevarlo rápido al hospital.”

“Un día un chico iba a jugar con sus amigos a la pelota. Cuando llega al lugar en donde iban a jugar se da cuenta que por el camino perdió su reloj. Se ponen a jugar y uno de sus amigos cuelga la pelota en un árbol. Cómo está muy alta nadie quiere subir a bajarla y el dueño de la pelota se pone muy triste porque le dan miedo las alturas. Entonces, este chico que había perdido el reloj decide ayudarlo, se trepa al árbol y baja la pelota. Cuando terminan de jugar, vuelve a su casa y encuentra en la calle el reloj que había perdido.”

a) *Creencia en el Mundo Justo (CMJ)*: Las respuestas incluidas en esta categoría se refieren a que el mundo es un lugar justo donde cada uno obtiene lo que merece. La misma se identificó en casi todos los grupos de edad indagados, aunque sus porcentajes tienden a decrecer a medida que aumenta la edad

b) *Respuestas Basadas en el Azar*: En esta categoría se incluyeron aquellas respuestas que afirman que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida no tienen ninguna relación con las acciones o características individuales de las personas a las que les ocurren. Las mismas incrementan su presencia a medida que se avanza en la edad.

c) *Respuestas Oscilantes*: Una tercera categoría corresponde a las respuestas en las que coexisten la CMJ y la afirmación de que las cosas en la vida ocurren por azar. Las respuestas de este tipo son las que tienen mayor frecuencia en casi todos los grupos de edad indagados, manteniéndose en porcentajes por encima del 50% de las respuestas totales para cada grupo.

A su vez, en el interior de la primera categoría descrita –CMJ– pudieron distinguirse tres subcategorías a partir del modo en el que los sujetos justificaban su CMJ:

a).1. *CMJ por justicia inmanente a la naturaleza*: Las respuestas incluidas en esta subcategoría de la CMJ afirman que en la vida se obtiene lo que se merece porque los objetos del mundo o la naturaleza se encargan de recompensar o castigar las acciones realizadas, dependiendo de que estas sean buenas o malas, respectivamente. Este tipo de argumentos corresponden a los que Piaget (1932/1971) denominó como creencia en la justicia inmanente. Además estas respuestas no se hallan presentes luego de los 9 años, lo cual es coincidente con los resultados obtenidos por Piaget (1971).

a).2. *CMJ por reciprocidad social*. En esta subcategoría de la CMJ se incluyeron las respuestas referidas a que cada uno obtiene lo que merece porque los otros actúan con uno como uno actuó con ellos. Los participantes que dieron este tipo de respuestas no presentan un pensamiento animista y, por lo tanto, no creen en la existencia de sanciones o recompensas automáticas, como las que pueden inferirse a partir de los relatos hipotéticos. Sin embargo, cuando se les lee la frase “*en la vida la gente recibe lo que merece*” dicen estar de acuerdo y exponen este tipo de argumentos para justificar su

CMJ. Tales argumentos se identificaron en casi todos los grupos de edad indagados y sus porcentajes se incrementan hasta los 8 años, no se han hallado casos a los 9 y 10 años; luego su presencia se mantiene en el 100% de las respuestas totales hasta los 15 años, donde empieza a decrecer su presencia hasta finalmente desaparecer a los 17 años, probablemente como consecuencia de la aparición de otro tipo de justificación de la CMJ: el mérito personal.

a).3.CMJ por mérito personal: En esta subcategoría de la CMJ se incluyeron aquellas respuestas que afirman que lo que ocurre en la vida es consecuencia de actos realizados individualmente o de algún atributo personal como, por ejemplo, esfuerzo, descuido, responsabilidad. Estas personas tampoco creen en la existencia de sanciones automáticas, pero sí que en la vida cada uno obtiene lo que merece. Al igual que en los casos anteriores, algunos alumnos interpretan los relatos hipotéticos de manera de hacer intervenir el mérito personal. Este tipo de respuestas se manifestó solo en sujetos de 15 a 17 años.

Respecto de la evaluación de la presencia de la CMJ mediante la escala pudo observarse que las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos tienden a incrementarse a medida que aumenta la edad. Así, la correlación entre la CMJ evaluada mediante la escala y los resultados de su indagación mediante la entrevista es negativa. Esta relación es esperable porque los ítems de la escala refieren sólo a los tipos de CMJ por reciprocidad social y por mérito personal, cuya presencia es preponderante en los sujetos mayores. Por lo dicho se considera que no es posible realizar comparaciones entre los resultados obtenidos mediante la entrevista y la escala, dado que indagan constructos diferentes.

Por otro parte, se hallaron diferencias en la presencia de la CMJ evaluada mediante la entrevista según los grupos definidos por el nivel educativo de los padres de los sujetos: primario, secundario y terciario/universitario. La mayor oposición se dio entre el grupo de participantes cuyos padres cuentan con un nivel primario de educación y aquellos cuyos padres cuentan con estudios terciarios/universitarios. Las mismas diferencias se hallaron en las puntuaciones medias obtenidas mediante la escala, lo cual indica que cuanto mayor es el nivel educativo, mayor es la presencia de la CMJ.

Según los resultados obtenidos (Barreiro, 2008a) se concluye que la CMJ se encontraría presente a lo largo del desarrollo cognoscitivo, por lo menos desde los 6 hasta los 17 años. Sin embargo, los argumentos que utilizan los individuos para justificarla sufrirían una complejización creciente (entendida como una transformación cualitativa). La CMJ no sería una prolongación o un vestigio de la justicia inmanente, como afirman Lerner (1998) o Rubin y Peplau, (1973), sino que ésta se incluiría en ella. La justicia inmanente es una de las formas en la que los individuos justifican su CMJ, en el marco del pensamiento animista infantil. Cuando abandonan el pensamiento animista, el avance intelectual evidenciado por el acceso a la reciprocidad operatoria se inserta al interior de la CMJ y se pone a su servicio, posibilitando otros tipos de argumentos para su justificación. Así, los entrevistados afirman que los otros se comportarán con uno como uno se comportó con ellos. La administración de justicia ya no es atribuida a los objetos o a la naturaleza, sino que se transferiría a una entidad abstracta como es la sociedad en su conjunto. Asimismo es posible identificar un avance del desarrollo cognoscitivo en aquellas respuestas que se refieren al mérito personal, si se las compara con las que recurren a la justicia inmanente, dado que las primeras implican una diferenciación plena del yo y el entorno social, aunque se centren en factores personales. Además, los argumentos referidos al mérito personal como el factor que garantiza lo que uno obtiene en la vida, también develan una configuración moral autónoma, porque se piensa a los individuos en un marco de igualdad, capacitados para tomar decisiones libremente y actuar en consecuencia.

Estas tres subcategorías descritas como modos de justificar la CMJ darían cuenta de los diferentes modos de interpretarla según el tipo de pensamiento predominante en las personas, quienes reconstruirían un saber producido colectivamente –la CMJ– al apropiarse de él e interpretar los problemas referidos al sentido de los destinos individuales o los eventos del mundo social. No es posible explicar la existencia de argumentos diferentes que se complejizan con el desarrollo sin apelar a algún tipo de actividad constructiva individual. Es necesario destacar que el proceso de apropiación individual de la CMJ no sería una simple transposición a un plano intra-individual de valores culturales sino que los resultados obtenidos dan cuenta de distintos momentos de un proceso reconstructivo, basado tanto en la imposición de un saber social como en las diferentes posibilidades cognoscitivas de los individuos durante el proceso de desarrollo.

Los orígenes colectivos de la CMJ se sustentan, fundamentalmente, en el hallazgo de una mayor presencia en las personas pertenecientes a hogares con un mayor nivel educativo -evaluada tanto en la escala como en las entrevistas- principalmente si se tienen en cuenta que el sistema escolar y la familia nuclear son las dos instituciones por las que se transmite y reproduce la ideología dominante en una sociedad (Althusser, 2005). Además, pensar la CMJ en términos ideológicos permite dar cuenta de su presencia -aunque en menor grado- en los sujetos pertenecientes a hogares con un menor nivel educativo: necesitarían creer que su posición es el resultado de lo que merecen para poder tolerar sus condiciones sociales de existencia, basadas en la dominación de otros.

En síntesis, la CMJ actuaría como un *filtro* que condiciona la interpretación del objeto de conocimiento (la realidad social), esto es, opera como una *restricción* (Castorina & Faigenbaum, 2003) respecto del desarrollo cognoscitivo individual, sin determinar el proceso propiamente constructivo. Este último dependería fuertemente del tipo de pensamiento predominante en el sujeto según el momento del desarrollo en el cual se encuentre.

Capítulo VI

METODOLOGIA

6.1. Planteo del problema de investigación

En los capítulos anteriores se ha señalado que existen modos diferentes de pensar la relación entre los procesos de conceptualización individual del mundo social y las creencias producidas colectivamente.

Por un lado, se ubican las perspectivas a las que subyace un marco epistémico que escinde al individuo y la sociedad en la construcción del conocimiento (Castorina, 2007). Entre ellas se ha mencionado la línea de la psicología social cuyo referente principales Emler (1987; Emler & Ohana 1993) que considera que los sujetos se apropian pasivamente de las soluciones a los problemas que se han construido en el grupo social al que pertenecen. Asimismo, la versión *literal* de la psicología genética (Castorina, 2005b) piensa a la construcción de los conocimientos del dominio social en función del avance de las estructuras del pensamiento lógico y reduce la intervención de la sociedad a elementos de información que provienen del entorno.

Por otro lado, la corriente francesa de psicología social liderada por Moscovici (1961, 1990, 2001) y la psicología genética *crítica* consideran que los conocimientos sociales surgen de la interacción entre el individuo y la sociedad a la que pertenece, de tal manera que ambos se constituyen mutuamente, es decir, se piensa a los mismos a partir de un marco epistémico relacional o dialéctico (Castorina, 2007). De esta manera, se afirma que los sujetos reconstruyen activamente los saberes construidos en las interacciones sociales al apropiarse de ellos y en ese proceso también constituyen su identidad social.

Además se mostró que, respecto del proceso de construcción de conocimientos del dominio social, la psicología genética considera que en la conceptualización de los fenómenos se avanza desde estados de menor conocimiento hacia estados de mayor conocimiento, es decir, que el desarrollo se dirige hacia formas más racionales o complejas (García, 2000). No obstante los antecedentes disponibles indican la existencia de conocimientos o modos de interpretar el mundo que se mantienen a lo largo del desarrollo como es el caso del animismo (Delval 1975), el personalismo (Castorina, 2005b) o la creencia en un mundo justo (Barreiro, 2008a). Dicha permanencia tiene

lugar aunque los mismos resulten contradictorios con el pensamiento hipotético-deductivo propio de la vida adulta. En este sentido, la psicología social afirma que existen lógicas de pensamiento diferentes que coexisten conformando una polifasia cognitiva (Mosocivi, 1961) sin que ello sea sentido como contradictorio por el sujeto.

Específicamente, respecto del desarrollo del juicio moral pudo verse que existen distintas explicaciones provenientes de diferentes enfoques dentro de la psicología del desarrollo: psicogenéticos – pertenecientes a las versiones crítica y literal del programa de investigación-, culturalistas, neo-vigotskianos y naturalistas. La diferencia esencial (aunque no la única) entre tales perspectivas también se ubica en el origen que le atribuyen a los juicios morales y en el rol que le adjudican al sujeto y a la sociedad en su conformación. Algo que también se puso de manifiesto al revisar las distintas explicaciones en la psicología social sobre los orígenes de la creencia en el mundo justo.

En el marco de este debate disciplinar que involucra tanto a la psicología del desarrollo como a la psicología social tiene sentido preguntarse: ¿los individuos son agentes reproductores de conocimientos producidos colectivamente o los reconstruyen al apropiarse de ellos? En otras palabras, ¿qué relación existe entre el proceso de conceptualización individual y las creencias propias de un grupo social?

Asimismo ¿el avance del desarrollo cognitivo, entendido como la aproximación gradual hacia el pensamiento operatorio, en todos los casos implica avances en el modo en el que los sujetos comprenden los fenómenos propios del mundo social? Particularmente, respecto de las representaciones de la justicia que tiene mayor saliencia en la vida cotidiana de los entrevistados y del proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo, ¿es posible distinguir niveles o formas de conocimientos más avanzadas que otras tal como lo propone la psicología genética o se trata de conocimientos producidos colectivamente que dan lugar a la coexistencia de distintos modos de pensamiento, como propone la psicología social?

Para intentar dar respuestas a estos interrogantes se decidió realizar la investigación que se presenta a continuación cuyos resultados se describirán en los capítulos siguientes.

6.2. Objetivos

6.2.1. Objetivo general

- Analizar las relaciones existentes entre el proceso de conceptualización individual y los conocimientos producidos colectivamente, a través del estudio de las relaciones entre el desarrollo de las representaciones de la justicia y la creencia ideológica en un mundo justo.

6.2.2. Objetivos específicos

- Describir las representaciones de la justicia en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Establecer si las representaciones de la justicia varían según la edad de los participantes
- Indagar si las representaciones de la justicia varían según el sexo de los participantes y el nivel educativo de sus padres.
- Describir las representaciones de la justicia punitiva (castigo) en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Indagar si las representaciones de la justicia punitiva (castigo) varían según la edad de los participantes.
- Evaluar si las representaciones de la justicia punitiva (castigo) varían según el sexo de los participantes y el nivel educativo de sus padres.
- Establecer si la presencia de la creencia en el mundo justo y su justificación varían según la edad de los participantes.
- Indagar si la creencia en el mundo justo varía según el sexo de los participantes y el nivel educativo sus padres.
- Indagar si existe relación entre las representaciones de la justicia y la creencia en un mundo justo en los participantes.

6.3. Hipótesis:

- Los niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires construyen representaciones de la justicia.
- Las representaciones de la justicia se transforman con la edad de los participantes desde formas retributivas a formas distributivas.
- Las representaciones de la justicia varían según el sexo de los participantes y el nivel educativo de sus padres.
- Las representaciones de la justicia punitiva (castigo) se transforman con la edad de los participantes desde formas retributivas a formas basadas en la reciprocidad.
- Las representaciones de la justicia punitiva (castigo) varían según el sexo de los participantes y el nivel educativo de sus padres.
- La CMJ se basa en justificaciones diferentes según la edad de los participantes.
- La presencia de la CMJ no varía según el sexo de los participantes y se relaciona de manera positiva con el nivel educativo de sus padres.
- La creencia en un mundo justo opera como una restricción de carácter ideológico en la construcción de las representaciones sobre la justicia en los niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires construyen representaciones de la justicia.

6.4 Tipo de estudio

El estudio es *descriptivo-correlacional*, dado que su propósito es describir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno, intentando especificar sus propiedades más importantes de manera independiente. Además, los estudios de tipo correlacional, tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre distintos conceptos bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1991).

6.5. Diseño del estudio

De acuerdo al objeto de estudio el diseño utilizado fue *no experimental*, *transversal* y *evolutivo* así como también de carácter *cualitativo* y *cuantitativo*. Los estudios transversales recolectan datos en un momento determinado, sin hacer variar intencionalmente las variables consideradas. Su propósito es describirlas y analizar su incidencia e interrelación en un tiempo único (Hernández Sampieri, et al., 1991). Además, el diseño fue *evolutivo* porque se tomó a la edad como variable independiente y las comparaciones con respecto a ésta se realizaron en un mismo momento temporal mediante grupos de distintos sujetos (León & Montero, 1993).

6.6. Descripción de la muestra

6.6.1 Tipo de Muestreo

La muestra fue seleccionada de manera *intencional no probabilística*, ya que se utilizó el método de muestreo por *cuotas* (Hernández Sampieri, et al., 1991). Las cuotas se compusieron de la siguiente manera: 18 sujetos por cada grupo de edad intentando igualar la cantidad según el sexo y nivel educativo de los padres, esto es, para cada grupo de edad se intentó contar con seis sujetos cuyos padres pertenecieran a cada uno de los tres niveles educativos (primario, medio y universitario) y de esos seis se intentó que tres fueran varones y tres mujeres. Se tomó como límite la cantidad de 18 sujetos porque, un número menor hubiera hecho muy difícil respetar la representación de las cuotas en la muestra y un número mayor hubiera sido inabarcable por el análisis cualitativo que se realizó con la información obtenida mediante las entrevistas clínicas. En este sentido, Delval (2001) señala que para este tipo de indagaciones es suficiente trabajar con alrededor de 10 sujetos por edad, porque un número menor hace difícil sacar conclusiones y, sobre todo, realizar comparaciones estadísticas. Asimismo, una cantidad mayor de sujetos haría el trabajo más pesado y los beneficios no compensarían tal desventaja, ya que lo largo de su experiencia con la utilización del método clínico-crítico ha comprobado que luego de ese número las respuestas obtenidas se mantienen dentro de las mismas categorías sin presentar novedades

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: sujetos de 6 a 17 años de edad – varones y mujeres- concurrentes a escuelas de gestión pública en la Ciudad Autónoma

de Buenos Aires. Para acceder a los participantes se seleccionaron al azar dos escuelas de nivel primario cuyas poblaciones fueran diferentes respecto del nivel educativo de los padres de los alumnos. Del mismo modo se seleccionaron dos escuelas de nivel medio que presentaran tales diferencias en sus poblaciones. La información respecto de la composición de la población de las escuelas fue obtenida, en un primer momento, mediante una entrevista con sus directivos. Luego, esta información fue precisada con cada sujeto durante la realización de las entrevistas. En el caso en el que los entrevistados no pudieran brindar esos datos se recurrió a los docentes y/o directivos de las escuelas para completar la información necesaria.

6.6.2. Composición de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 216 participantes cuyas edades abarcaban el rango de 6 a 17 años, en grupos de 18 sujetos por cada uno de los años de edad. El 52% eran hombres (n=112) y 48% mujeres (n=104). Los mismos asistían escuelas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Respecto del nivel educativo de sus padres se consideró el máximo alcanzado por alguno de los dos y la composición de la muestra fue la siguiente: 32,4% (n=70) primario, 33,3 % secundario (n=72) y 34,3% universitario (n=74).

6.7. Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos

6.7.1. El método clínico-crítico piagetiano

Como instrumento para la recolección de datos se utilizó una entrevista basada en el *método clínico-crítico* piagetiano (Piaget, 1926/1984). Las mismas se realizaron entre mayo del 2006 y noviembre del 2008¹².

Se trata de una modalidad de entrevista clásica en la psiquiatría, la originalidad de Piaget (1926/1984) consiste en haberla adaptado para indagar el estudio del pensamiento. De todos modos, no se denomina clínico a este método de indagación sólo

¹² En la realización de las entrevistas colaboraron los siguientes alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires: Cecilia Kiper, Patricio Martínez, Julieta Basile y Jessica Formoso.

por su origen sino porque durante la entrevista el énfasis recae en el sujeto entrevistado. Piaget se negaba a limitarse a problemas con soluciones estandarizadas y prefería, a partir de ciertas ideas rectoras, formular las preguntas que resultaran pertinentes en función de las actitudes y respuestas del sujeto entrevistado (Vinh-Bang, 1970).

La elección de este instrumento se basa en el abordaje del objeto de estudio, porque se intenta comprender el punto de vista de los sujetos, es decir, sus representaciones y creencias sobre la justicia. El método clínico permite seguir el modo en el que cada sujeto expone su pensamiento sin reducir la temática investigada al significado que el adulto entrevistador le atribuye (Kohen Kohen, 2000). El rasgo fundamental de este tipo de entrevistas es el acercamiento progresivo al objeto de estudio por un proceso dialéctico de interacción entre las hipótesis del investigador y las respuestas del entrevistado. Si bien el entrevistador parte de ciertas preguntas e hipótesis previas, éstas se irán reformulando en función del dialogo con el entrevistado, esto es, la entrevista se centra en las respuestas de éste último (Castorina, Lenzi & Fernández, 1984). Así, la esencia del método no está en la conversación en sí misma sino en el tipo de interacción que se establece entre el entrevistador y el entrevistado. De este modo, se instala un proceso dialéctico con predominios relativos de alguno de los polos (entrevistador-entrevistado) durante los diferentes momentos de la entrevista. En palabras de Piaget:

El buen experimentador debe, en efecto, reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada y al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa que comprobar. (Piaget, 1926/1984, p. 17)

Una de las características esenciales de esta metodología, propia de la psicología genética, es ir más allá de las respuestas o elecciones de los sujetos, indagando las razones de las mismas (Killen & Smetana, 2007). Particularmente en el caso del dominio moral no basta con indagar *qué* es juzgado como bueno o malo, como justo o injusto, sino *por qué* es juzgado de ese modo, es decir, se analizan los argumentos por los cuales un sujeto adopta una posición o formula un juicio sobre un fenómeno. Los niños son capaces de dar argumentos genuinos desde los tres años: tomar partido respecto de un tema y justificar su posición, por ejemplo al discutir sobre la posesión de

un objeto pueden justificar su propiedad diciendo “porque yo lo tenía”, y con ello agregan un elemento de novedad a la discusión que podría utilizarse para saldarla (Faigenbaum, 2010).

Específicamente las entrevistas realizadas según el método clínico-crítico indagan los argumentos infantiles organizándose en tres momentos (Castorina, Lenzi & Fernández 1984; Delval 2001). En una primera instancia se realizan preguntas de *exploración*, destinadas a obtener información sobre el punto de vista del sujeto respecto del tema a indagar. Sigue una fase de *justificación* donde se intenta que el sujeto brinde argumentos que legitimen su punto de vista. Finalmente, el investigador presenta una *contraargumentación*, esto es, un argumento que ofrece un punto de vista contrario al brindado por el sujeto, con la finalidad de poner a prueba la consistencia y sistematicidad del mismo.

Como el objetivo de este instrumento es indagar las respuestas originales de los sujetos, es necesario evitar todo tipo de respuesta sugerida. Probablemente durante el interrogatorio los entrevistados intentarán dar cuenta del problema que se les plantea, pero también satisfacer las expectativas del entrevistador (Castorina, Lenzi & Fernandez, 1991; Delval, 2001; Honey, 1987). Esto último se vuelve más riesgoso cuando se trabaja con niños y cuando las indagaciones se realizan en la escuela donde los sujetos acostumbran ser evaluados, como es el caso de la que aquí se presenta, por lo tanto se tuvo particular cuidado con tales posibilidades cuando se realizaron las entrevistas y al analizar las respuestas obtenidas.

6.7.2. Descripción de la entrevista

En la investigación que se presenta no se llevó a cabo una fase exploratoria en sentido estricto para el diseño de la entrevista porque se tomó como base la realizada por Piaget (1932/1971) en su trabajo sobre el juicio moral en el niño, con excepción de la primer parte de la entrevista donde no se contaba con antecedentes al respecto. De todos modos, el guión para la entrevista fue conformado a partir de una prueba piloto en la que participaron 65 sujetos. En un primer momento los relatos hipotéticos incluidos se extrajeron de la investigación piagetiana aunque fueron modificados para hacerlos más actuales y acordes a situaciones familiares para los participantes. De todos modos, como se verá más adelante, dos de ellos tuvieron que ser dejados de lado porque mostraron no ser pertinentes para la temática a indagar y se incluyeron otros tres

tomados de ejemplos que dieron los sujetos entrevistados en el estudio piloto. La duración promedio de la entrevista fue de 40 minutos y su decurso el siguiente¹³:

a) *Indagación de las representaciones de la justicia:*

Como ya se ha dicho, en toda indagación basada en el método clínico-crítico piagetiano (Piaget 1926/1984) el objeto de estudio es el sistema conceptual construido por el sujeto de conocimiento que desempeña el rol de entrevistado (Castorina, Lenzi & Fernandez, 1991). En este caso, como se aclaró en la introducción a este trabajo, no se indagaron *nociones* sino *representaciones* de la justicia, esto es, no se trata de un conocimiento indicador de la adquisición de un tipo de pensamiento o logro cognitivo, como puede ser el caso de la noción de conservación de la sustancia respecto del sistema operatorio o de la reversibilidad en la que éste se sustenta (Piaget & Inhelder, 1941/1970). Decir que el objeto de indagación fueron las representaciones de los sujetos es lo mismo que afirmar que se trata del modo en el que los sujetos piensan los distintos aspectos del mundo social que los rodea de una manera espontánea, aunque sea posible cognitivamente para ellos comprender otras representaciones diferentes a las que ellos sostienen. Brevemente, como se verá en los resultados, en los sujetos entrevistados prima la representación de la justicia retributiva por sobre la distributiva, lo cual no implica que si se les hubiera planteado alguna problemática referida a la justicia distributiva no hubieran sido cognitivamente capaces de resolverla. Por otra parte la finalidad de este trabajo no es investigar los procesos de pensamiento o el nivel de desarrollo de los sujetos a partir de sus respuestas ya que, como pudo verse en el capítulo IV, se cuenta con numerosos antecedentes al respecto cuyos resultados son recurrentes. Contrariamente, el propósito de esta parte de la entrevista es indagar con qué situaciones de su vida cotidiana los sujetos asocian el término justicia y cómo definen la justicia de manera espontánea, como un modo de aproximarse a sus conocimientos de sentido común (Moscovici 1961, 2001), algo que Piaget no consideró por concebir a los conocimientos producidos colectivamente como un obstáculo para la construcción infantil del conocimiento, por lo menos hasta una de sus últimas obras (Piaget & Garcia, 1982).

¹³ Ver el instructivo para la realización de la entrevista que se adjunta en el anexo A

El uso del método clínico para la indagación del sentido común es avalado por el mismo Moscovici (Marková, 2003b), quien señala que las representaciones que Piaget (1926/1984) indagó en los niños al iniciar su obra, no dan cuenta sólo de procesos mentales individuales sino que son el resultado de la transformación del conocimiento de sentido común que él indaga en adultos. Más aún, las investigaciones piagetianas sobre la representación del mundo por parte de los niños fueron las que acercaron al autor al concepto de representación que luego retomaría al formular el concepto de representación social.

Por otra parte, tal como se vio en el capítulo IV los investigadores que se han ocupado del desarrollo de la noción de justicia han utilizado como instrumentos para la indagación relatos hipotéticos que orientaran las respuestas de los sujetos hacia ciertas posiciones éticas (Piaget 1932/1971; Damon 1977; Thorkildsen, 1991), por ejemplo Damon (1997) pregunta a los niños cómo distribuir de manera justa una ganancia entre los personajes de un relato, sin considerar otras concepciones de la justicia distintas a la distributiva.

Por todo lo dicho, la primera parte de la entrevista dedicada a indagar la representación de la justicia que tiene mayor saliencia en la vida cotidiana de los sujetos fue sumamente abierta para evitar sesgar las respuestas del entrevistado. Las intervenciones del entrevistador pautadas previamente se limitaron, en primer lugar, a pedirle al sujeto que cuente algo que le haya pasado, que haya visto o que haya escuchado que para él haya sido justo. Luego se preguntaba, ¿por qué eso es justo? y una vez realizadas todas las preguntas necesarias para comprender la justificación, se preguntaba: ¿qué es para vos la justicia? y nuevamente se realizaban todas las preguntas que se consideraran necesarias. En segundo lugar, se repetía esta secuencia respecto de la representación de la injusticia.

De esta manera se intentaron combinar preguntas *fácticas* –referidas a hechos puntuales cuyas respuestas pueden responderse apelando a la instrucción recibida o al acervo de saberes culturales sin ser comprendidas- con preguntas *generativas* cuyas respuestas dan cuenta del modo de en el que el sujeto piensa el mundo que lo rodea (Vosniadou, 2002). Mientras que las respuestas referidas a situaciones justas o injustas de la vida cotidiana pueden ser reproducciones de algún discurso ya sea paterno o de los medios de comunicación, al pedirle a los sujetos que justifiquen por qué esa situación relatada es justa o injusta se está indagando su propio punto de vista y es difícil que no comprendan los argumentos que esgrimen y sostienen ante tales preguntas.

El orden de estas intervenciones estaba invertido originalmente en el estudio piloto, esto es, primero se pedía la definición de justicia y luego un ejemplo de la vida cotidiana, pero pudo verse que los sujetos se ponían nerviosos al demandarles en el inicio una definición conceptual, lo cual empobrecía sus respuestas.

b) *Indagación de la creencia en un mundo justo:*

A partir de este punto se tomó distancia de la modalidad más abierta del método clínico utilizada por Piaget en la *Representación del mundo en el niño* (126/1984) y se trabajó de una manera análoga a la implementada en el *Criterio Moral en el niño* (1932/1971), basando la entrevista en *relatos hipotéticos*, es decir, problemas morales similares a los que pueden enfrentarse los entrevistados en su vida cotidiana. Más aún, para Piaget la significación de las respuestas de los sujetos se debe a su vinculación con la vida cotidiana ya que considera que los niños tienen una vida social plena y lo que le interesa es investigar sus representaciones sobre esa vida social y no la representación del mundo adulto (Faigenbaum, 2000). Esta modalidad de trabajo con relatos hipotéticos se combinó con la utilizada por Piaget para indagar las nociones operatorias cuando el método de entrevista alcanza su carácter “crítico”, es decir, se respetaron los momentos de exploración, justificación y contraargumentación luego de cada relato.

Los relatos hipotéticos eran contados por el entrevistador quien luego pedía al entrevistado que diera su opinión sobre los mismos. Para la realización del estudio piloto se utilizaron dos relatos tomados casi textualmente de la investigación de Piaget con leves modificaciones para hacerlos más coloquiales y actuales. Pero uno de ellos presentó problemas ya que los sujetos iniciaban un diálogo que no se refería a la creencia en el mundo justo sino al respeto por las normas (Barreiro, Formoso & Kiper, 2007) por lo tanto fue dejado de lado en la estructura final de la entrevista¹⁴.

De esta manera, la entrevista definitiva conservó uno de los relatos clásicos de Piaget (1932/1971), referido a un niño malo que cruza un puente, pero el puente se rompe y se incluyeron dos historias que fueron relatadas a modo de ejemplo por sujetos

¹⁴ Los relatos hipotéticos y la frase utilizados en la entrevista son los mismos que se utilizaron en la investigación previa sobre la relación entre la creencia en el mundo justo y la justicia inmanente piagetiana (Barreiro 2008), comentada en el capítulo anterior. En realidad, en el año 2004 se realizó un estudio piloto para la totalidad de la entrevista, pero luego se utilizó solamente la parte destinada a la indagación de las relaciones entre tales creencias, dejándose en suspenso el resto hasta el año 2006.

entrevistados durante el estudio piloto. Una de ellas refiere también a algo indeseable (posible castigo) que le ocurre a un personaje luego de haber realizado una mala acción y el otro a algo deseable (posible recompensa) que ocurre luego que el personaje del relato ayudó a otro, esto último no fue considerado por Piaget, quien sólo indagó las interpretaciones de los niños sobre sucesos indeseables.

A continuación de los relatos hipotéticos, se presentaba la frase: “*En la vida la gente recibe lo que merece*” diciendo que hay gente que piensa de esa manera y se solicitaba al entrevistado su opinión sobre la misma. En los casos en los que los sujetos, sobre todo los más pequeños, no comprendían el término “merecer” se intentó explicarles el sentido de la frase para poder continuar con la indagación y también se les preguntó si para ellos en la vida a la gente buena le pasan las mismas cosas que a la gente que es mala o no.

Es pertinente señalar que si bien los relatos hipotéticos fueron pensados para trabajar con los sujetos más pequeños y la frase para los adolescentes, luego de la su utilización en una investigación previa (Barreiro, 2008a) se puso de manifiesto que ambos posibilitaban el dialogo con los dos grupos de sujetos. Como ya se dijo, aunque en algunos casos los niños no entendían la frase hablar con ellos sobre su contenido apporto información interesante y en el caso de los adolescentes plantear los relatos hipotéticos permitió que pusieran de manifiesto sus creencias, aunque, a diferencia de los más pequeños, ellos no los interpretaban como algo que efectivamente haya pasado, sino como un recurso para discutir sobre el tema o sobre la moraleja de los mismos.

c) *Indagación de la representación de la justicia punitiva o retributiva:*

Se decidió indagar específicamente la representación retributiva de la justicia porque uno de los objetivos de esta trabajo es estudiar las relaciones entre la CMJ y las representaciones de la justicia y la primera se refiere claramente a la retribución: castigar o recompensar a las personas según su mérito.

En esta última parte de la entrevista también se utilizaron dos relatos hipotéticos que en un primer momento fueron tomados del estudio clásico de Piaget (1932/1971), pero uno de ellos incluía como modalidad de castigo que el padre deje sin comer al hijo y que no lo ayude cuando lo necesite, lo cual era considerado como demasiado grave por los entrevistados que, enojados, se dedicaban a criticar al padre que hiciera eso o a explicar por qué los padres no pueden implementar esos tipos de castigos, dirigiéndose

hacia temas diferentes de los que se pretendía indagar. Además se consideró que era importante incluir una situación donde el castigo tenga lugar entre pares.

Por lo tanto se conservó uno de los relatos utilizados por Piaget adaptado para que resultara más familiar a los entrevistados y otro que fue dado como ejemplo por un sujeto durante el estudio piloto. El primero refiere a una situación de respeto unilateral (asimétrica) donde un niño desobedece a su madre y causa un daño, el segundo plantea un situación de respeto mutuo (entre pares) donde un personaje no cumple con lo que acordó con su amigo.

Tal como se detalla en el Anexo A, luego de la lectura de los relatos se le preguntaba al sujeto ¿Qué castigo sería justo? ¿Cómo lo castigarías? Luego de que el sujeto diera su respuesta y se hicieran las preguntas necesarias para comprenderla se leían, a modo de contraargumentación cuatro castigos posibles sobre los cuales se continuaba la indagación.

Es importante señalar que, aunque en la primar parte de la entrevista algunos sujetos entre los 6 y 9 años decían que no conocían “la palabra justicia” cuando se les pedía un ejemplo o una definición, se decidió preguntar por la justicia de los distintos castigos dado que tal como plantean Piaget (1923/1976) y Vigotsky (1934/1999), en los primeros momentos del desarrollo de los conceptos los sujetos pueden usar las palabras que los denominan de manera eficaz en su comunicación con otros, es decir, en una situación con cierto contexto, aunque todavía no sean capaces de comprender su significado. En este sentido durante la entrevista puedo verse que las respuesta de los sujetos efectivamente eran coherentes con la pregunta referida a la justicia de los castigos, es decir, podían explicar por qué uno era más o menos justo que otro, aunque en muchos casos utilizaran como sinónimos “justo”, “correcto” y “mejor”.

6.8. Procedimientos para el análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas en el formato de dos columnas utilizado convencionalmente para protocolizarlas (Delval, 2001). Luego se construyeron grillas de análisis en un formato de dos columnas donde se transcribían los fragmentos de protocolos que representaban las distintas categorías que podían distinguirse a partir de los argumentos brindados por los sujetos. Dichas categorías se establecieron a partir de las semejanzas y diferencias en los argumentos de los sujetos, tomando luego como marco interpretativo las investigaciones previas y los distintos

aportes de la ética, la filosofía, la sociología y el derecho, reseñados en el capítulo I. Además las categorías de análisis no se establecieron de una forma definitiva desde el primer momento, sino que se fueron reformulando en la medida la que se avanzaba en el análisis de datos y para garantizar su validez concurrente se recurrió al acuerdo interjueces (Delval, 2001).

Finalmente se cuantificaron los resultados obtenidos mediante las grillas y se construyó una matriz de datos con el paquete estadístico SPSS 17.0 para realizar los análisis estadísticos descriptivos y para la utilización de las técnicas no paramétricas apropiadas.

CAPITULO VII.

RESULTADOS I: LAS REPRESENTACIONES DE LA JUSTICIA

7.1. ¿Cómo se representan los niños y adolescentes entrevistados la justicia en su vida cotidiana?

En este apartado se presentan las representaciones de la justicia que se hicieron manifiestas durante la primera parte de la entrevista en la que se pedía a los sujetos que contaran algo que les haya pasado, que hayan visto o que les hayan contado y que para ellos fuera justo. Una vez que relataban alguna situación de su vida cotidiana se les preguntaba por qué la consideraban justa, tal como se describió en el capítulo anterior.

En el análisis de las respuestas no se trabajó de manera separada la representación de justicia de la de injusticia porque la finalidad era poder colegir a través de ambas respuestas la representación de justicia que prevalecía en los argumentos de los entrevistados.

Para la construcción de las categorías de análisis a partir de los argumentos que los sujetos desplegaron durante la entrevistas se siguió el procedimiento descrito en el capítulo anterior. De esta manera se encontraron tres representaciones distintas de la justicia clasificadas en las siguientes categorías: A) No conoce el término; B) Utilitarista; C) Retributiva y D) Distributiva. Como se verá más adelante en este capítulo, a medida que se incrementa la edad de los sujetos las representaciones de la justicia tienden a integrarse presentándose de manera simultánea en los argumentos de los entrevistados, lo cual llevó a considerar otras cuatro categorías: E) Retributiva y distributiva; F) Utilitarista en una situación de retribución; G) Utilitarista en una situación de distribución y H) Utilitarista en una situación de retribución y distribución.

A continuación se detalla cada una de las categorías seguidas de fragmentos de protocolos que las ejemplifican¹⁵.

A) *No conocen el término o “no saben”*: En esta categoría se incluyeron aquellas respuestas en las cuales los sujetos decían que no habían escuchado nunca la palabra “justicia” ni la palabra “injusticia” o que las habían escuchado, pero no sabían que quería decir.

Ezequiel (6;05): [Situación justa] (*Silencio*). [¿Sabés lo que es la justicia, vos? ¿Escuchaste esa palabra alguna vez?] (*Niega*). [¿Y la injusticia?] *No sé qué es*. [¿Tampoco escuchaste la palabra?] (*Niega*). [¿Nunca te pasó nada que vos dijeras: “Esto es injusto”?] (*Niega*).

Franco (8;00): [Situación de justicia] *Nada*. [¿No se te ocurre nada que tenga que ver con la justicia?] *No*. [¿Y qué es la justicia? ¿Sabés lo que es la justicia?] (*Niega*) [¿Nunca escuchaste la palabra?] *Sí, a veces, en la tele*. [¿Y para qué la usan? ¿Cómo la escuchaste esa palabra?] *No sé* [Dale, contame.] *No me acuerdo* [¿Pero a qué te suena? Si yo te digo justicia, ¿con qué lo relacionas...? ¿Qué se te viene a la cabeza?] *Nada*. [¿Nada de nada? Mhm, me parece que me estás engañando y que no me querés decir.] (*Niega*) [¿Nada? ¿Y la injusticia?] *Tampoco*. [¿Nada? ¿No se te ocurre nada que tenga que ver con eso?] (*Niega*).

Regina (7;00): [Situación de justicia] (*No responde*) [¿No? ¿Sabés que es la justicia vos?] *No*. [¿Escuchaste la palabra alguna vez?] *No*. [¿Y la injusticia? ¿Tampoco escuchaste esa palabra?] *No* [¿Nunca pensáste: -“Uhy, esto que está pasando es injusto”, o algo así?] *No*.

¹⁵ Para la transcripción de los fragmentos de protocolo se utilizó el siguiente criterio: los dichos del entrevistador se consignan entre corchetes []; los dichos del entrevistado en *itálicas*. Cuando se ha omitido un fragmento del protocolo se consigna (...) y cuando el fragmento omitido pertenece sólo a los dichos del entrevistado se consigna (...).

B) *Representación utilitarista*: En esta categoría se incluyeron las respuestas en las cuales los sujetos consideraban que la justicia es “lo que está bien”, donde bien es entendido como lo que permite lograr la felicidad.

Bianca (9;05): [Situación de justicia] *Sí. Una pelea con mi hermana* [Contame un poquito más] *Y este... estábamos peleando porque ella estaba todo el día en la computadora y yo quería ir y como ella no quería, mi mamá nos dijo que por el día no tengamos ninguna la computadora* [¿Y te pareció justo?] *Sí.* [¿Por qué?] *Y porque hizo que... no se como decirte.* [Decime con tus palabras.] *Que hizo que nosotras entendiéramos y compartiéramos la computadora.* [Por esto que me decís, ¿qué pensás que es la justicia?] *Algo que es para las personas o para algunas personas bueno.* [¿Qué es esto de que sea bueno para las personas? ¿A qué te referís?] *A que le vaya bien, que sea justo.* [¿Y cuando interviene la justicia para que funcione así?] *No sé* [¿Y se te ocurre algún ejemplo de una situación injusta?] *No sé.*

Florencia (16;01): [Situación de justicia] *Puedes ser que sea justo algo que un individuo quiera, o que sea la sociedad.* [Como por ejemplo...] *Con lo que están haciendo sobre la justicia, como que influye también todos los problemas que hay, que se haga justicia para mejorarlos.* [Por ejemplo, ¿qué problemas?] *Los piqueteros o con las calles que hacen también paros para mejorarlos.* [¿Vos pensás que sería justo que esa gente este bien?] *Y si, sería lo mejor* [Y ¿qué pensás que es la injusticia entonces?] *Y la injusticia es que no se preocupen por mejorar eso, y que todos los individuos estén bien* [¿Pero quién se tiene que preocupar?] *Y desde el estado y los organizaciones para mejorar las cosas.* [¿Cómo tendría que ser esa situación para que sea justa?] *Y mejorarlos... no sé.*

Nicolás (17;00): [Situación de justicia] (*Silencio*) *Ni idea de qué puede ser. [¿Y qué es la justicia para vos?] Algo que tiene que ver con el bien. [¿Algo cómo qué? A ver...] Como defender los Derechos. [¿Y por qué sería justo defender los Derechos?] Y, porque sino no... la gente no tendría... ¿cómo se dice? Eh... opinión pública. Digamos, si yo tengo que decidir algo, me permiten a mí tomar una decisión, entonces eso es justo. Tomar una decisión, poder expresarla, para mí eso es justo. [Como que cada uno pueda hacer lo que quiere... ¿cómo sería?] Claro, no, depende. No es que cada uno puede hacer lo que quiere. Sino que, si yo tomo una decisión, la tomo y es justo para mí poder tomar una decisión y para todos los demás. [Está bien. ¿Y la injusticia qué sería?] Cuando no es posible tomar esas decisiones. [¿Y cómo qué, por ejemplo? A ver, dame un ejemplo.] Y, yo estoy en la escuela y yo quiero decir: "Para mí esto está mal." Y te dicen que no, no podés dar opiniones ni nada por el estilo. Es injusto porque yo estoy pidiendo la palabra para decir algo que me parece que está mal y no me dejan.*

Bianca (9;05) define a la justicia como algo que es bueno para las personas a partir de la resolución de un conflicto con su hermana y aclara que entiende "el bien" como que le vaya bien a las personas. Asimismo Florencia (16;01) considera que lo justo sería solucionar los problemas sociales y que todos estén bien, y la injusticia es que ni el Estado ni las organizaciones se preocupen por solucionarlos. Finalmente Nicolás (17;00) afirma que la justicia tiene que ver con el bien, como por ejemplo defender los derechos de cada uno cuando ocurre algo que para ese sujeto está mal, poder expresarse para decir que eso está mal y así intentar modificarlo.

En suma, estos entrevistados consideran a la justicia como aquello que está bien que ocurra en un sentido análogo a la máxima utilitarista, tal como se vio en el capítulo I: aquello que otorga una mayor felicidad, que permite vivir mejor a todas las personas. En los argumentos y relatos de los sujetos puede verse que los más pequeños se centran en sí mismos, es decir, lo justo es lo que les genera placer (que les gusta que sea de esa

manera) o lo que valoran positivamente. Se decidió incluir a estas respuestas en esa categoría aunque no hablan de un beneficio para la sociedad o para todas las personas, porque se considera que corresponden a los primeros momentos de la representación de justicia según la máxima utilitarista. A medida que se avanza en la edad son más frecuentes las respuestas que refieren a un orden social o a ciertas reglas básicas de convivencia que deben ser respetadas para que todos vivan bien, probablemente esto se deba al proceso de descentración cognitiva que tiene lugar entre los 8 y los 10 años, aproximadamente, que les permite comenzar a incluir distintas relaciones sociales en sus relatos que, ya no los tienen como únicos protagonistas.

C) *Representación retributiva:* En esta categoría se incluyeron las respuestas en las que se entendía a la justicia como la administración de un castigo o de una recompensa acorde con las acciones realizadas.

Jimena (8;06) [Situación de justicia] *No, ninguna.* [Y, ¿si te pregunto qué es la justicia para vos?] *Y para mí, que la justicia es que... Por ejemplo yo voy a una reunión y a mí todos me cargan, me dicen cosas o hago todo mal... me refiero al trabajo... Es injusto que te echen por nada y estés tres años buscando trabajo.* [Y, ¿cómo sería para que fuera justa esa situación?] *Y que lo echen porque haya hecho algo malo, no porque no haya hecho nada.* [Bueno, pero, ¿me decís ahora alguna situación que te haya parecido que fue justa?] (...) *Y por ejemplo que los chicos en una escuela, se portan mal y la seño vaya y le diga a la mamá. Eso sería justo.* (...)

Cristian (10:01): [Situación de justicia] *Me parece que habría sido justo que lo hayan encerrado a Chabán pero no es justo que lo hayan dejado ir porque cuando vio que se estaba por prender fuego se escapó él con todo.* [¿Eso te pareció justo o injusto?] *Que lo encierran justo y que lo dejen ir después injusto porque murió mucha gente.* [Vos ¿qué pensás que es la justicia?] *¿La justicia? No sé algo... eh... la justicia algo que sé... por ejemplo alguien que hizo algo y*

consideran si es el culpable o no y nada más no sé muy bien. [Y ¿se te ocurre un ejemplo de algo injusto?] ¿Injusto? Eh... no, no se me ocurre. [Puede ser algo que hayas visto o te haya pasado a vos.] Eh de cuando, no... no es, no, no se me ocurre. [Y ¿qué pensás que es la injusticia?] ¿La injusticia? Algo, alguien que hizo algo y que no lo consideran culpable, y la justicia alguien que hizo algo y se dan cuenta de que si hizo eso.

Florencia (16,11): [Situación de justicia] *¿Cualquier cosa? Una chica le dijo a mi amiga que como que yo había dicho algo de ella que yo no dije, y mi amiga le creyó a esa chica y ahora está enojada. Y eso es injusto porque yo no hice nada que me mereciera eso, y encima ella es más amiga mía que de esa chica, pero, o sea, como que le creyó a ella porque pensó que yo había estado hablando a sus espaldas. Y yo le dije que si tenía que decirle algo se lo decía de frente, pero no me creyó igual. Y después se enteró que no era así y vino a pedirme disculpas, que está bien y es justo porque yo me merecía que me pidiera disculpas. [¿Y qué pensás que es la justicia?] La justicia es que uno haga algo bien y como que te den algo que corresponda con lo que vos haces. Y lo mismo si haces mal, tenés que recibir algo que corresponda con eso. Como que es lo que hace que recibamos lo que merecemos, o algo así. [¿Que pensás que es la injusticia?] Es cuando uno hace algo que uno no le toca, cuando toca algo que uno no merece. O sea, como que si uno hace todo bien, es injusto que le pasen cosas malas.*

La representación de la justicia de estos entrevistados se refiere a situaciones en las que las personas involucradas obtienen aquello que merecen, algo que explica claramente Florencia (16;11); contrariamente, lo no merecido se considera injusto como afirma Cristian (10;01) respecto de castigar a un inocente y también Jimena (8;06) quien considera injusto despedir a alguien de su trabajo sin que haya dados motivos para ello. La justicia es entendida como la proporción (al modo de una balanza) entre las acciones realizadas o los méritos de los sujetos y las recompensas o castigos recibidos por ellos.

En este sentido, la justicia es pensada en términos punitivos de manera análoga a la concepción correctiva de la justicia aristotélica, en tanto se le otorga la función de corregir una injusticia previa, tal como se explicó en el capítulo I.

D) *Representación Distributiva*: En esta categoría se incluyeron las respuestas en las que los entrevistados pensaban a la justicia en una situación de distribución basada en la igualdad.

Micaela (9;06): [Situación de justicia] *Eh... Que mis hermanos se estaban peleando por algo y yo se los saque y no lo tiene ninguno. [¿Y lo que vos hiciste fue justo?] Sí [¿Por qué?] Se estaban peleando los dos por lo mismo y tienen los mismos derechos para tenerlo, si lo comparten... Como no lo querían compartir, no lo tiene ninguno. (...)* [Bien. ¿Se te ocurre alguna situación injusta?] *Que yo se lo hubiera dado a uno y al otro no [¿Por qué habría sido injusta?] Porque las dos tenían los mismos derechos de tenerlo, aunque no fuera de ninguno. Y yo se lo di a uno y el otro también podía tener derecho. [¿Entonces para vos qué es la justicia?] Que haya reglas para todos por igual, y que se repartan en igual medida. [¿Qué sería reglas para todos por igual?] Un reglamento que sea para todos por igual, sin fijarse las características físicas, sin discriminar o sin fijarse quien tiene más plata o no. Fijándose solamente en que son todos individuos iguales y que merecen algo igual todos [Y eso de repartir las cosas igual, ¿cómo sería?] Está bien. [¿Qué es repartir a todos igual?] Darles algo a todos igual y que nadie tenga más ni tenga menos. [Y, ¿qué es la injusticia?] Darles a unos todo y a otros nada [¿Por qué es injusto esto?] Porque todos son iguales y necesitan tener lo mismo, porque tienen los mismos derechos.*

Andrés (16;07): [Situación de justicia] *¿Que considere justo? Eh... por ejemplo cuando una profesora cierra las notas del trimestre, yo que sé. [¿Y por qué?] Y porque es justa, porque tiene... o sea toma las*

mismas bases para calificarnos a todos, casi siempre, o sea toma las mismas referencias ¿entendés? No por preferencia que uno le caiga mejor o peor, no se basa en eso si no en el esfuerzo que pongamos cada uno, eso me parece justo, en casi todas las profesoras. (...) [¿Y qué pensás que es la justicia?] La justicia lo veo como un sinónimo de la igualdad, la relaciono bastante con la igualdad y que todos tengan las mismas condiciones, posibilidades y puedan llegar a lo mismo todos. Cosa que no se ve por ejemplo acá en la Argentina, una justicia no sólo en lo legal, sino justicia en que todos, o sea que unos nacen con todo y hay gente que nace sin posibilidades de hacer nada. [Y ¿por qué te parece que pasa eso?] Y por el sistema, sobre todo el sistema capitalista que está impuesto, y hay una parte que... que el sistema capitalista me parece una cagada a mi y acá se manejó peor todavía, se maneja muy mal todo y se llega a eso, son las consecuencias de que uno se enriquece mucho y los otros se empobrecen muchísimo. [Y ¿Que pensás vos que es entonces la injusticia?] La injusticia es lo contrario: que no todos tengan las mismas posibilidades de... de todo, o sea de llegar a algo de poder obtener algo, poder hacer algo que uno las tiene y otro no, eso me parece muy injusto.

Jael (17;04) [Situación de injusticia] *No, sé... Porque a veces las injusticias uno las destaca más que lo justo, no sé... [¿Y qué es para vos la justicia? A ver...] Es como algo equitativo, para todos por igual. [¿Cómo sería? ¿Algo cómo qué?] Por ejemplo, en mi casa, mi mamá es equitativa con mi hermano y conmigo... [¿Por qué? ¿Qué hace?] Porque... no sé, porque salimos igual. Mi hermano es igual un par de años más chico que yo. Pero tenemos las mismas cosas, los mismos permisos, el mismo trato... [Está bien.] En el curso somos todos iguales... [¿Cómo en qué, por ejemplo? ¿En qué sentido?] Y, no hay el más bruto, el mejor, el mejor compañero [Está bien. ¿Y alguna situación que te parezca injusta, que tenga que ver con la injusticia?] Por ejemplo, capaz, que es injusto que se los escuche a los que son*

buenos alumnos, más en charlas grandes. Cuando están muchos alumnos, sí se los escucha más a esos que son mejores alumnos o que a veces se los conoce. Porque, capaz que... Mailén y yo somos delegadas y ahora somos presidenta y vicepresidenta del centro de estudiantes, por ahí nos escuchan más a nosotras que a otros chicos. Y capaz que esos chicos también están diciendo lo mismo, pero por una cuestión de conocimiento nos escuchan más a nosotras. [¿Y qué sería, entonces, la injusticia para vos?] La injusticia es eso, la desigualdad de todo: social, política, de hacerte escuchar...”

Estos sujetos piensan la justicia en los términos de una distribución realizada de acuerdo a normas iguales para todos los participantes, sin favoritismos o distorsiones. Este es el sentido que le da Rawls (1971/2003) a la justicia como imparcialidad: una distribución realizada de acuerdo a principios de justicia aplicables a todos los participantes. En palabras de Micaela (9;06): “Un reglamento que sea para todos por igual”. Esta concepción de la justicia también se pone de manifiesto en las respuestas de Andrés (16;07) y Jael (17;04) quienes consideran justo el trato igualitario que los profesores le dan a los alumnos y piensan a la injusticia como desigualdad. Andrés habla de la injusticia implicada en la distribución desigual de la riqueza porque “todos somos iguales”; en el mismo sentido en el que Jael (17;04) afirma taxativamente que: “La injusticia es eso, la desigualdad de todo: social, política, de hacerte escuchar.”

E) *Representación retributiva y distributiva*: Estas respuestas presentan situaciones de retribución integrados con argumentos distributivos. Los sujetos relataban situaciones de retribución pero donde el castigo o la recompensa debía seguir las mismas reglas para todos los implicados garantizando así la igualdad entre las personas.

Brian (14;04): [Situación de justicia] *Vi como la policía atrapaba a unos ladrones. [Y ¿porque te pareció justo?] Y porque habían robado. [Y ¿Entonces?] Y tienen que pagar por el delito [¿Qué pensás vos que es la justicia?] Quizás es... algo que tiene que hacer valer los*

derechos de todos [¿Cómo sería eso?] Para que no sean...es algo que se tiene que hacer valer para que los demás no... no rompan los derechos de los otros. [¿Por ejemplo?] Y... que yo te mate. [¿Eso sería justo?] Y... no (se ríe)[¿Por qué?] Y porque yo no tengo derecho a sacarte la vida a vos.[Y ¿por qué?] Y... porque es tu vida yo que sé. [¿Qué pensás que es la injusticia?] Cuando los que hacen delitos no pagan. [Y... ¿Se te ocurre algún ejemplo de algo que te haya pasado que consideres injusto? ¿O algo que hayas visto?] Fútbol no ¿No? No tiene nada que ver. [Lo que vos quieras.] ¿Injusto? Y... que no cobren un penal. [¿Y por qué?] Y porque estás favoreciendo a un equipo. [Y ¿Cómo tendría que ser eso para que sea justo?] Tendría que cobrar el penal (se ríe).

Florencia (14;06): [Situación de justicia] *No sé. Que a cada uno nos pongan la nota que nos merecemos por lo que estudiamos. [¿Por qué sería justo eso?] Porque todos tenemos los mismos derechos, y a cada uno nos tienen que evaluar por lo que estudió cada uno.[¿Qué pensás que es la justicia?] Es algo así como que, como lo que mantiene o más bien que controla que tengamos los mismos derechos todos. [¿Qué pensás que es la injusticia?] Algo como que si otros... no sé como explicar. Cuando se hace algo que no es igual para todos y que, nada, eso. [¿Cómo por ejemplo qué?] Que a una chica que conozco le pusieran mejor nota pero no porque estudió más, porque no sabía más que nosotros. Pero como la profesora la quiere nada más que por eso le puso más nota. [¿Cómo tendría que ser esa situación para que sea justa?] Tendrían que tratarnos a todos iguales, sin preferidos, y después poner la nota por lo que sabe cada uno.*

Luna (16;05) [Situación de justicia] *No sé, capaz que cosas que nos pasan a todos. [¿Cómo qué?] No sé... no sé... como cosas que uno se entera por la tele, cuando alguien es castigado y se lo merecía. (...)* [Está bien. Entonces, ¿como una definición de justicia para vos qué sería?] *Justicia es cuando... no sé... es difícil. Es que no se cómo*

explicarlo. Me parece que justicia es cuando... cuando uno, después de como ser juzgado, recibe lo que se merece. [Está bien.] No estoy segura. [¿Lo que se merece en qué sentido, como un castigo?] Como castigo o como no castigo. [¿Cómo sería?] Porque si uno no se merece un castigo, no pasa, pero... si sí, supongo que sí. [O sea, que si uno es culpable lo castiguen y que si es inocente no.] Claro, sí, eso. [Está bien. ¿Y un ejemplo de injusticia? ¿De algo que te parezca que es injusto?] ¿Injusto? No sé... tal vez me parece injusto el trato que tienen algunos profesores. Como que uno no les puede decir nada porque ellos siempre sienten como que tienen un nivel más importante que el nuestro. [...] Y... Entonces, así como una definición de injusticia, ¿qué sería para vos?] La injusticia me parece que es el trato diferencial por ocupar una posición diferente que otros, como poder salir impune de determinadas cosas. [Está bien. ¿Diferencial en qué sentido? A ver, ¿cómo salir impune? Aclárame un poquito eso a ver cómo lo pensás.] Es como... porque alguien tiene una mejor posición social o... o diferentes creencias, como que tenga un trato diferente que otras personas, capaz estar más acomodado socialmente o económicamente o tener un pensamiento político o religioso... [¿Y trato diferente en qué sentido? ¿Qué tipo? O sea... ¿a qué te referís con trato diferente?] Que se yo... hay gente que no sé... que no sé, te doy el ejemplo del colegio porque estoy en el colegio y porque es lo que me queda más cercano, tal vez. Que sé yo, que capaz a los profesores se los trata... tienen un trato diferente del mío porque ellos, en realidad, acá son los que supuestamente tienen más autoridad que yo, por ocupar un cargo más importante. (...) Si yo hago algo que ellos consideran que está mal, yo soy castigada, me suspenden o me ponen un uno, no sé. Pero tal vez ellos hacen cosas que no están bien hechas y no son castigados. [Ah, claro, el trato diferente tiene que ver con el castigo: que algunas personas no sean castigadas por tener cierta...] (Interrumpe) Claro.

Brian (14;04) relata como ejemplo de una situación justa la detención de unos ladrones y considera que eso es justo porque tienen que pagar por lo que hicieron, del mismo modo que hay que cobrar un penal en el fútbol cuando alguien comete una falta, pero su justificación respecto a qué es la justicia refiere a la igualdad de derechos que debe preservarse mediante el castigo. Asimismo, la injusticia de dejar impune una falta radica en que de esa manera se favorece al transgresor permitiéndole hacer cosas que otros no pueden realizar. Esta idea de retribuir a cada individuo según su mérito, pero enfatizando la igualdad de criterios empleados en la distribución del castigo o de la recompensa, se manifiesta también en la respuesta de Florencia (14;06) cuando dice que en la escuela: “Tendrían que tratarnos a todos iguales, sin preferidos, y después poner la nota por lo que sabe cada uno.” Por último Luna (16;05) explica en sus argumentos la injusticia que implica un castigo diferente según la posición social u otros atributos de los participantes. En este sentido es importante recordar que, tal como se señaló en el capítulo I, la justicia retributiva puede considerarse como una subclase o modalidad de la justicia distributiva, en cual los beneficios y las cargas a asignar son recompensas o castigos (Bobbio, Mattucci & Pasquino, 2005).

F) *Representación utilitarista en una situación de retribución*: En estas respuestas, si bien la situación relatada corresponde a una situación de retribución puede distinguirse que la misma se basa en una representación utilitarista de la justicia, vale decir, se identifica a la justicia con que las personas vivan bien o felices y el método para lograrlo es dar a cada uno los castigos o las recompensas que merece.

Juan (11;03) [Situación de justicia] *Como cuando una maestra, por ejemplo, vos te peleaste con un chico y el chico dice: “no, no, no yo no fui, él me pego”, las personas encargadas de la justicia, en este caso la maestra, se tendrían que dar cuenta de la verdad... que tu nombre quede limpio y el del otro sucio [¿Y se te ocurre algún ejemplo de una situación injusta?] Cuando por ejemplo en un juego de rol, a vos te pueden mentir pidiéndote el oro, diciendo que te sirve para un hechizo, y vos se lo das y al final te estafan y se van corriendo. Vos llamas al Big master, que sería como un policía, y te dice “no puedo hacer nada”, eso es injusto, porque si puede hacerlo*

(..). [¿Cómo tendría que ser para que sea justo?] *Tendrían que obligarlo a que le de las cosas a quien le pertenecen* [Y decime, ¿vos qué pensás que es la justicia?] *La justicia es una forma de poner orden en el país, (...) Es una forma de hacer que las cosas sean correctas, es una forma de decir que es lo bueno y que es lo malo. y la gente que esta unida a la justicia trata de que el bien supere al mal.* [¿Y la injusticia qué sería?] *Injusticia es cuando... una injusticia, es un ejemplo, que no estoy muy seguro, un soborno. Cuando alguien soborna a un juez para que declare culpable a quien odia y a quien en realidad era inocente eso sería injusto, porque por ejemplo, al juez lo pueden sobornar y si acepta sería una injusticia muy grave.*

Cristian (16; 01) [Situación de justicia] *¿Algo justo? No, no se me ocurre nada.* [Capaz algo que viste, en tu casa o en el colegio.] *Mhm...no se me ocurre nada. Una vez entraron a robar a mi casa.* [Y ¿eso fue justo?] *No, fue injusto..* [Bueno ¿Qué pensás que es la justicia?] *Y en la argentina, la justicia esta mal, ya tanto con las penas, como con la liberación de los detenidos.* [Contame como sería eso.] *Y si se pone una condena de veinte años, es justo que se cumpla, y no que salga a los cinco o diez años por buena conducta.* [Esta bien y ¿Qué pensás que es la injusticia?] *Lo que pasa todos los días, vos pones la tele o ves el diario y todos los días pasan cosas: robos, secuestros, violaciones.* [Y ¿Por qué son injustas esas cosas?] *Y porque no tienen que suceder. Si tuviéramos una policía realmente eficiente uno podría andar tranquilo por la calle.* [¿Por qué no tendrían que suceder?] *Y se puede bajar el nivel de los hechos, creo que se puede apresar a la gente comete las injusticias. Se puede evitar eso.* [y ¿se te ocurre alguna situación que te haya pasado a vos y consideres que fue injusta?] *Y lo que te decia que me robaron.* [¿Por qué fue injusto?] *Fue injusto por el tema de que alguien ya sabia que no ibamos a estar en navidad. Y ya tenia el dato que la casa iba a estar sola.* [Y ¿por eso te parece injusto el robo?] *Y...* [¿Me entendés la pregunta?] *Sí, es injusto porque es algo que nos les pertenece. Es lo*

mismo que yo mañana vaya a tu casa y te robe a vos, va a ser una injusticia. [¿Por qué?] Y porque si vos tenes tus bienes, son tus bienes, y entonces no tengo porque ir y robar.

Juan (11;03) relata una situación de retribución donde es justo que la persona encargada de administrar la justicia castigue a aquellos que lo merecen. La justicia es para él una forma de poner orden, de que las cosas sean correctas, de lograr que el bien supere al mal. En el mismo sentido, cuando se le pregunta a Cristian (16;01) qué es la injusticia nombra una serie de hechos: violaciones, robos, etc. Y dice que son injustas porque: *“no tienen que suceder. Si tuviéramos una policía realmente eficiente uno podría andar tranquilo por la calle.”*, lo cual sería lo mismo que decir que no tienen que ocurrir para vivir felices o “bien” y el modo que propone para lograrlo es la retribución, vale decir, castigando a los que cometen esas injusticia.

F) *Representación utilitarista en una situación de distribución:* En estas respuestas la justicia era pensada en los términos de una distribución, no obstante dicha distribución se consideraba justa porque era lo mejor para los implicados, es decir, el modo de lograr que la gente sea feliz es, para estos sujetos, la implementación de distribuciones justas.

Alejandra (13;00): [Situación de justicia] *Por ejemplo, a mí no me pasó pero, hay chicos bajitos que estaban todo el recreo para comprar algo en el kiosco, entonces la kioskera nos hizo establecer un orden, una fila. [¿Por qué te pareció justo?] Porque así hay un orden, y todos podemos comprar sin perder todo el recreo. [¿Qué pensás que es la justicia?] Es algo que está bien, que arregla muchas cosas. [¿A qué te referís con que arregla muchas cosas?] Claro, como por ejemplo, cuando pasa algo malo hay gente que lo puede arreglar. [¿Qué pensás que es la injusticia?] Cuando la gente parece que hace algo, o cuando algunos hacen algo y otros no hacen nada (...). [Entonces, ¿qué me decías que sería la injusticia? ¿Me la podrías*

definir?] *Claro, es como cuando hay alguien que tiene algo y otros no, o hace algo que otros no pueden.*

Eva (16;11) [Situación de justicia] *¿Algo justo? Yo que sé.... (Silencio) ¿No lo podemos dejar para lo último...? Y capaz esto que lo hicimos por sorteo, va me parece una situación justa. Un montón de chicos habían, cuando nos dijeron que pasaba esto (refiriéndose a la entrevista), un montón de chicos habían dicho: “Buen yo quiero ir, yo quiero ir y lo hicimos por sorteo.” [¿Y Por qué eso te pareció justo?] Y porque no, no.... era un método que todos tenían las posibilidades... es el peor ejemplo que escuchaste en tu vida. [No, está bien, está bien. Y ¿qué pensás vos que es la justicia?] Eeh... algo que no.... no es que si puede perjudicar, es un método de solucionar las cosas tratando de perjudicar a los involucrados lo, lo menos posible, no sé. [¿Y otro ejemplo de justicia? ¿Se te ocurre?] Eeh... no sé, el método de votación, las elecciones me parecen justas, que se vote. [¿Por qué?] No sé por qué porque sí, porque si es algo que va a beneficiar al pueblo, me parece que es justo que sea el pueblo el que elige. [¿Qué pensás que es la injusticia?] Eeh... buen, lo contrario, un método por el cual se solucionan las cosas, por el cuales salen poco beneficiadas, no se (se ríe). [¿Por ejemplo?] ¿Por ejemplo? Lo que pasó ayer con el acto, que los profesores no tenían la obligación de ir... al acto del 16 de septiembre. [Y ¿por qué eso te pareció injusto?] Porque los alumnos si tenían la obligación de ir, y me parece injusto que los mayores por ser mayores tengan, nada, diferentes derechos, cuando en realidad es una obligación. [Claro. Y ¿cómo tendría que haber sido esa situación para que sea justa?] Nada, que todos... todos tengamos... si todos tienen la obligación de ir, que todos cumplan y si realmente no es obligatorio ir a ese acto, que los alumnos también tengan la posibilidad de no ir.*

Para Alejandra (13;00) la justicia es algo que está bien, que arregla las cosas cuando pasa algo malo o alguien hace algo malo, donde “malo” es entendido como:

“cuando hay alguien que tiene algo y otros no, o hace algo que otros no pueden.”, Para ella *“lo malo”* es la desigualdad que se convierte en igualdad por intervención de la justicia y eso es lo que *“está bien”* que ocurra: que la justicia *“solucione”* la desigualdad para que, en este caso, todos puedan comprar en el recreo. Por su parte Eva (16;11) relata como ejemplo de situaciones justas aquellas en las cuales las personas tienen la misma participación o la misma posibilidad de participar en distintos eventos, pero cuando se le pregunta qué es para ella la justicia dice que es aquello que beneficia al pueblo, por eso es justo votar, por ejemplo. Para ella la justicia es un método que permite solucionar las cosas beneficiando en la mayor medida posible a los involucrados.

H) *Representación utilitarista en una situación de retribución y distribución*: En las respuestas que se incluyen en esta categoría eran evocadas situaciones tanto de distribución como de retribución, sin embargo, la representación de la justicia que se encontraba detrás era la utilitarista. En otras palabras, la justicia es entendida como aquello que permite que las personas vivan felices y el modo de lograrlo es mediante la distribución de retribuciones acordes con los méritos de todos los involucrados.

Almendra (9;07): [Situación de justicia] *¿Justo? Mmm... puede ser por ejemplo cuando me peleo con mi hermana. [¿A ver?] La cosa es así, yo me enoja porque ella no me quiere dar algo y me pongo a llorar y ella se enoja y dice que soy una maricona. Entonces vine mi mamá y me reta a mí, y yo no hice nada, fue ella la que no me dejo agarrar las zapatillas. Y eso me pareció justo porque la tenía que retar a ella y no a mí. Yo no había sido culpable, era ella. [Y por todo lo que me estas contando ¿qué pensás que es la justicia?] ... eso es más difícil... es algo que está bien hecho, bien pensado. (...)] [Y ¿se te ocurre algún ejemplo de algo injusto?] Sí. A mi papá una vez se tuvo que ir de viaje por un trabajo y cuando volvió a mí me trajo una sola cosa y a mi hermana le trajo una campera un chaleco y unas zapatillas. Y yo me enoje. A ella le trae y a mí no. [¿Cómo tendría que haber sido para que sea justo?] Que le traiga algo menos a ella o algo más a mí [Entonces ¿qué es la injusticia?] Algo que no está bien hecho. Algo desigual.*

Eso. [¿Cómo sería desigual?] Por ejemplo que alguien tiene 10 caramelos y dos amigos y le da 6 a uno y 4 a otro. Eso es injusto porque ya que tiene diez le podría dar 5 a cada uno. [¿Y por qué sería justo hacer eso?] Porque así estarían todos contentos con caramelos.

Gabriel (12;11): [Situación de justicia] ¿Algo concreto? Que las personas tengan trabajo, vivienda, comida y que se preocupen por la gente, no que lo hagan de compromiso nada más. Yo estoy puntualizando por los políticos. Gente que necesita ayuda y todos hacen la vista gorda, no es mi caso, claro. [¿Y por qué sería justo que la gente tenga trabajo...?] (Interrumpe) Porque somos seres humanos, no somos un juguete o algo que se puede llevar de acá para allá. Somos seres humanos, con sentimientos, y nos duelen muchas cosas, como no tener trabajo. Y creo que la gente se tendría que concientizar sobre eso, que no somos el pueblo nada más, que somos personas con sus sentimientos y sus necesidades, y que tienen que tener en cuenta eso. [¿Qué pensás que es la justicia?] Es lo que nos protege, en sí. La justicia es lo que nos protege, por que sino, la justicia son leyes y si no habría leyes seríamos todos locos. ¿Por qué? Porque nadie respeta a nadie. Ahí está. La justicia es eso. Lo que nos protege y que permite que los malos estén en donde tienen que estar y los buenos también. Pero también que sea equitativa. O sea, que sea justa para todos. [¿Qué pensás que es la injusticia?] Por ejemplo que se lo lleve injustamente a la cárcel a una persona que no tenga nada que ver, sin motivos o... injusto también sería que lleven presa a una persona por lo que cree o por lo que piensa. [¿Por qué te parece que eso es injusto?] Porque todos tenemos libertad de expresión, todos tenemos libre albedrío. Entonces lo que nosotros tenemos que hacer es ser como a nosotros nos plazca. Estoy puntualizando por la que dije “que piensan o que creen”; y por lo otro, bueno porque no hay fundamentos que avalen que la persona este presa. Además antes de que la metan presa, porque que te metan preso es algo

psicológicamente, se te cruzan los cables, es algo malo, entonces no creo que sea la solución para nada.

Almendra (9;07) comienza relatando una situación de retribución y dice que la justicia es algo que “está bien hecho” “bien pensado” luego de la situación de distribución dice que algo mal hecho es algo desigual, de tal manera que la igualdad sería aquello que logra que todos estén contentos. Por su parte, Gabriel (12;11) enumera una serie de condiciones básicas para la vida de las personas y responsabiliza a los políticos de su incumplimiento, deja en claro que la justicia es aquello que permite vivir en sociedad de la mejor manera posible y que las personas se respeten mutuamente, de lo contrario se volverían “locos”; es decir, aquello que permite ordenar a la sociedad de manera tal que los buenos y los malos estén donde tienen que estar. Como ejemplo relata una situación de retribución donde considera injusto que encarcelen a un inocente porque “todos somos iguales”.

7.2. Distribución de las representaciones de la justicia según la edad

A continuación se analizará cómo se distribuyen las tres representaciones básicas de justicia según la edad, esto es, se han tenido en cuenta los casos en los que se encuentran presentes las representaciones utilitarista, retributiva o distributiva, independientemente de su combinación entre sí, esto último será abordado más adelante.

La tabla 1 muestra que la representación utilitarista de la justicia se encuentra presente en todas las edades con porcentajes mayores al 70% de las respuestas totales para cada grupo de edad, con excepción de los 6, 15 y 16 años donde los porcentajes son 61,1%; 66,7% y 55,6%, respectivamente. Lo cual permite afirmar que la mayor parte de las respuestas –independientemente de la edad- corresponden a esta categoría, además las diferencias en su presencia según la edad no son estadísticamente significativas $\chi^2(1; n=11)=5,339; p=0,914$. Esto último se muestra de manera más clara en la tabla 2 donde los grupos definidos por la edad se agruparon en tres.

Tabla 1: Distribución porcentual de la representación utilitarista de la justicia según Edad

		Representación Utilitarista		Total
		Ausente	Presente	
Edad 6	<i>n</i>	7	11	18
	%	38,9%	61,1%	100,0%
7	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
8	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
9	<i>n</i>	3	15	18
	%	16,7%	83,3%	100,0%
10	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
11	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
12	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
13	<i>n</i>	4	14	18
	%	22,2%	77,8%	100,0%
14	<i>n</i>	4	14	18
	%	22,2%	77,8%	100,0%
15	<i>n</i>	6	12	18
	%	33,3%	66,7%	100,0%
16	<i>n</i>	8	10	18
	%	44,4%	55,6%	100,0%
17	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
Total	<i>n</i>	62	154	216
	%	28,7%	71,3%	100,0%

Tabla 2: Distribución porcentual de la representación utilitarista de la justicia según edad (agrupada)

		Representación Utilitarista		Total	
		Ausente	Presencia		
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i>	20	52	72
		%	27,8%	72,2%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i>	19	53	72
		%	26,4%	73,6%	100,0%
	14-17 años	<i>n</i>	23	49	72
		%	31,9%	68,1%	100,0%
Total		<i>n</i>	62	154	216
		%	28,7%	71,3%	100,0%

Respecto de la representación retributiva de la justicia las tablas 3 y 4 muestran que su presencia se incrementa en los distintos grupos de edad: está ausente a los 6 años y pasa del 5,6% a los 7 años al 88,9% a los 14, luego su presencia comienza a decrecer hasta el 55,6% a los 17 años, aunque es importante señalar que a partir de los 11 años se ubica por encima del 50% de las respuestas, siendo las diferencias según los grupos de edad estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=11)= 61,797$; $p < 0,01$), además la asociación entre ambas variables es media (Coeficiente de contingencia=0,472; $p < 0,01$). La mencionada tendencia a incrementarse con la edad hasta los 14 años se observa con mayor claridad en la tabla 4.

Tabla 3: Distribución porcentual de la representación retributiva de la justicia según edad

		Representación retributiva		Total
		Ausente	Presente	
Edad 6	n	18	0	18
	%	100,0%	,0%	100,0%
7	n	17	1	18
	%	94,4%	5,6%	100,0%
8	n	15	3	18
	%	83,3%	16,7%	100,0%
9	n	12	6	18
	%	66,7%	33,3%	100,0%
10	n	10	8	18
	%	55,6%	44,4%	100,0%
11	n	8	10	18
	%	44,4%	55,6%	100,0%
12	n	7	11	18
	%	38,9%	61,1%	100,0%
13	n	8	10	18
	%	44,4%	55,6%	100,0%
14	n	2	16	18
	%	11,1%	88,9%	100,0%
15	n	4	14	18
	%	22,2%	77,8%	100,0%
16	n	6	12	18
	%	33,3%	66,7%	100,0%
17	n	8	10	18
	%	44,4%	55,6%	100,0%
Total	n	115	101	216
	%	53,2%	46,8%	100,0%

Tabla 4: Distribución porcentual de la representación retributiva de la justicia según edad (agrupada)

			Representación Retributiva		Total
			Ausente	Presente	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i>	62	10	72
		%	86,1%	13,9%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i>	33	39	72
		%	45,8%	54,2%	100,0%
	14-17 años	<i>n</i>	20	52	72
		%	27,8%	72,2%	100,0%
Total		<i>n</i>	115	101	216
		%	53,2%	46,8%	100,0%

Asimismo la presencia de la representación distributiva de la justicia, también presenta una tendencia creciente según la edad, aunque menos marcada que la representación retributiva y con un pico decreciente entre los 10 y 11 años. Como puede verse en las tablas 5 y 6, a los 6 y a los 7 años sólo un sujeto dio este tipo de respuestas; luego incrementa su presencia hasta alcanzar el 33,3% a los 9 años, para luego decrecer al 16,7% a los 10 y a los 11 años, y continuar incrementando su presencia hasta el 72,2% a los 17 años, dichas diferencias según la edad son estadísticamente significativas $\chi^2(1; n=11)= 35,025; p < 0,01$ y la asociación entre ambas variables es media (Coeficiente de contingencia=0,374; $p < 0,001$) Dichas diferencias se ven de manera más clara en la tabla 5 donde se puede apreciar que la representación distributiva de la justicia se incrementa de una manera notoria en el grupo de edad de 14 a 17 años a diferencia del resto, pasando del 20,8% en el grupo de 10 a 13 años al 48,6% en el grupo siguiente.

Tabla 5: Distribución porcentual de la representación distributiva de la justicia según edad

			Representación Distributiva		Total
			Ausente	Presente	
Edad 6	<i>n</i>	17	1	18	
	%	94,4%	5,6%	100,0%	
7	<i>n</i>	17	1	18	
	%	94,4%	5,6%	100,0%	

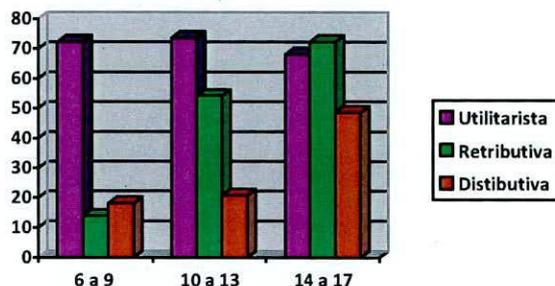
8	<i>n</i>	13	5	18
	%	72,2%	27,8%	100,0%
9	<i>n</i>	12	6	18
	%	66,7%	33,3%	100,0%
10	<i>n</i>	15	3	18
	%	83,3%	16,7%	100,0%
11	<i>n</i>	16	2	18
	%	88,9%	11,1%	100,0%
12	<i>n</i>	14	4	18
	%	77,8%	22,2%	100,0%
13	<i>n</i>	12	6	18
	%	66,7%	33,3%	100,0%
14	<i>n</i>	12	6	18
	%	66,7%	33,3%	100,0%
15	<i>n</i>	10	8	18
	%	55,6%	44,4%	100,0%
16	<i>n</i>	10	8	18
	%	55,6%	44,4%	100,0%
17	<i>n</i>	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
Total	<i>n</i>	153	63	216
	%	70,8%	29,2%	100,0%

Tabla 6: Distribución porcentual de la representación distributiva de la justicia según edad (agrupada)

			Representación Distributiva		Total
			Ausente	Presente	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i>	59	13	72
		%	81,9%	18,1%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i>	57	15	72
		%	79,2%	20,8%	100,0%
	14-17 años	<i>n</i>	37	35	72
		%	51,4%	48,6%	100,0%
Total		<i>n</i>	153	63	216
		%	70,8%	29,2%	100,0%

A continuación el gráfico 1 presenta los porcentajes de la presencia de las tres representaciones de justicia (utilitarista, retributiva y distributiva) según la edad.

Grafico 1: Representación utilitarista, retributiva y distributiva de la justicia según edad (agrupada)



Claramente el gráfico uno muestra que en el grupo de 6 a 9 años prima la representación utilitarista y no hay diferencias importantes entre la representación retributiva y la distributiva. En el grupo de 10 a 13 continúa primando la representación utilitarista, pero se ha incrementado notoriamente la retributiva que supera a la distributiva. Finalmente, en el grupo de 14 a 17 la representación utilitarista y retributiva no presentan diferencias relevantes, y la distributiva se ha incrementado notoriamente.

Ahora bien, como se ha dicho en el inicio de este apartado, hasta aquí se han considerado las representaciones de la justicia de los entrevistados de manera independiente, en cambio la tabla 7 muestra la frecuencia de las categorías de justicia sin descomponer los casos en los que las representaciones aparecen integradas.

La categoría no conoce el término/no sabe no se encuentra presente luego de los 8 años de edad, y representa el 38,9% del total de respuestas para el grupo de seis años, 22,2% para el de 7 años y el 11,1% en el grupo de 8.

Hasta los 9 años de edad la representación de la justicia que presenta una mayor frecuencia de respuestas es la utilitarista “pura”, es decir, sin integrarse con otras representaciones de la justicia, con el 55,6%, 61,1% 50% y 61,1%, para los grupos de 6, 7, 8, y 9 años respectivamente. A partir de los nueve años su presencia tiende a decrecer, pero comparte la mayor frecuencia de respuestas con la categoría en la que se integra con la noción de justicia retributiva (representación utilitarista en una situación de retribución) con el 33,3% de las respuestas 10 y a los 11 años y el 27,8% a los 12 años. A partir de los 13 años la categoría que tiene mayor frecuencia es ésta última, la

representación utilitaria en una situación de retribución, con el 27,8% de la totalidad de las respuestas, el 55,6%; 33,3%; 27,8% y 22,2% a los 14, 15, 16, y 17 años respectivamente. Anteriormente se había establecido, según los datos de la tabla 4, que la representación retributiva de la justicia incrementa su presencia con la edad, pero la tabla 7 permite observar que en su forma “pura” incrementa su presencia sólo hasta los 11 y 12 años donde alcanza el 22,2% de las respuestas para ambos grupos de edad, luego su presencia comienza a decrecer. Aunque la tendencia observada en la tabla 4 se verifica, ya que su presencia se debe a las categorías en las que aparece integrada con otras representaciones de la justicia que incrementan su presencia a partir de los 14 años. En otras palabras, el incremento de la presencia de la representación retributiva de la justicia luego de los 14 años, no refiere a su forma “pura” sino que pasa a integrarse con las restantes representaciones, destacándose entre ellas la utilitarista.

De todos modos, es importante aclarar que la representación utilitaria de la justicia también se presenta integrada con la justicia distributiva, así como señalar los casos en que a ambos tipos de justificación se le suma la retribución –representación utilitarista de la justicia en una situación de retribución y distribución- aunque sus porcentajes de presencia son bajos para todos los grupos de edad, dado que ninguna de estas dos categorías supera el 22% en ninguno de los grupos de edad.

Por otra parte, la representación distributiva de la justicia presenta una baja frecuencia cuando se integra con la representación utilitaria de la justicia, ya que tampoco supera el 22.2% en ninguno de los grupos de edad. Lo mismo ocurre cuando se manifiesta sin estar integrada con otras categorías, aunque en ese caso su presencia es todavía menor sin ir más allá del 16,7%.

Otra tendencia a señalar es que las representaciones que en un primer momento se presentan aisladas o de manera diferenciada con el avance de la edad se van integrando entre sí y la representación utilitaria de la justicia aparece como un trasfondo básico a partir del cual se dan argumentos retributivos, distributivos o ambos. En otras palabras, hasta los 9 años la mayoría de los sujetos entenderían a la justicia como aquello que permite vivir bien (feliz), y luego de esa edad continuarían pensando de la misma manera sobre la justicia, pero al tener que dar un ejemplo recurrirían a situaciones de retribución o distribución como un modo implementar ese estado de justicia.

Tabla 7: Distribución porcentual de las representaciones de la justicia según edad

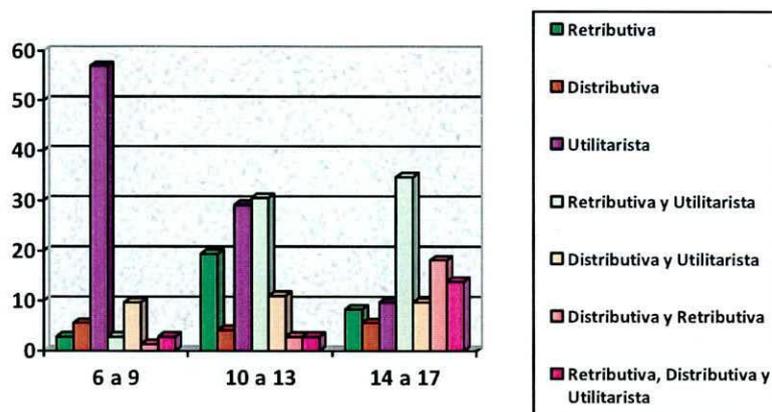
			Representaciones de Justicia						Distributi Rebributi
			No conoce el término/No sabe	Rebributi va	Distributi va	Utilitari sta	Rebributi va y utilitari sta	Distributi va y utilitari sta	
Edad	6	n	7	0	0	10	0	1	
		%	38,9%	,0%	,0%	55,6%	,0%	5,6%	
	7	n	4	1	0	11	1	1	
		%	22,2%	5,6%	,0%	61,1%	5,6%	5,6%	
	8	n	2	1	2	9	0	4	
		%	11,1%	5,6%	11,1%	50,0%	,0%	22,2%	
	9	n	0	0	2	11	1	1	
		%	,0%	,0%	11,1%	61,1%	5,6%	5,6%	5,
	10	n	0	3	2	6	6	1	
		%	,0%	16,7%	11,1%	33,3%	33,3%	5,6%	
	11	n	0	4	0	6	6	1	
		%	,0%	22,2%	,0%	33,3%	33,3%	5,6%	5,
	12	n	0	4	0	5	5	2	
		%	,0%	22,2%	,0%	27,8%	27,8%	11,1%	5,
	13	n	0	3	1	4	5	4	
		%	,0%	16,7%	5,6%	22,2%	27,8%	22,2%	
	14	n	0	1	0	1	10	1	
		%	,0%	5,6%	,0%	5,6%	55,6%	5,6%	16,
	15	n	0	2	0	2	6	0	
		%	,0%	11,1%	,0%	11,1%	33,3%	,0%	22,
	16	n	0	3	1	2	5	3	
		%	,0%	16,7%	5,6%	11,1%	27,8%	16,7%	22,
	17	n	0	0	3	2	4	3	
		%	,0%	,0%	16,7%	11,1%	22,2%	16,7%	11,
Total		n	13	22	11	69	49	22	
		%	6,0%	10,2%	5,1%	31,9%	22,7%	10,2%	7,

Las diferencias y tendencias señaladas se presentan con mayor claridad en la tabla 8, donde la variable edad está agrupada y en el gráfico 2.

Tabla 8: Distribución porcentual de las representaciones de la justicia según edad (agrupada)

			Representaciones de la Justicia							Total	
			No conoce el término/No sabe	Retributiva	Distributiva	Utilitarista	Retributiva y utilitarista	Distributiva y utilitarista	Distributiva y Retributiva		Distributiva, Retributiva y Utilitarista
Edad (en tres grupos)	6-9 años	n	13	2	4	41	2	7	1	2	72
		%	18,1%	2,8%	5,6%	56,9%	2,8%	9,7%	1,4%	2,8%	100,0%
10-13 años	n	0	14	3	21	22	8	2	2	72	
	%	,0%	19,4%	4,2%	29,2%	30,6%	11,1%	2,8%	2,8%	100,0%	
14-17 años	n	0	6	4	7	25	7	13	10	72	
	%	,0%	8,3%	5,6%	9,7%	34,7%	9,7%	18,1%	13,9%	100,0%	
Total	n	13	22	11	69	49	22	16	14	216	
	%	6,0%	10,2%	5,1%	31,9%	22,7%	10,2%	7,4%	6,5%	100,0%	

Gráfico 2: Representaciones de la justicia según edad (agrupada)



7.3. Distribución de las concepciones de justicia según género y nivel educativo de los padres

A continuación las tablas 9, 10 y 11 muestran la distribución porcentual de las representaciones utilitaristas, retributivas y distributivas (sin tener en cuenta su integración con otras categorías), según género.

Tabla 9: Distribución porcentual de la representación utilitarista de la justicia según sexo

			Representación Utilitarista		Total
			Ausente	Presente	
Sexo	Hombre	<i>n</i>	29	83	112
		%	25,9%	74,1%	100,0%
	Mujer	<i>n</i>	33	71	104
		%	31,7%	68,3%	100,0%
Total		<i>n</i>	62	154	216
		%	28,7%	71,3%	100,0%

Tabla 10: Distribución porcentual de la representación retributiva de la justicia según sexo

			Representación Retributiva		Total
			Ausente	Presente	
Sexo	Hombre	<i>n</i>	53	59	112
		%	47,3%	52,7%	100,0%
	Mujer	<i>n</i>	62	42	104
		%	59,6%	40,4%	100,0%
Total		<i>n</i>	115	101	216
		%	53,2%	46,8%	100,0%

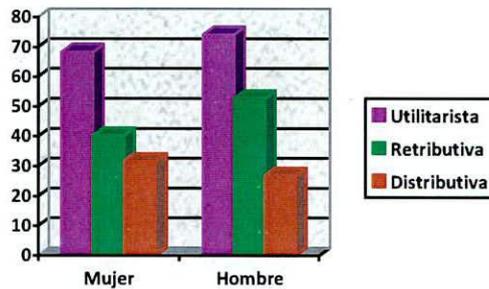
Tabla 11: Distribución porcentual de la representación distributiva de la justicia según sexo

			Representación Distributiva		Total
			Ausente	Presente	
Sexo	Hombre	<i>n</i>	82	30	112
		%	73,2%	26,8%	100,0%
	Mujer	<i>n</i>	71	33	104
		%	68,3%	31,7%	100,0%
Total		<i>n</i>	153	63	216
		%	70,8%	29,2%	100,0%

Como puede observarse en las tablas 9 y 11 la presencia de las representaciones de la justicia utilitarista y las representaciones distributivas no presenta diferencias importantes según el sexo. En cambio la tabla 10 muestra que, respecto de la representación retributiva de la justicia los hombres superan en un 12,3% a las mujeres, aunque las diferencias halladas no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=1)=$

3,274; $p = 0,70$). El gráfico 3 ilustra la distribución de las representaciones de justicia según el sexo.

Gráfico 3: Distribución porcentual de las representaciones utilitaria, retributiva y distributiva de la justicia según sexo

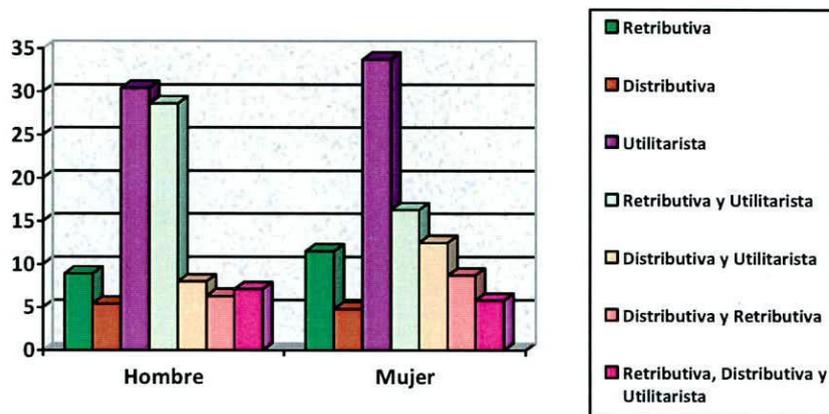


A su vez la tabla 12 y el gráfico 4 muestran las distribuciones porcentuales de las representaciones de justicia, teniendo en cuenta los casos en los que se presentan integradas, según el sexo de los sujetos entrevistados. Las diferencias entre los distintos grupos no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=7) = 5,931; p = 0,548$) de todos modos, puede observarse una tendencia en la *representación utilitarista de la justicia en una situación de retribución*, dado que su porcentaje de presencia en los hombres casi es el doble que el de su presencia en mujeres con 28,6% contra el 16,3% porcentaje de mujeres. Por lo cual puede inferirse que la diferencia encontrada en la representación retributiva “pura” de la justicia respecto de los hombres sobre las mujeres se debe en su mayoría a los casos en los que esa creencia aparece combinada con la representación utilitarista.

Tabla 12: Distribución porcentual de las representaciones de justicia según sexo

	Justicia recodificada								Total	
	No conoce el término/No sabe	Retributiva	Distributiva	Utilitarista	Retributiva y utilitarista	Distributiva y utilitarista	Distributiva y Retributiva	Distributiva, Retributiva y Utilitarista		
Sexo Hombre	n	6	10	6	34	32	9	7	8	112
	%	5,4%	8,9%	5,4%	30,4%	28,6%	8,0%	6,3%	7,1%	100,0%
Mujer	n	7	12	5	35	17	13	9	6	104
	%	6,7%	11,5%	4,8%	33,7%	16,3%	12,5%	8,7%	5,8%	100,0%
Total	n	13	22	11	69	49	22	16	14	216
	%	6,0%	10,2%	5,1%	31,9%	22,7%	10,2%	7,4%	6,5%	100,0%

Gráfico 4: Distribución porcentual de las representaciones de justicia según sexo

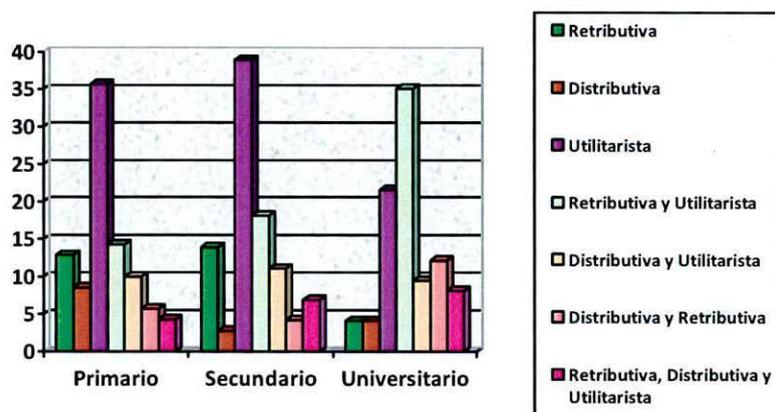


Respecto del nivel educativo de los padres de los sujetos (primario, secundario y universitario), a continuación la tabla 13 y el gráfico 5 muestra que la representación utilitarista de la justicia y la representación retributiva diferenciadas “puras”, tienen menor frecuencia en el grupo de sujetos cuyos padres tienen estudios universitarios en comparación con los otros dos grupos, por otra parte, en ese grupo es mayor la presencia de representación utilitarista de la justicia en una situación retributiva, es decir, ambas categorías tendrían a presentarse integradas en el caso de los sujetos universitarios y no de manera independiente como en los otros dos.

Tabla 13: Distribución porcentual de las representaciones de la justicia según nivel educativo de los padres de los sujetos

		Justicia recodificada								Total
		No conoce el término	Retributiva	Distributiva	Utilitarista	Retributiva y Utilitarista	Distributiva y Utilitarista	Distributiva y Retributiva	Distributiva, Retributiva y Utilitarista	
Nivel de Estuc de sus padres	Recuento	6	9	6	25	10	7	4	3	70
	% de Nivel de Est de sus padres	8,6%	12,9%	8,6%	35,7%	14,3%	10,0%	5,7%	4,3%	100,0%
Secundari	Recuento	3	10	2	28	13	8	3	5	72
	% de Nivel de Est de sus padres	4,2%	13,9%	2,8%	38,9%	18,1%	11,1%	4,2%	6,9%	100,0%
Universitari	Recuento	4	3	3	16	26	7	9	6	74
	% de Nivel de Est de sus padres	5,4%	4,1%	4,1%	21,6%	35,1%	9,5%	12,2%	8,1%	100,0%
Total	Recuento	13	22	11	69	49	22	16	14	216
	% de Nivel de Est de sus padres	6,0%	10,2%	5,1%	31,9%	22,7%	10,2%	7,4%	6,5%	100,0%

Gráfico 5: Distribución porcentual de las representaciones de la justicia según nivel educativo de los padres de los sujetos



Para comprender mejor esas tendencias las tablas 14, 15 y 16 muestran la distribución porcentual de cada una de las categorías de manera independiente según el nivel educativo de los padres de los sujetos, es decir, cómo se distribuyen las representaciones utilitarista, retributiva y distributiva sin tener en cuenta si se presentan integradas entre sí o no.

Tabla 14: Distribución porcentual de la representación utilitarista de la justicia según el nivel educativo de los padres

Nivel de Estudio de sus padres	Primario	n	Representación Utilitarista		Total
			Ausente	Presente	
			25	45	70

	%	35,7%	64,3%	100,0%
Secundario	<i>n</i>	18	54	72
	%	25,0%	75,0%	100,0%
Universitario	<i>n</i>	19	55	74
	%	25,7%	74,3%	100,0%
Total	<i>n</i>	62	154	216
	%	28,7%	71,3%	100,0%

Tabla 15: Distribución porcentual de la representación retributiva de la justicia según el nivel educativo de los padres

			Representación Retributiva		Total
			Ausente	Presente	
Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	43	27	70
		%	61,4%	38,6%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	42	30	72
		%	58,3%	41,7%	100,0%
	Universitario	<i>n</i>	30	44	74
		%	40,5%	59,5%	100,0%
Total	<i>n</i>	115	101	216	
	%	53,2%	46,8%	100,0%	

Tabla 16: Distribución porcentual de la representación distributiva de la justicia según el nivel educativo de los padres

			Representación Distributiva		Total
			Ausente	Presente	
Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	51	19	70
		%	72,9%	27,1%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	53	19	72
		%	73,6%	26,4%	100,0%
	Universitario	<i>n</i>	49	25	74
		%	66,2%	33,8%	100,0%
Total	<i>n</i>	153	63	216	
	%	70,8%	29,2%	100,0%	

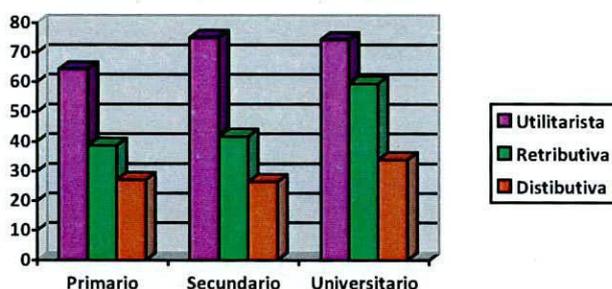
Si se considera la presencia de la representación utilitarista sin tener en cuenta su integración con las otras representaciones, se observa una diferencia del 10% entre el grupo de sujetos cuyos padres cuentan con un nivel primario de estudios y los otros dos grupos, siendo mayor su presencia en estos dos últimos, como muestra la tabla 14,

aunque tales diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2)= 2,495$; $p = 0,287$).

Contrariamente según lo muestra la tabla 15 en el grupo de sujetos cuyos padres cuentan estudios universitarios es mayor la presencia de la representación retributiva de la justicia en comparación con los otros dos grupos y las diferencias halladas son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2)= 7,430$; $p < 0,05$); la asociación entre ambas variables es baja y estadísticamente significativa, lo cual permite afirmar que existiría una relación entre el nivel educativo de los padres de los sujetos y la representación retributiva de la justicia (Coeficiente de contingencia=0,182; $p < 0,05$). Tales diferencias se representan en el gráfico 4.

Finalmente, no se observan diferencias importantes en la presencia de la representación distributiva de la justicia ($\chi^2(1; n=2)= 1,171$; $p < 0,557$), tal como lo muestra la tabla 16.

Gráfico 6: Distribución porcentual de las representaciones utilitaria, retributiva y distributiva de la justicia según el nivel educativo de los padres



A continuación las tablas 17, 18 y 19 muestran la distribución de las representaciones utilitaristas, retributivas y distributivas según el nivel educativo de los padres de los sujetos, pero controladas por el sexo.

En la tabla 17 puede verse que la representación utilitarista de la justicia tiene una frecuencia mucho mayor en los hombres que en las mujeres cuyos padres tienen estudios universitarios con una diferencia del 26.3% entre ambos grupos. Lo cual permite afirmar que si bien no se habían encontrado diferencias por género, su presencia es mayor en los hombres con padres universitarios, cuando ambas variables se

combinan, aunque tales diferencias no son estadísticamente significativas (hombres: $\chi^2(1; n=2)= 5,142$; $p =0,76$; mujeres: $\chi^2(1; n=2)= 3,1802$; $p =0,204$).

Respecto de la representación retributiva de la justicia, como ya se ha dicho, tiene una mayor presencia en los hombres que en las mujeres y en el grupo de sujetos con padres universitarios. Sin embargo si se considera también el nivel educativo de los padres de los sujetos puede verse que en tales diferencias tienen mayor peso debido a los hombres con padres con un nivel de estudios secundario y universitario con una diferencia del 17% y del 22% con respecto a las mujeres, siendo las diferencias halladas estadísticamente significativas para el grupo de hombres, pero no para el de mujeres (hombres: $\chi^2(1; n=2)= 8,934$; $p <0,05$; mujeres: $\chi^2(1; n=2)= 1,254$; $p =0,534$). En cambio no se observan diferencias importantes entre los grupos de mujeres y de hombres cuyos padres cuentan con el nivel educativo primario, tal como puede verse en la tabla 18. Además en el caso de los hombres la presencia de la representación retributiva se encuentra asociada al nivel educativo de tal manera que se incrementa en la medida en que éste se incrementa, aunque el nivel de asociación entre ambas es media-baja (Coeficiente de Contingencia=0,272, $p < 0,05$), algo que no ocurre con el grupo de mujeres (Coeficiente de Contingencia=0,109, $p=0,534$). Estos resultados permiten afirmar que las diferencias mencionadas anteriormente referidas a que la representación de la justicia retributiva se encuentra en mayor medida entre los sujetos cuyos padres cuentan con un nivel educativo universitario se debe mayormente a la contribución de los hombres que a la de las mujeres.

Finalmente, respecto de la distribución de la representación distributiva de la justicia la tabla 19 muestra, que si bien no se habían hallado diferencia entre los grupos definidos por sexo ni por nivel educativo de los padres de los sujetos, si se consideran ambas variables puede verse que su presencia es mayor en las mujeres cuyos padres cuentan con estudios universitarios que en los hombres cuyos padres cuentan con el mismo nivel de estudios, con una diferencia del 17% entre ambos grupos, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas (hombres= $\chi^2(1; n=2)= 0,113$; $p=0,945$; mujeres= $\chi^2(1; n=2)= 1,254$; $p=0,534$)

Tabla 17: Distribución porcentual de la representación utilitarista de la justicia según el nivel educativo de los padres controlada por el género

Sexo				Representación Utilitarista		Total
				Ausente	Presente	
Hombre	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	14	25	39
			%	35,9%	64,1%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	9	22	31	
		%	29,0%	71,0%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	6	36	42	
		%	14,3%	85,7%	100,0%	
	Total		<i>n</i>	29	83	112
		%	25,9%	74,1%	100,0%	
Mujer	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	11	20	31
			%	35,5%	64,5%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	9	32	41	
		%	22,0%	78,0%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	13	19	32	
		%	40,6%	59,4%	100,0%	
	Total		<i>n</i>	33	71	104
		%	31,7%	68,3%	100,0%	

Tabla 18: Distribución porcentual de la representación retributiva de la justicia según el nivel educativo de los padres controlada por el género

Sexo				Representación Retributiva		Total
				Ausente	Presente	
Hombre	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	25	14	39
			%	64,1%	35,9%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	15	16	31	
		%	48,4%	51,6%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	13	29	42	
		%	31,0%	69,0%	100,0%	
	Total		<i>n</i>	53	59	112
		%	47,3%	52,7%	100,0%	
Mujer	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	18	13	31
			%	58,1%	41,9%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	27	14	41	
		%	65,9%	34,1%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	17	15	32	

	%	53,1%	46,9%	100,0%
Total	<i>n</i>	62	42	104
	%	59,6%	40,4%	100,0%

Tabla 19: Distribución porcentual de la representación distributiva de la justicia según el nivel educativo de los padres controlada por el género

Sexo				Representación Distributiva		Total
				Ausente	Presente	
Hombre	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	29	10	39
			%	74,4%	25,6%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	22	9	31	
		%	71,0%	29,0%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	31	11	42	
		%	73,8%	26,2%	100,0%	
Total		<i>n</i>	82	30	112	
		%	73,2%	26,8%	100,0%	
Mujer	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	22	9	31
			%	71,0%	29,0%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	31	10	41	
		%	75,6%	24,4%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	18	14	32	
		%	56,3%	43,8%	100,0%	
Total		<i>n</i>	71	33	104	
		%	68,3%	31,7%	100,0%	

CAPITULO VIII

RESULTADOS II: EL PROCESO DE APROPIACION DE LA CREENCIA EN UN MUNDO JUSTO

8.1. Categorías de análisis para la Creencia en un Mundo justo

Las categorías que se utilizaron fueron las mismas que se construyeron en la investigación previa sobre las relaciones entre la creencia en la justicia inmanente (Piaget, 1932/1971) y la creencia en el mundo justo (Lerner & Simmons, 1966) realizada por la autora de este trabajo (Barreiro, 2008a). Las mismas se agrupan bajo tres categorías generales: a) Respuestas basadas en la Creencia en el Mundo Justo b) Respuestas Oscilantes y c) Respuestas basadas en el azar. Tales categorías fueron construidas del mismo modo que las utilizadas para indagar la representación de la justicia, tal como se describió en el capítulo anterior. A continuación se detalla cada una de las categorías seguidas de fragmentos de protocolos que las ejemplifican

A). Creencia en la justicia del mundo (CMJ): Las respuestas que se incluyen en esta categoría expresan la creencia en que el mundo es un lugar justo donde cada uno obtiene lo que merece. Las diferencias en el modo en el que los sujetos explicaban y justificaban su CMJ dieron lugar a la distinción de tres subcategorías: A.1) CMJ por Justicia Inmanente a la Naturaleza; A.2) CMJ por Reciprocidad Social; y A.3) CMJ por Mérito Personal.

A.1). CMJ por Justicia Inmanente a la Naturaleza: Las respuestas que se incluyen en esta subcategoría de la CMJ afirman que en la vida se obtiene lo que se merece porque los objetos del mundo o la naturaleza se encargan de castigar o recompensar las acciones realizadas dependiendo de que si son buenas o malas. Específicamente, esta categoría corresponde a aquello que Piaget (1932/1971) describió como justicia inmanente, extendida a los fenómenos que pueden ser pensados como una recompensa:

Pilar (6;00): “[Relato del puente] *Por burlar a los compañeros.* [¿Si no se hubiera portado mal, si no se hubiera burlado de los compañeros, se habría caído igual, o no?] *No (...) Porque es injusto que burle a los compañeros (...) Le pasan cosas malas.*

[Relato de las pesas] *Porque lo burló al chico.* [¿Y si no se hubiera burlado le habría pasado igual?] *No (...) Porque el chiquito no podía levantar la pesa y el grande se reía de él. (...) Porque... porque siempre que burlas a alguien después te pasa algo malo.* [¿Y cómo es que pasó eso de que la pesa se cayó por burlarse del otro?] *Porque no se tiene que burlar*

[Relato del reloj] *Porque había ayudado al otro chico. (...)* [¿Y entonces, si no hubiera ayudado al amigo, habría encontrado el reloj?] *No (...) Porque si no lo hubiera ayudado el chico se hubiera puesto a llorar y no lo hubiera dejado jugar a la pelota*

[Lectura de la frase] [no entiende “merecer”]. [¿A vos te parece que a la gente mala le pasan más cosas malas que a la gente buena?] *Sí (...) Porque si sos malo siempre te pasa algo malo.* [¿Y a la gente buena?] *No, le pasa algo bueno.* [¿Y a la gente buena le pasan cosas malas?] *No.*

Noelia (7;03): “[Relato del puente] *Porque... eh... no le hacía caso a la mamá. (...)* *Porque, el puente, si no le hacen caso a la mamá se rompe.*

[Relato de las pesas] *Porque le pegó al nene. (...)* [¿Qué pasó entonces con la pesa que se cayó?] *Se enojó. (...)* [¿Qué la pesa sabía que él se había portado mal (...)] *Sí.* [Contraargumenta con azar] *Está mal. (...) Que siempre, cuando se le pega a un chico o a una mamá o a un papá o... a alguien, algo se va a caer, porque está castigado.*

[Relato del reloj] *Porque le ayudo al amigo a alcanzarle la pelota, que estaba en el árbol (...)* [Contraargumenta con azar] *Se equivoca (...)* *Porque... eso, si alguno le pega o algo, y si alguno, alguna, alguien son buenos y algunos son malos... (...)* *Que a los buenos, se le encuentra algo que se le perdió y a los malos no.*

[Lectura de la frase] [No entiende “merecer”] [¿A la gente mala le pasan más cosas malas que a la gente buena?] *Sí.* [¿Entonces, vos pensás que a

la gente buena le pasan más cosas buenas que a la gente mala?] *Sí.* [Y ¿a los buenos no les pasa nunca algo malo?] *No.*

Paula (11,07): “[Relato del puente] *Y algo debe haber hecho para que se rompa el puente. (...)Y no sé saltar arriba del puente, algo por el estilo debe haber hecho. [¿Tiene algo que ver que se haya portado mal con que después se cayó el puente?] No, me parece que no. (...) No sé no tiene nada que ver, que vos hayas hecho algo mal y después estés cruzando el puente y el puente se rompa.*

[Relato de las pesas] *Por ser malo con la otra persona. (...)Vos te burlas de otra persona que no puede levantar una pesa porque es muy pesado para él, después vos hablando, todo lo que se da, se vuelve, es como un búmeran, si vos haces mal, vas a recibir mal, si vos haces bien, vas a recibir bien, eso es lo que yo pienso, si el cometió algo que estaba mal, con otra cosa la tuvo que pagar.* [Contraargumentación con una casualidad] *No, yo pienso que por algo pasan las cosas, es como digo, no sólo lo digo yo, mucha gente lo ha comprobado, yo el día de mañana voy y le digo a una chica: “Ah porque vos sos burra porque no sabes analizar la oración y yo voy otro día y con una oración difícilísima y yo no la sé analizar, entonces no te burlas de los demás, no pretendas lastimar a los demás si no estás seguro de que eso lo puedes hacer bien.* [Claro, pero como sería porque vos en el otro ejemplo me dijiste que no tenía nada que ver (...)] *Y si como este caso. Si te portas mal, recibís mal. No necesariamente por la misma parte pero por otra, la vas a recibir, es así.*

[Relato del reloj] *Porque hizo una acción bien. [¿Y si no lo hubiera ayudado lo hubiera encontrado igual el reloj?] Probablemente no. (...) Si vos hacés una acción bien, por otro lado la vas a recibir, y si haces una acción mal, si lo encuentra el reloj o no, se verá, pero en el caso que lo encontrara, si él hizo mal, si él no hubiera querido bajar la pelota, en el camino se encuentra el reloj, pero en algún otro momento esa acción mal a él se la van a hacer, no sé si en ese momento pero que esa acción va a llegar.* [Contraargumentación con azar] *Yo pienso que sí tiene que ver.*

[Lectura de la frase] *Y porque es así, con el paso del tiempo vos te das cuenta. (...)Puede que le pasen más cosas malas porque, depende del daño que uno haga, ¿no? Puede ser, sí, yo pienso que puede ser. [¿Y a la gente buena le pasan cosas malas?] Y a veces es porque no sé, hiciste algo mal y no te diste cuenta y lo recibiste por otro lado, simplemente son cosas que tienen... o sea yo tengo un pariente que está muy enfermo y yo no hice nada y se murió, es cosa de la naturaleza. O sea, cosas malas en cuanto a las acciones no sé, pero en cuanto a lo natural yo pienso que sí. [Pero si a la gente buena le pasan cosas malas... ¿Cómo puede ser que entonces en la vida la gente recibe lo que merece? ¿Cómo puede ser entonces?] Es difícil, no sé, ponele vos conoces a una compañera y esta chica es rebuena porque se preocupa por sus amigos hace todo bien y un día viene y te dice: “me pegaron y yo no hice nada”, eh... “se murió mi abuelita y mi abuelita estaba lo más bien”, pero siempre, tipo no... no sé por qué no tengo la respuesta a eso, la mayoría de las veces pasa. Ahora así vos hiciste una acción mal, eso es otra cosa. [¿Pero eso malo que le pasa puede ser porque hizo una acción mala y no se dio cuenta?] Puede ser, también puede haber otros motivos pero desconozco.*

Los tres fragmentos de protocolos ponen de manifiesto la creencia en que si las personas son buenas serán recompensadas y si son malas recibirán un castigo. Tanto las recompensas como los castigos ocurren de manera automática. En los dos primeros casos los objetos intervienen como agentes administradores de las recompensas o castigos. Pilar (6;00) asume que en esos castigos o recompensas intervienen los objetos, no explicita sus creencias animistas y tampoco teoriza sobre cómo ocurren los castigos o las recompensas. En el caso de Noelia (7;03) el pensamiento animista se manifiesta de manera explícita cuando afirma que si uno hace algo mal puede romperse o caerse una pesa y que los objetos saben lo que pasó y actúan en consecuencia. Tal intervención de las cosas estaría señalando la presencia del pensamiento animista descrito por Piaget (1926/1984), ya que se confiere cierta conciencia y voluntad a las cosas para cumplir con su función: mantener el orden moral mediante recompensas o castigos según las acciones realizadas. En cambio Paula (11;07) no se trata de que los objetos castiguen o recompensen las acciones, es decir, su pensamiento no es animista en el mismo sentido en el que lo es el de las dos niñas anteriores, porque no piensa que los objetos tienen

voluntad e intenciones. Sin embargo su respuesta pone de manifiesto un pensamiento mágico según el cual afirma que “todo lo que se da vuelve, es como un búmeran”, se trataría de algo así como una ley de la vida o de la naturaleza que indicaría un posible desplazamiento del pensamiento animista hacia entidades abstractas, tal como afirmaba Piaget que ocurría respecto de la justicia inmanente (1932/1971).

La forma en la que se manifiesta el pensamiento mágico en el caso de Paula, puede generalizarse al resto de los sujetos mayores de 9 años que se incluyen en esta categoría, es decir, a partir de dicha edad no se encuentran respuestas animistas en sentido estricto, pero sí respuestas que manifiestan una creencia en la justicia inmanente por la puesta en juego de un pensamiento mágico, sin una intervención directa de los objetos.

A.2). CMJ por reciprocidad social: Esta subcategoría de la CMJ incluye respuestas que manifiestan la creencia en que cada uno obtiene lo que merece porque los otros actúan con uno como uno actuó con ellos. Se trata de sujetos que no recurren al pensamiento animista o mágico y, por lo tanto, no creen en la existencia de sanciones automáticas, como las que pueden inferirse a partir de los relatos hipotéticos. Sin embargo, cuando se les lee la frase “*en la vida la gente recibe lo que merece*” dicen estar de acuerdo y exponen este tipo de argumento para justificar la CMJ. Incluso, en algunos casos, interpretan los relatos hipotéticos de modo tal de hacer intervenir una recompensa o castigo llevado a cabo por otros agentes sociales.

Julian (13;02): “[Relato del puente] *Porque era viejo, o porque estaba roto y no lo repararon, o no lo hicieron bien. [¿Te parece que puede haber relación entre que el puente se cayera y que el chico se portara mal?] No.*

[Relato de las pesas] *Tuvo mala suerte o levanto más de lo que podía. [¿Si no se hubiese burlado de los otros chicos se lastimaba igual o no?] Sí, en la misma situación sí. [Contraargumenta con un castigo] Puede ser que sea un castigo porque se lo merecía, pero en la misma ocasión, si no se burlaba se lastimaba igual.*

[Relato del Reloj] *Porque no lo encontró nadie antes. [¿Te parece que tiene que ver o no con que haya ayudado al amigo?] No, no creo.*

[Contraargumenta-recompensa] *Que si el reloj estaba en el mismo lugar lo iba a encontrar igual.*

[Frase] *Que es así, si haces cosas malas te van a terminar pasando cosas malas. Si vos ayudas a otros, te van a ayudar a vos. Y si no te pasan cosas buenas enseguida, te van a terminar pasando igual. (...) En algún momento te llega. Sino cada uno hace lo que quiere y no hay consecuencias.*

Jorge (10;08) [Puente] *Es como que... se quedan a mano. Algo así que se quedan a mano. (...) El te burla cuando vos estas haciendo algo, y después cuando él se cae al agua los demás lo burlan. (...) [¿Tiene que ver que haya sido malo con que se haya caído al agua?] No (...) [¿Se hubiera caído igual si pasaba un chico bueno?] Sí (...) Porque pasaría lo mismo, que se cayera el chico bueno o que se cayera el chico malo. (...) No tiene nada que ver que sea un chico bueno o un chico malo.*

[Pesas] *Y habrá hecho algo malo... cuando levantaba la pesa. Se le habrá caído de la mano. Algún movimiento mal. [¿Y tiene que ver haya burlado al chico chiquito con que se le haya caído la pesa?] No [O sea, ¿si no se burlaba, le pasaba lo mismo?] Y sí, puede equivocarse. [Contraargumenta con un castigo] Puede ser también, no se equivoca. (...) Pero está bien, porque lo pensó y eso. [¿Pero cómo pensás que fue, que se le cayó la pesa por malo?] No, yo no pienso eso. [¿por qué fue para vos?] Habrá hecho algo mal cuando levantó la pesa.*

[Relato del Reloj] (...) *Por haberlo ayudado. [¿Y si no ayudaba al amigo, hubiese encontrado igual el reloj?] No sé, por ahí sí, por ahí no. (...) Que cuando vos ayudas a alguien y después...te puede llegar a pasar algo bueno. (...) [¿Y siempre que colaboras te pasa algo bueno?] No, no siempre.*

[Frase] *Que está bien. (...) Sí, porque cuando vos siempre querés algo, siempre se te puede dar. Es como que te portas bien y siempre te vas mereciendo algo. Y si vos no te portas bien tenés que merecer lo malo. (...) No, quise decir, que si te portas mal tenés que merecerte lo malo. [A ver, y cuando un chico se porta mal y merece lo malo, ¿le pasa lo malo?] Sí (...) Porque siempre el que se porta mal o hace algo malo siempre*

termina siendo el más malo de todos. Que nadie lo quiere y eso. Y no le dan importancia. [¿recibe algo malo por lo malo que era?] Sí, como que el después quiere ser el que lo miren y lo atiendan y nadie le da importancia. [¿Y a los buenos les pasan cosas buenas?] Sí, yo ayudo a una abuelita y siempre te da algo la abuela cuando la ayudas y eso y te lo merecés por bueno. [¿a la gente buena le pasan más cosas buena que a los malos o es lo mismo?] Le pasan más cosas buenas a la gente buena. (...) Porque la gente que es buena, colabora, ayuda y hace cosas bien, eh... ayudan a la gente. Y la gente que se porta mal, hace cosas malas que no le sirven a la gente. (...) A veces le pueden pasar cosas malas. (...) Porque sí, porque algo siempre en la vida te va a pasar algo malo. Que te caes o te golpeas.

Diego (15;03) "[Relato del puente] *Quizás por todas las cosas que hacía mal. No sé. [¿Y cómo sería eso?] (...) Bueno, directamente porque se rompe el puente, pero si es como una especie de castigo, sería porque siempre trata mal a todos los demás, pero igual... [¿Y vos qué pensás? ¿El puente se puede romper como una especie de castigo?] En realidad, no sé.... Así, tan severamente no, porque quizás para castigarlo, como para que aprenda serían mejor otras cosas, no eso. Porque si fuera algo a propósito como que le rompan el puente para que se caiga, bueno, pero si la gracia era castigarlo por todo lo que hacía mal no es la forma. [¿Y quién lo castigaría?] Las demás personas, la justicia, el sistema. [¿Y cómo sería la justicia? Vos me decís: "Lo castigaría la justicia." ¿Ahí quién lo castigaría?] No sé, una especie de juicio sería, no sé. Pero en realidad, sí, la gente, los demás.*

[Relato de las pesas] *Quizás porque burlaba al otro más chico que no tenía posibilidades como él, como que abusaba de su poder y es como, no sé, como para que aprenda la lección, o algo así. (...) [¿Y cómo pensás esto de que se le hayan caído las pesas por burlarse de otro? ¿Cómo pudo haber pasado esto?] Quizás porque se creía muy superior, muy soberbio y es como que de un golpe le hicieron ver que no era así, o algo por el estilo, que era como todos los demás. [¿Quién le hizo ver?] No sé... los demás [Contraargumenta con una casualidad] Por lo general,*

si es algo que se te cae, sí, es azar. Pero si es algo que te pasa en consecuencia por haber hecho algo mal no es azar, es culpa tuya. Por ejemplo no sé, si, no sé.... Un asesino mata a un chico de la villa y viene el padre del chico y le pega un tiro, no es azar, es algo que sucedió y que fue en principio culpa del asesino y después fue culpa del padre. Pero no es azar, está todo muy relacionado. (...)

[Relato del reloj] *También, no sé, por azar... Porque son situaciones parecidas, no sé. [¿En qué sentido parecidas?] En que son todas muy, como algo que pasa, como un hecho que no... es algo sin querer, algo que pasa naturalmente, como algo azaroso. (...)* [Contraargumento con azar] *Sí... puede ser, pero en general las recompensas no es que aparecen así de la nada. Las recompensas te las dan las otras personas, pero no así el destino. No sé, lo veo muy.... Azar*

[Relato de la frase] *Hoy en día, no sé, eso está muy... como que queda a conciencia de todas las personas, de la sociedad, me parece, y de las autoridades. (...)* [¿Y una persona que roba, por ejemplo, vos pensás que tarde o temprano va a recibir un castigo o que puede pasar toda su vida lo más tranquila?] *Depende, depende de la sociedad. Depende de las autoridades. Por un castigo así, muy como, la vida, el destino, no sé, no, no lo veo, eso es algo de lo que se tienen que encargar todos. [Pero, ¿para vos va a tener un castigo o puede ser que no le pase nada nunca y viva lo más tranquilo] No, algo le va a pasar... además, seguramente que cuando todos sepan que roba lo van a dejar de lado.*

Estos sujetos, a pesar de rechazar la posibilidad de castigos automáticos administrados por la naturaleza o los objetos y de no recurrir al pensamiento mágico, afirman sin lugar a dudas que en la vida se obtiene lo que se merece: una persona buena o mala recibirá su recompensa o castigo, mediante la acción de los otros, aunque sea en el largo plazo. Este tipo de justificación pone de manifiesto un pensamiento basado en la reciprocidad, constitutivo de las relaciones de respeto mutuo y cooperación ya que los sujetos se ubican mentalmente en la perspectiva del otro para anticipar cómo se comportarán según las acciones realizadas por otro sujeto. Jorge (10;08) interpreta el relato del puente como un modo de que los otros puedan burlarse de un sujeto que siempre se burlaba de ellos y ante la lectura de la frase deja en claro que a la gente que

se porta mal después nadie le da importancia y le pasan cosas malas porque hace cosas que no le sirven a la gente, en cambio si uno ayuda y colabora con los otros, los otros lo van a recompensar. Federico (15;03) afirma que un puente no se puede romper como castigo por algo que uno hizo, a no ser que alguien lo haya roto para castigarlo y en ese caso se trataría de un castigo de los demás, son los otros los que castigan. Lo mismo respecto del relato de las pesas, lo interpreta basándose en una intervención de los otros para hacerle ver al personaje de la historia que es un soberbio. Esto último también se manifiesta claramente en los argumentos de Julián (13;02), para quien si uno ayuda a los otros, los otros lo van a ayudar, y si no llega pronto la ayuda va a llegar en el largo plazo.

A. 3). CMJ por Mérito Personal: Esta subcategoría de la CMJ incluye aquellas respuestas que afirman que lo que ocurre en la vida es consecuencia de actos realizados individualmente o de algún atributo personal, como por ejemplo: esfuerzo, descuido, responsabilidad, etc. Estos sujetos tampoco creen en la existencia de sanciones automáticas, pero sí que en la vida cada uno obtiene lo que merece. Al igual que en los casos anteriores, algunos sujetos interpretan los relatos hipotéticos de manera de hacer intervenir el mérito personal.

Alejo (15;11): “[Relato del puente] *No sé. (...) [Si estuviese cruzando el puente un chico que se porta siempre bien ¿se hubiese roto igual?] No puede ser coincidencia que el chico se portara mal y se rompiera el puente, pero vaya a saber, o sea... no sé. Si tenía mala suerte y se rompía igual, tal vez le tenía que pasar. Y tal vez le pasó por malo y entonces un chico bueno no se caía. No sé.*

[Relato de las pesas] *Porque se le cayó la pesa nada más, no estaba prestando atención a lo que hacía. [¿Tiene que ver que el chico se burlara de los más pequeños, con que se le cayera la pesa en el pie o no?] Y sería lo mismo que lo del chico del puente. Coincidencias así a todos les puede pasar, no sé. [Contraargumentación con un castigo] Yo no creo que existe un castigo para las cosas que uno hace. Después las cosas que pasan en el futuro tienen que ver con decisiones que tomamos, no con castigos.*

[Relato del Reloj] *Porque estaba ahí. Como la misma respuesta para las tres situaciones son muy parecidas las encuentro yo. Entonces porque estaba ahí, no es que porque hizo una buena acción le va a volver el reloj. Si no va a empezar todos a hacer buenas acciones para que nos llegue plata. [contraargumentación con recompensa] Recompensa no existe, es lo que nos pasa día a día. (..)*

[Lectura de la frase] *Es medio dudoso. Porque uno piensa que lo que le tocó es injusto, pero generalmente no lo es. Es cierto que te toca lo que mereces. Si uno no optó por estudiar de chico después termina siendo piquetero. Y a él la situación le parece injusta, pero si hubiera estudiado tendría una profesión y un trabajo. Después se queja por lo que tiene pero se lo busco solito. La gente termina teniendo lo que merece.”*

Nahuel (15;05): “[Relato del puente] *Por una desgracia. Por una casualidad.*

[Relato de las pesas] *O porque no estaba concentrado en lo que hacía o simplemente por una desgracia. (...) Un accidente. [Contrargumenta con un castigo] Yo creo que no. No es un castigo.*

[Relato del reloj] *Tuvo suerte. Muchos pueden pensar que porque bajó la pelota. Lo que yo pienso es simple, no creo en eso de las recompensas y los castigos.*

[Frase] *Sí. Te voy a dar un ejemplo: si vos trabajas ¿Qué va a pasar? Vas a crecer. Si vos invertís vas a crecer. Si vos invertís, trabajas o estudias vas a ser un profesional; o tener una gran empresa. A la larga vas a recibir lo que mereciste. Yo creo que es así. En cambio si no te esforzás, y no trabajas duro, no llegas a ningún lado.*

Georgina (17; 08): “[Relato del Puente] *Porque el puente no estaba bien construido. No pienso que haya sido porque Dios dijo: “Ah, te portaste mal, te vamos a romper el puente”. (..) A cualquiera le puede pasar a cualquiera.*

[Relato de las pesas] *Por la misma razón que la del puente. La pesa se rompió, se cae en el pié, le pasa a cualquiera en cualquier momento. Es por casualidad, no porque uno trate mal a otro. [Contraargumenta con un castigo] No, yo creo que eso pasa y pasa porque sí. No es un castigo.*

[Relato del reloj] *Fue bueno, ayudó y como premio encontró el reloj. [Si no lo ayudaba al amigo ¿pensás que lo encontraba igual o no?] Seguro que lo encontraba igual. Pero también en este caso seguro que tuvo otra sensación al encontrarlo porque se lo merecía. Él lo puede ver como una recompensa. [Contraargumenta con recompensa] Yo pienso que puede ser también eso, pero encontrar el reloj seguro lo iba a encontrar si lo iba buscando. Podría ser que lo encuentre o que no lo encuentre, de cualquier forma es por casualidad*

[Lectura de la frase] *Si, es así.(...) El esfuerzo que realiza uno se recibe de otra manera. La recompensa puede ser por buen comportamiento, como un premio que le dan a uno por tratar de mejorarse día a día y realizar el esfuerzo. De esa manera merece lo que trabajó todo el tiempo anterior.[¿A la gente que hace cosas buenas le pasan cosas mejores que a la gente mala o no?] Sí, seguro. [¿Y a la gente que hace cosas malas le pasan cosas peores?] No, no peores. Le pasaran cosas buenas pero no es lo mismo, la misma cosa que a la que hace cosas buenas, porque esta se esfuerza y mejora como persona. Se merece lo bueno que le toque. Mientras que al que hace cosas malas le tocarán cosas buenas a veces pero al no hacer el esfuerzo por conseguirlas, primero que no tiene la misma satisfacción, y segundo, no aprendió nada del camino a conseguirlas.*

En los tres casos citados no se acepta la posibilidad de castigos o recompensas automáticos, administrados por alguna fuerza externa. Para estos sujetos lo que se obtiene en la vida depende únicamente de factores personales, entre ellos tiene suma relevancia la capacidad de decisión y discernimiento de los seres humano. El primero, Alejo (15;11), dice no creer en que existe un castigo para las cosas que uno hace, sino que las cosas que pasan tienen que ver con las decisiones que uno toma. Para él aunque a veces uno piense que es injusto lo que le pasa en realidad es lo que uno se merece, por ejemplo si uno no estudia cuando es chico, luego no va a tener trabajo y se queja pero es algo que “se buscó solito”. En ese mismo sentido Nahuel: (15;05) afirma que si las personas no trabajan y no se esfuerzan, no llegan a ningún lado, asimismo para Georgina (17; 08) las recompensas tienen que ver con el esfuerzo realizado y puede ser

que a alguien malo le pase algo bueno, pero como no se esforzó las satisfacción no es la misma, lo que sería lo mismo que decir que no va a ser tan bueno aquello que obtenga.

B). Respuestas oscilantes: En esta segunda categoría se incluyen las respuestas en las que coexisten en tensión conflictiva la CMJ y la afirmación de que las cosas en la vida ocurren “por que sí” o por azar, ya sea que prime una o la otra. Luego se explicará por qué se optó por utilizar la denominación de *azar* para las respuestas en las que los sujetos no consideran ningún tipo de determinación sobre las cosas que ocurren en la vida. Respecto de esta categoría –respuestas oscilantes- se dejó de lado la denominación de *intermediarias* utilizada por Piaget (1932/1971), porque no se trata de respuestas que se encuentren a mitad de camino respecto de un punto de llegada. Más aún, como se detallará a continuación, las respuestas de este tipo no desaparecen durante el proceso de desarrollo cognoscitivo, es decir, coexisten con modos de argumentación cognitivamente complejos, como es el caso de la reciprocidad social. En un primer momento se pensó en denominar como *mixtas* a este tipo de respuestas, pero se temió que la analogía a la que refiere tal término lleve a pensar que en ellas se afirman de manera paralela e independiente ambos tipos de argumentos o que ambos argumentos coexisten en una conjunción, como se verá en el capítulo siguiente respecto de la justificación del castigo. Se decidió llamarlas oscilantes con la finalidad de enfatizar su característica principal: los sujetos pasan de un tipo de respuesta a otro en el transcurso de sus argumentos, manteniendo una tensión entre ellos que no logra resolverse y que incluso en algunos casos se expresa en los términos de una contradicción. Además se distinguieron tres subcategorías correspondientes a los distintos modos en los que los sujetos justifica su CMJ, esto es: B.1) respuestas oscilantes con CMJ inmanente a la naturaleza; B.2) respuestas oscilantes con CMJ por reciprocidad social; y B.3) respuestas oscilantes con CMJ por mérito personal. Estas tres subcategorías no serán ejemplificadas y explicadas en detalle, dado que se trata del mismo fenómeno descripto respecto de la CMJ que en este caso se presenta en el interior de las respuestas oscilantes. A continuación se transcribe un fragmento de protocolo correspondiente a cada una de las tres subcategorías, según el orden en el que han sido enumeradas:

Denise (15;09): “[Relato del puente] *Porque sí, porque estaba mal hecho, o sea, no creo que tenga nada que ver con que él era malo, entonces Dios lo castigó. O como...no sé, no.*

[Relato de las pesas] *Ahí si estoy segura de que es por burlarse de los más chiquitos. [¿Por qué?] Y... Porque sí. Porque no tiene por qué burlarse. [¿Vos pensás que si no se burlaba no se hubiese lastimado?] Puede ser, pero yo calculo que sería por eso. Es medio raro que se le caiga una pesa. Como decirle “vos hiciste eso ahora toma”. [¿Cómo un castigo?] Sí, como un castigo de la vida. [Contraargumenta con azar] No sé qué pensar (se ríe). Si me pongo a pensar por ahí a veces uno dice que si haces tal cosa, te va a pasar tal otra y en realidad no tiene nada que ver, pero no se...*

[Relato del reloj] *Porque sí, porque como podía no encontrarlo lo encontré. [¿Te parece que hay relación entre que...] (Interrumpe) No. (...) Porque no, porque va mas allá a como ayudó al chico, porque tuvo suerte. [Contraargumenta con una recompensa] Se equivoca.*

[Lectura de la frase] *No, es así. Para mí no es siempre así. (...) Porque hay gente que es re buena persona y le va re mal. No recibe lo que merece. [¿Vos pensás que a la gente mala le pasan cosas peores que a la gente buena?] O sea, todo vuelve, que se yo. Por ahí sos malo y vivís toda tu vida, y te va re bien, pero un día te vuelve todo. Que se yo, yo creo que es así. [¿Y si sos una persona buena te vienen cosas mejores que a la gente mala?] Yo que sé, porque aunque no parezca la mayoría de las veces a la gente mala le va mejor. [Recién me decías que todo vuelve...] Pero para mí a la gente mala la mayoría de las veces le va mejor, para mi es así.”*

Carlos (10;00): “[Relato del puente] *¿Cómo? Porque estaba viejo y tenía las maderas podridas y entonces cuando pasó el chico, como estaba viejo se rompió. [¿Tiene que ver que se haya roto el puente y que el chico se portara mal?] Mhm... No.*

[Relato de las pesas] *Porque era una pesa muy pesada. Si se te cae una pesa en el pie te lastimás. [¿Si no se hubiese burlado del otro chico, pensás que se hubiera lastimado igual o no?] Y sí. [Contraargumenta con un castigocastigo] Si se le caía la pesa sí.*

[Relato del reloj] *Porque no lo agarró nadie antes. (...) [es posible que haya encontrado el reloj como recompensa por ayudar al amigo] Y.. pero*

si alguien se lo robaba seguro que no lo encontraba [Contra-argumenta con una recompensa] Que... no sé. Puede ser.

[Lectura de la frase] *Es así. [¿Por qué?] Porque (piensa). No, no es así. [¿Por qué?] Porque tiene que ser así pero no es. Sino todos tendríamos que poder hacer las mismas cosas y no podemos. Pero a veces es así, porque si haces siempre cosas buenas a veces te pasan cosas buenas y si te portas mal te pasan cosas malas. Pero no siempre. Porque hay gente que hace todos mal y todavía no fue presa, y sigue teniendo mucha plata. Pero a lo mejor no tienen amigos, o como la gente los odia si tienen lo que se merece...pero si no les importa que los odien, entonces están felices con como están y no reciben lo que merecen. Creo. [¿la gente a veces recibe lo que merece y otras veces no?] Sí. Pero más que sí que no. [¿La mayoría de las veces recibe lo que merece?] Si”*

Hernán (12;07): “[Relato del puente] *Y capaz, no sé, por casualidad, pero hay gente que cree que es por una maldición o algo así, yo no creo en eso, pero... (...) Capaz se cae al agua y no se muere (...) y capaz reflexiona un poco, es más bueno con los demás, no trata mal a la madre. (...) que fue así por pasar y después del hospital sale así y la trata mejor a la madre. [Y vos antes me decías que no creías en esto de la maldición] No, yo no creo mucho en eso, pero capaz que esa caída lo hace reflexionar de algo. [¿Vos pensás que fue por una maldición que se cayó?] No, no, le paso por la vida cotidiana, a cualquiera le puede pasar. (...) Si, capaz que el pibe se descuido y no se fijó que estaba así rajado el piso. [Contraargumenta con un castigo] Bueno eso capaz que puede ser, porque vos te portas mal y no pensás y estas caminando y capaz no miras para adelante y se cae por no prestar atención, por no ser bueno, por no ser cuidadoso, sí, por molestar a la madre. (...) Que fue como un castigo, si...*

[Relato de las pesas] *Y capaz, es como lo mismo (...) está pensando en otra cosa y levanta, se le cae y se golpea, piensa: “no tenía que haber gritado, dicho así” y se le cayó por pensar en otra cosa. Y es un poco por la vida también... (...) Por lo que pasa así, por casualidad, es así mucha casualidad. [Contraargumenta con un castigo] Es como te dije*

recién, es por eso y un poco por la casualidad. (...) es muy dudoso pensar que fue así nomás. Hay gente que piensa que fue por muy malo y que le vino una maldición por ser tan malo. Y a veces te pasa... (...) Capaz un poco de casualidad, más casualidad que lo otro. (...) Para mí es mitad y mitad. Es más, hay veces que yo la viví también por ejemplo, hay veces que yo soy malo con la gente, capaz que me porto mal y yo no me doy cuenta y entonces ahí me pasa algo. (...)

[Relato del reloj] (...) También es casualidad que lo haya encontrado y también porque es bueno (...) Y hay un... como te había dicho, un cincuenta por ciento de esto y un cincuenta de lo otro.(...) Yo capaz que hay veces que por ejemplo estas así y ves un amigo llorando, lo consolás y capaz al día siguiente tenés una prueba y te sacás un diez. Es como una recompensa. En la prueba pasada te habías sacado mal. Es como que te levanta el ánimo ayudar a otros. (...) como que te sentís más importante.

[Lectura de la frase] *¿La vida? Y bueno si, la vida es eso. La gente recibe la vida y eso ya es mucho, después lo material no sé o sentimental también, no sé. Hay gente que en lo sentimental vos la querés por como es. Pero si vos sos bueno, ayudas a tu mamá, la querés. Pero hay veces que vas así, le pedís cosas y sos un hincha y bueno eso capaz que la querés, pero ahí molesta hacer muchas cosas y entonces ahí no te da nada. Pero si yo por ejemplo... muchas veces pasa ¿no?... pasó la primaria o pasó al secundario y te dan recompensas, capaz que te llevan de vacaciones o te regalan cosas y te felicitan. [¿Vos pensás que a la gente que es buena le pasan cosas más cosas buenas que a la gente que es mala y a la gente que es mala cosas más malas que a la gente que es buena?] A la gente buena siempre no le interesa mucho lo que le dan o lo que no le dan. (...) Hay que por ejemplo piensa en uno mismo y no piensa en los demás, no sé, gente que tiene diez pesos de más y no le quiere dar una moneda a gente que está en la calle. [Y ¿vos pensás que si alguien es bueno tiene más posibilidad de que le pasen cosas buenas que malas?] Sí, es obvio eso, porque yo algo bueno pero hay veces que la gente buena da, regala, ayuda y no deja que lo ayuden o que le regalen, el solo quiere dar. Y la gente mala es cuando da algo y dice: “no, vos me tenés que dar algo”. No, no digo que sea gente mala o la gente... por*

ejemplo si yo soy amigo de alguien, yo siempre lo invito a pasear, al cine y no le pido nada, es de amistad. Pero no sé, porque ahora te digo eso, pero también hay gente que da, da, da y nunca recibe nada... [Pero para vos es lo mismo ser malo que ser bueno, ¿te van a pasar las mismas cosas en la vida?] Y no, si sos bueno no, bah no sé, se supone que si sos bueno y haces las cosas bien te va a ir mejor, porque todo va en lo que vos hagás, pero no sé.”

En los tres fragmentos de protocolo puede verse como durante la entrevista los sujetos se contradicen a sí mismos al negar y afirmar una y otra vez que en la vida la gente recibe lo que merece, sin que ello implique el abandono o cuestionamiento de esas creencias. En el caso Denise (15:09) puede verse que en todos sus argumentos es clara la falta de seguridad respecto de afirmar o negar la CMJ, algo que hace una y otra vez sin estar conforme con sus respuestas. Sus respuestas oscilan respecto de afirmar o negar la existencia de castigos automáticos “de la vida” o producto de que “todo vuelve” y en ese sentido su forma de justificar la CMJ es mediante la Justicia Inmanente a la Naturaleza. En cambio Carlos (10:00), si bien manifiesta la misma alternancia de respuestas, sin poder asumir una posición clara, recurre a la reciprocidad social al justificar su creencia en el mundo justo, en tanto afirma que el castigo que reciben aquellos que obran mal es el odio de los otros, aunque afirman y niega una y otra vez la gente reciba lo que merece en la vida. Finalmente lo mismo ocurre en los argumentos de Hernán (12:07) quien interpreta los dos primeros relatos como consecuencias de estar descuidado o no prestar atención, pero que no cree en eso de que existan maldiciones por ser malo, aunque a apenas termina de decirlo se contradice diciendo que a veces esas cosas pasan y adopta una solución conciliadora entre las dos tesis diciendo que “es mitad y mitad”, esto es algo que se manifiesta a lo largo de toda su respuesta. Cuando explica las cosas buenas que pasan cuando uno ayuda a los otros deja en claro su modo de pensar al CMJ corresponde a la subcategoría de mérito personal, porque hacer cosas buenas levanta el ánimo y por eso a uno le va mejor, no se trata de una recompensa automática, sino del propio accionar: “todo va en lo que vos hagás”.

C). Respuestas basadas en el Azar: Se incluyen en esta tercera categoría aquellas respuestas que afirman que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida no tienen ninguna relación con las acciones o características individuales de las personas a las que

les ocurren. Si bien en muchos casos los sujetos no mencionan específicamente la intervención del azar, se optó por esta denominación dado que los mismos no consideraban ningún tipo de determinación en las cosas que ocurren en la vida. Entonces, se pensó que la denominación *azar*, era adecuada para expresar los dichos de los sujetos referidos a que las cosas ocurren “porque sí”, “por accidente”, “por casualidad” o “por suerte”.

María (6;02): “[Relato del Puente] *Se cayó el nene porque se había roto y el nene no tenía que pasar... al puente. Entonces... o sino podría haberse caído porque se estaba por romper el puente y, como el nene no se fijó si estaba roto, se cayó al agua. [¿Y si el nene se hubiera portado bien se caía igual?] No. [¿Por qué?] Porque podría haber visto que se iba a romper, por que lo vio así rápido. [¿Y no lo vio él?] No. El lo vio, pero cuando lo vio pensó que no se iba a romper entonces se pasó el puente. [¿Y por qué pensó que no se iba a romper?] Porque no lo había visto bien. [¿Tiene algo que ver que se haya portado mal con que después se cayó?] No*

[Relato de las pesas] *Porque era muy chico y podría haber agarrado una pesa y se podría haber golpeado. [¿Tiene algo que ver que se haya burlado del amigo con que después se le cayó la pesa?] No, porque el otro es muy chiquito y los chiquitos no pueden levantar mucho peso. [Contraargumenta con un castigo] No, no pudo haber pasado porque sino eso no existe que sea un castigo porque al otro nene se le burlaron.*

[Relato del reloj] *Porque se le había caído el reloj y el no se había dado cuenta y cuando se vio la mano volvió y lo encontró. [¿Y si no hubiera ayudado al amigo igual lo encontraba?] Igual lo encontraba, se hubiera fijado bien en el piso para encontrar el reloj.*

[Lectura de la frase] *Que sí, me parece. [A ver ¿cómo sería?] Porque a alguien pierde un reloj y tiene un montón de relojes y no hay que enojarse porque no lo encuentra porque el tiene un montón de relojes [¿Vos pensás que a la gente mala le pasan más cosas malas que a la gente buena o igual?] Igual. [¿Por qué?] Por el otro día alguien estaba robando algo y la otra persona le dice que se lo devuelva y no se lo devuelve y como la policía ve que lo están robando entonces lo arresta a*

ellos también porque el nene chiquitito no le pudo haber sacado. [¿Cómo? ¿Vos decís que arresta al nene chiquito que no estaba haciendo nada, que no había robado?] Claro. [¿Y a la gente buena le pasan cosas malas?] A veces sí y a veces cosas buenas.”

Macarena (10;09): “[Relato del Puente] [¿Por qué pensás vos que se rompió el puente y el nene se cayó?] *Porque estaba mal hecho. (...)*

[Relato de las pesas] *No sé....[Para vos, ¿tiene algo que ver que se haya burlado con que se le haya caído la pesa] No. [Y ¿por qué?] Y porque... uno se burla de los demás... [Contraargumento-casualidad] Más o menos. [¿Cómo?] Porque, que sé yo ...a veces aunque te portes bien a veces te pasan cosas...malas o a veces si te portas mal a veces te pasan cosas buenas. [¿Y pero entonces que se le cayó la pesa sería un castigo o una casualidad?] Una casualidad.*

[Relato del reloj] *Casualidad. [¿Si no hubiera ayudado al amigo igual lo encontraba?] Sí. [Contraargumenta con una recompensa] Para mí no, fue casualidad que lo encontró.*

[Lectura de la frase] *No. Hay gente que es buena e igual le va mal a veces, por ejemplo a mi compañera que es buena que ahora va venir que la burlan siempre porque es paraguaya, siempre la burlan siempre, nadie la quiere... (...) [¿Vos pensás que a la gente mala le pasan más cosas malas que a la gente buena o lo mismo?] Lo mismo.*

Ayelen (15;05): “[Relato del puente] *El nene no le hacía caso a la madre y... es posible que por ese lugar no estaría permitido pasar y pasó igual. Ya que no le hacía caso a la madre, tampoco le hará caso a... [¿Para vos tiene algo que ver que el chico se haya portado bien o mal con que el puente se haya caído?] No, no.*

[Relato de las pesas] *Por querer demostrar que puede más y por demostrar que puede más, también... a veces no se puede y terminás... pero... no sé, puede ser casualidad, no tiene nada que ver tampoco. [Contraargumenta con un castigo] Yo en eso mucho no creo, yo creo que... no sé, según, porque... no sé, no me parece. A mí me parece que a veces uno mismo provoca esos castigos y a veces no son castigos, para*

mí son cosas que pasan por que sí. Claro, cosas que pasan... por casualidad, no porque una persona sea buena o mala.

[Relato del reloj] *Porque nadie lo agarró (se ríe).* [Contraargumenta con una recompensa] *Para mí es todo casualidad.*

[Lectura de la frase] *A veces sí, a veces no. (...) Eh... no, la verdad que no sé muy bien como explicarlo. Me parece que hay personas que... no tienen... yo qué sé, no hacen nada y sin embargo, yo qué sé, les va mal, a veces. (...) Yo conozco gente que está... por ahí está enferma o no consigue trabajo y no son malas personas. No tiene nada que ver."*

En todos los casos citados los sujetos no establecen ninguna relación entre las cosas que pasan en la vida y los actos realizados u otra característica personal; por ello puede ocurrir que a las personas malas les pasan cosas buenas y a las buenas malas, es indistinto. Incluso dan ejemplos de su vida cotidiana para demostrar que las cosas no ocurren de manera acorde con lo que cada una merece. María (6;02) relata una situación donde se culpa de haber robado algo a un sujeto inocente, Macarena (10;09) comenta que sus compañeros se burlan de una amiga y nadie la quiere, aunque ella es muy buena persona; finalmente Ayelen (15;05) dice conocer buenas personas que sin embargo no consiguen trabajo o están enfermas y no lo merecen.

Una cuarta categoría incluía las respuestas que consideran que lo que ocurre en la vida es consecuencia de la *intervención divina*, es decir, Dios es quien se encarga de administrar castigos y recompensas, pero este tipo de respuestas -halladas en nueve sujetos- no fueron tenidas en cuenta para el análisis posterior porque se consideró que correspondían a otro tipo de creencias sociales -religiosas- diferentes de la CMJ, cuyo estudio requeriría un investigación específica, criterio que difiere del utilizado por otros investigadores (Lerner, 1998, Maës, 1998).

8. 2. Análisis de la presencia de las distintas categorías identificadas según la edad de los sujetos.

Como se observa en la tabla 20 la presencia de la categoría CMJ alcanza su mayor frecuencia los 6 años con el 61,1%, luego se mantiene alrededor del 30% (+/- un 3%) de las respuestas para cada grupo de edad hasta los 15 años, con excepción de los

12 años donde alcanza el 50%. A los 15 años llega nuevamente al 50% de las respuestas y decrece a los 16 y a los 17 al 38,9% y 16,7% respectivamente.

La presencia de la categoría oscilante incrementa su presencia pasando del 11,1% del total de las respuestas para el grupo de 6 años hasta el 61,1% a los 8 años, decrece a los 9 años hasta el 44,4% para luego mantenerse entre los 10 y los 14 años con el 50% de las respuestas, con excepción de los 12 años donde decrece 38,9%. A partir de los 15 años su presencia decrece llegando al 22,2% a los 16 años, para incrementarse nuevamente a los 17 al 38,9%.

La presencia de la categoría azar decrece desde los 6 hasta los 8 años (aproximadamente un 10% por cada grupo de edad), pasando del 27,8% de las respuestas al 5,6%; luego se incrementa al 11,1% de las respuestas para los 9 y los 10 años, se incrementa levemente a los 11 alcanzando el 16,7% y luego se ubica nuevamente en el 11,1% a los 12 años, para incrementarse nuevamente a los 13 años alcanzando el 22,2% de las respuestas y decrecer a los 14 y a los 15 con el 16,7 y 11,1% respectivamente, finalmente incrementa su presencia al 38,9% a los 16 y el 44,4 a los 17.

Tabla 20: Distribución porcentual de las categorías según edad

		CMJ	Oscilante	Azar	Intervención Divina	Total
Edad 6	n	11	2	5	0	18
	%	61,1%	11,1%	27,8%	,0%	100,0%
7	n	6	6	3	3	18
	%	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%
8	n	6	11	1	0	18
	%	33,3%	61,1%	5,6%	,0%	100,0%
9	n	6	8	2	2	18
	%	33,3%	44,4%	11,1%	11,1%	100,0%
10	n	6	9	2	1	18
	%	33,3%	50,0%	11,1%	5,6%	100,0%
11	n	5	9	3	1	18
	%	27,8%	50,0%	16,7%	5,6%	100,0%
12	n	9	7	2	0	18
	%	50,0%	38,9%	11,1%	,0%	100,0%
13	n	5	9	4	0	18
	%	27,8%	50,0%	22,2%	,0%	100,0%
14	n	5	9	3	1	18
	%	27,8%	50,0%	16,7%	5,6%	100,0%
15	n	9	6	2	1	18
	%	50,0%	33,3%	11,1%	5,6%	100,0%

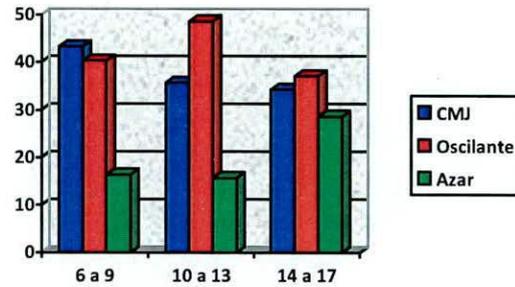
16	<i>n</i>	7	4	7	0	18
	%	38,9%	22,2%	38,9%	,0%	100,0%
17	<i>n</i>	3	7	8	0	18
	%	16,7%	38,9%	44,4%	,0%	100,0%
Total	<i>n</i>	78	87	42	9	216
	%	36,1%	40,3%	19,4%	4,2%	100,0%

A continuación la tabla 21 y el gráfico 7, muestran con mayor claridad las tendencias en la presencia de cada una de estas categorías, al presentar la edad agrupada. Además desde aquí, todos los análisis sobre las tres categorías se realizarán excluyendo a las denominadas como intervención divina, por lo cual la muestra se limitará a 207 casos. Puede verse que la presencia de la CMJ no difiere de manera importante entre el grupo de 10 a 13 y de 14 a 17 años de edad, sin embargo se observa una pequeña diferencia entre esos dos grupos con respecto al de 6 a 9 años, siendo la misma de 7,6% con respecto al grupo de 10 a 13 y de un 9% con respecto al grupo de 14 a 17. En cambio la categoría oscilante incrementa su presencia en un 8% al pasar del grupo de 6 a 9 años al de 10 a 13 años y luego decrece un 11.5% en el grupo de 14 a 17 años. Finalmente, la categoría azar mantiene constante su presencia en los dos primeros grupos de edad, pero se incrementa en un 13% en el grupo de 14 a 17 años. Aunque las diferencias señaladas no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=4)= 5,586$; $p=0,232$)

Tabla 21: Distribución porcentual de las categorías según edad (agrupada)

		CMJ	Oscilante	Azar	Total
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i> 29	27	11	67
		% 43,3%	40,3%	16,4%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i> 25	34	11	70
	% 35,7%	48,6%	15,7%	100,0%	
	14-17 años	<i>n</i> 24	26	20	70
	% 34,3%	37,1%	28,6%	100,0%	
Total	<i>n</i>	78	87	42	207
	%	37,7%	42,0%	20,3%	100,0%

Gráfico 7: Categorías de Respuesta según edad (agrupada)



Además el gráfico 7 ilustra claramente que a partir del grupo de 10 a 13 años las tres categorías cambian su comportamiento: las respuestas basadas en el azar se incrementan cuando en los otros dos no presentaban diferencias importantes, la CMJ se mantiene constante luego de un leve descenso y las respuestas oscilantes decrecen luego de una tendencia creciente. Esto permite pensar que entre dichas edades habría un punto de inflexión respecto de la CMJ que requiere ser interpretado, algo que será retomado en la discusión de los resultados.

Como se ha visto hasta aquí la CMJ se encuentra presente en todos los grupos de edad. Sin embargo, resta esclarecer de qué modo es justificada según la edad de los sujetos, es decir, como se encuentran representadas las distintas subcategorías que la componen: CMJ por Justicia Inmanente a la Naturaleza, CMJ por Reciprocidad Social y CMJ por Mérito Personal. A continuación la tabla 22 muestra el porcentaje de respuestas correspondiente a cada una de las subcategorías según los tres grupos de edad, sobre el total de respuestas en las que se ésta manifiesta la CMJ (n=78).

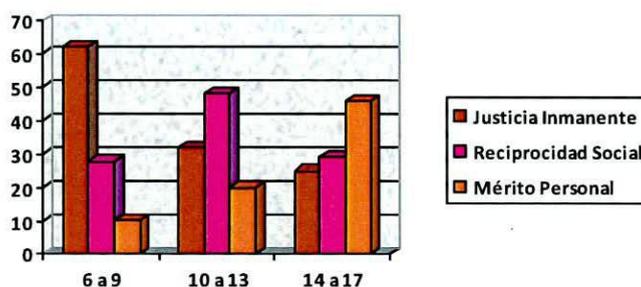
Tabla 22: Distribución porcentual del tipo de justificación de la CMJ según edad (agrupada)

			Tipo de CMJ			Total
			Inmanente	Reciprocidad social	Merito Personal	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i>	18	8	3	29
		%	62,1%	27,6%	10,3%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i>	8	12	5	25
		%	32,0%	48,0%	20,0%	100,0%
	14-17 años	<i>n</i>	6	7	11	24
		%	25,0%	29,2%	45,8%	100,0%
Total	<i>n</i>	32	27	19	78	

%	41,0%	34,6%	24,4%	100,0%
---	-------	-------	-------	--------

Puede verse que las distintas modalidades de justificación de la CMJ se comportan de manera diferente según la edad. La justificación de la CMJ correspondiente a las subcategoría Justicia Inmanente a la Naturaleza decrece en los distintos grupos de edad siendo más marcada la diferencia en el pasaje del grupo de 6 a 9 años al de 10 a 13 años donde su presencia decrece en un 31% que en el pasaje de este último grupo al de 14 a 17 años donde decrece sólo en un 7%. En cambio, la presencia de las justificaciones de la CMJ basadas en la reciprocidad social se incrementa un 21% en el paso del primer grupo de edad al segundo, pero en el pasaje de éste último al tercero decrecen en un 19%. Finalmente la categoría mérito personal incrementa su presencia un 10% en el pasaje del primer grupo al segundo y un 25% en el pasaje del segundo al tercero. Además las diferencias halladas según los distintos grupos de edad son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=4)= 14,119; p < 0,05$). El gráfico 6 ilustra las tendencias mencionadas y el grado de asociación entre las variables es medio (Coeficiente de Contingencia=0,391; $p < 0,05$)

Gráfico 8: Tipo de justificación de la CMJ según edad (agrupada)



Retomando la categoría de oscilantes¹⁶, en la tabla 21 se ha visto que las mismas incrementan su presencia en el pasaje del grupo de 6 a 9 años al de 10 a 13 años, para

¹⁶ Es pertinente señalar que no se ha realizado un análisis destinado a indagar si era posible identificar una tendencia respecto de la predominancia de alguna de las dos tesis implicada en estas respuestas (afirmación y negación de la CMJ) porque fue algo que se indagó con sumo detalla en la investigación realizada previamente (Barreiro, 2008) hallando evidencia suficiente para desechar la hipótesis del abandono progresivo de alguna de ellas. En cambio hasta el momento no se había realizado un análisis del comportamiento de los distintos tipos de justificación de la CMJ utilizadas en las respuestas oscilantes

luego decrecer en el pasaje al grupo de grupo de 14 a 17. No obstante, en tanto las mismas son el producto de la afirmación y la negación de la CMJ, resulta pertinente indagar cómo se comportan los distintos modos de justificar la CMJ en el interior de ellas.

En una primera aproximación a la tabla 23 puede decirse que, del total de sujetos cuyas respuestas fueron oscilantes (n=87), el 65,5% (n=57) justificó su CMJ en los términos de la Justicia Inmanente a la Naturaleza, mientras que 19,5% (n=17) lo hizo en los términos de la reciprocidad social y el 14,9% (n=13) restante lo hizo en términos del mérito personal. Lo cual permite afirmar que la mayoría de los sujetos que dieron respuestas oscilantes recurrieron para justificar su CMJ a la justicia inmanente a la naturaleza.

De todos modos, dado que los trabajos clásicos afirman que la justicia inmanente como modo de justificación causal tiende a desaparecer con la edad (Piaget, 1926/1984; 1932/1971), resulta pertinente indagar cómo se comportan los distintos tipos de justificaciones según la edad de los sujetos, lo cual se muestra en la tabla 23 y el gráfico 9.

Tabla 23: Tipo de justificación de la CMJ en las respuestas Oscilantes según la Edad

	Tipo de Oscilante			Total		
	Inmanente	Reciprocidad Social	Merito Personal			
Edad (en tres grupos)	6-9 años	n	18	8	1	27
		%	66,7%	29,6%	3,7%	100,0%
	10-13 años	n	25	4	5	34
		%	73,5%	11,8%	14,7%	100,0%
	14-17 años	n	14	5	7	26
		%	53,8%	19,2%	26,9%	100,0%
Total	n	57	17	13	87	
	%	65,5%	19,5%	14,9%	100,0%	

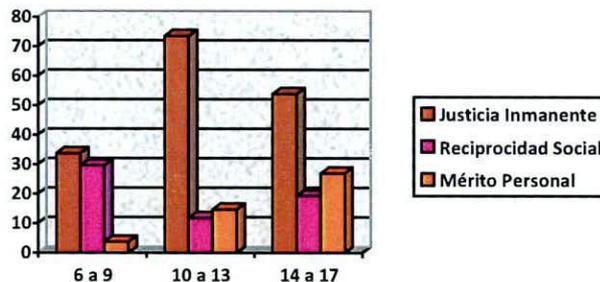
Si se compara la tabla 23 con la tabla 23, se verá que la justificación de la CMJ basada en la justicia inmanente a la naturaleza tiene una mayor presencia en el interior de las respuestas oscilantes que cuando los sujetos que afirman contundentemente su CMJ. Aunque en ambos casos su presencia decrece con la edad, el porcentaje de

respuestas que representa para cada grupo cuando forma parte de las respuestas oscilantes en todos los grupos es mayor al 50%.

La justificación basada en la reciprocidad social se comporta de manera diferente con la edad en el interior de las respuestas oscilantes, ya que en los casos de los sujetos que afirman contundentemente su CMJ incrementa su presencia en el pasaje del primer al segundo grupo de edad y decrece del segundo al tercero; mientras que en este caso decrece un 17.8% al pasar del primer grupo al segundo y no presenta diferencias importantes del segundo al tercero.

Finalmente la justificación basada en el mérito personal incrementa su presencia con la edad tanto cuando los sujetos afirman rotundamente su CMJ como cuando se presenta en el interior de las respuestas oscilantes, en este último caso aumenta un 11% en el pasaje del primer grupo al segundo y un 12,2% del segundo al tercero. De todos modos la asociación entre las dos variables es baja y no estadísticamente significativa (Coeficiente de contingencia=0,292; p=0,087)

Gráfico 9: Tipo de justificación de la CMJ en las respuestas oscilantes según edad (agrupada)



8.3. Análisis de la presencia de las distintas categorías identificadas según el nivel educativo de los padres de los sujetos y el sexo

En este apartado se analizará si las categorías de respuestas encontradas varían en su presencia según el nivel educativo de los padres de los sujetos (primario, secundario y universitario) y según el sexo de los sujetos. A continuación la tabla 24 muestra la

distribución de las categorías de respuesta (CMJ, oscilante y azar) según el nivel educativo de los padres.

Tabla 24: Categorías de respuestas según nivel educativo de los padres de los sujetos

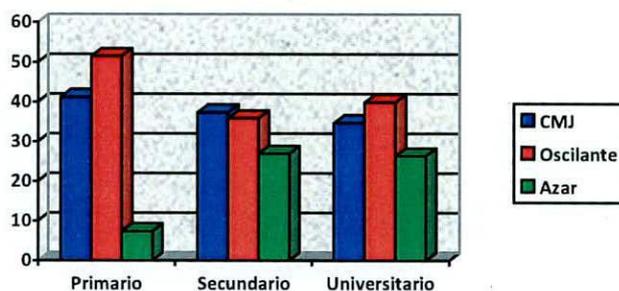
			CMJ	Oscilante	Azar	Total
Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	28	35	5	68
		%	41,2%	51,5%	7,4%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	25	24	18	67
		%	37,3%	35,8%	26,9%	100,0%
	Universitario	<i>n</i>	25	28	19	72
		%	34,7%	38,9%	26,4%	100,0%
Total		<i>n</i>	78	87	42	207
		%	37,7%	42,0%	20,3%	100,0%

La CMJ no presenta importantes diferencias entre los tres grupos definidos por el nivel educativo de los padres, aunque su frecuencia es levemente mayor en el grupo cuyos padres cuentan con nivel educativo primario 41,2%.

Las respuestas oscilantes también tuvieron su mayor frecuencia en de los sujetos cuyos padres cuentan con nivel primario de educación con un 51,5%, seguidos por los sujetos cuyos padres contaban con un nivel universitario de educación con el 38,9% y luego aquellos cuyos padres cuentan con un nivel secundario con el 35,8%.

Finalmente la categoría azar incrementa su presencia entre el grupo cuyos padres cuentan con estudios primarios y aquellos que cuentan con estudios secundarios pasando del 7,4% al 26,9% y este último porcentaje se mantiene en el grupo cuyos padres cuentan con nivel universitarios. Además las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=4)= 10,973; p < 0,05.$) y el grado de asociación entre ambas variables es bajo (Coeficiente de contingencia=0,224; $p < 0,05$)

Gráfico 10: Distribución de las categorías según el nivel educativo de los padres de los sujetos



Ahora bien, si se tiene en cuenta que las respuestas oscilantes incluyen la CMJ, es posible agruparlas para ver cómo la presencia de la CMJ se distribuye según el nivel educativo de los sujetos. Tales resultados se muestran en la tabla 25:

Tabla 25: Distribución de la agrupación de las respuestas oscilantes y la CMJ según nivel educativo de los padres de los sujetos

			Azar	CMJ y Oscilante	Total
Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	5	63	68
		%	7,4%	92,6%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	18	49	67
		%	26,9%	73,1%	100,0%
	Universitario	<i>n</i>	19	53	72
		%	26,4%	73,6%	100,0%
Total	<i>n</i>	42	165	207	
	%	20,3%	79,7%	100,0%	

En la tabla puede verse que la presencia de la CMJ ya sea pura o al interior de las respuestas oscilantes es claramente mayor en el grupo cuyos padres cuentan con un nivel de estudios primario con el 92,2% de las respuestas para ese grupo, en cambio se mantiene constante entre aquellos cuyos padres cuentan con un nivel secundario y universitario con el 73,1% y el 73,6% respectivamente.

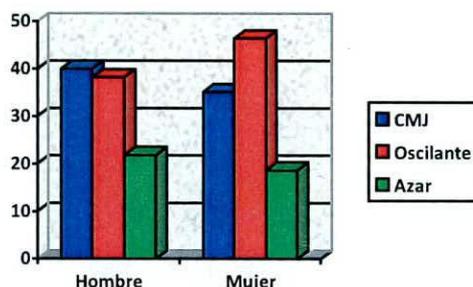
A continuación en la tabla 26 se presenta la distribución de las tres categorías de respuesta según el sexo de los sujetos y permite observar que las diferencias en las tres categorías de respuesta son muy pequeñas y no son estadísticamente significativas

($\chi^2(1; n=2)= 1,432; p=0,489$). Tampoco se encuentran diferencias relevantes si se suman la CMJ con las respuestas oscilantes (hombres=78,2%; mujeres=81,5%) ($\chi^2(1; n=1)=0,339; p=0,560$)

Tabla 26: Distribución de las categorías de respuesta según sexo

			CMJ	Oscilante	Azar	Total
Sexo	Hombre	<i>n</i>	44	42	24	110
		%	40,0%	38,2%	21,8%	100,0%
	Mujer	<i>n</i>	34	45	18	97
		%	35,1%	46,4%	18,6%	100,0%
Total	<i>N</i>		78	87	42	207
	%		37,7%	42,0%	20,3%	100,0%

Gráfico 11: Distribución de las categorías de respuesta según sexo



Hasta el momento se han encontrado diferencias según el nivel educativo, pero no según el sexo de los sujetos, por eso resulta interesante indagar la influencia de ambas variables de manera conjunta. La tabla 27 muestra la distribución porcentual de las distintas categorías de respuesta según el nivel educativo de los padres controlada por el sexo.

En el caso de los hombres, no se ponen de manifiesto diferencias importantes respecto de la CMJ en los tres grupos definidos por el nivel educativo de los padres de los sujetos, aunque puede observarse una tendencia decreciente. La presencia de las respuestas oscilantes es mayor en los varones cuyos padres cuentan con estudios primarios respecto de los otros dos grupos. Asimismo la presencia de la categoría azar

es notoriamente mayor en los grupos con padres con nivel secundario y universitario que en aquellos con estudios primarios. Estas tendencias también se repiten para las mujeres, por lo cual puede inferirse que las diferencias encontradas respecto del nivel educativo de los padres no se ven condicionadas por la variable sexo y viceversa: que la ausencia de diferencias por el sexo también se mantiene cuando se agrega la intervención de la variable nivel educativo de los padres.

Tabla 27: Distribución de las categorías de respuestas según nivel educativo de los padres, controlada por sexo.

Sexo				CMJ	Oscilante	Azar	Total
Hombre	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	17	18	3	38
			%	44,7%	47,4%	7,9%	100,0%
		Secundario	<i>n</i>	11	9	10	30
		%	36,7%	30,0%	33,3%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	16	15	11	42	
		%	38,1%	35,7%	26,2%	100,0%	
Total			<i>n</i>	44	42	24	110
			%	40,0%	38,2%	21,8%	100,0%
Mujer	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	11	17	2	30
			%	36,7%	56,7%	6,7%	100,0%
		Secundario	<i>n</i>	14	15	8	37
		%	37,8%	40,5%	21,6%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	9	13	8	30	
		%	30,0%	43,3%	26,7%	100,0%	
Total			<i>n</i>	34	45	18	97
			%	35,1%	46,4%	18,6%	100,0%

8.4. Relaciones entre la Creencia en el Mundo Justo y las representaciones de la justicia

Las tablas 28, 29 y 30 muestran la distribución de las tres categorías (CMJ, Oscilantes y Azar) según las representaciones de justicia utilitarista, retributiva y distributiva descriptas y analizadas en el capítulo anterior.

Los datos que presenta la tabla 28 muestran que la representación utilitarista de la justicia tiene mayor frecuencia en los sujetos que afirmaron de manera categórica la CMJ y los que dieron respuestas oscilantes con el 39,7% y el 43,8% de las respuestas en las que dicha representación se encuentra presente. Lo cual es lo mismo que decir que sólo el 16,4% de los sujetos en los que se encuentra presente la representación utilitarista de la justicia dieron respuestas apelando al azar. Aunque tales diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2)= 4,557; p=0,102$). De esta manera, el 83,5% de los sujetos cuya representación de la justicia refiere a aquello que genera un beneficio para el sujeto o para el grupo, que permite que las personas vivan mejor, sostienen la CMJ, ya sea que la afirmen de manera categórica o que oscilen en sus respuestas.

Según los resultados que muestra la tabla 29, lo mismo ocurre respecto de la representación retributiva de la justicia, dado que la CMJ se encuentra presente en el 79,2% de los sujetos en los que se manifiesta dicha representación y sólo el 20,8% dio respuestas basadas en el azar, aunque las diferencias entre los grupos tampoco son significativas estadísticamente ($\chi^2(1; n=2)= 0,871; p=0,647$).

Respecto de la representación distributiva de la justicia la presencia de la CMJ, ya sea oscilante o no, se encuentra presente en el 71,4%, pero la diferencias con respecto a las representaciones es que en este caso el azar se incrementa al 28,6%, aunque las diferencias tampoco fueron estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2)= 4,026; p=0,134$).

Tabla 28: Distribución de las categorías de respuestas según la representación utilitarista de la justicia

			CMJ	Oscilante	Azar	Total
Representación Utilitarista	Ausente	<i>n</i>	20	23	18	61
		%	32,8%	37,7%	29,5%	100,0%
	Presente	<i>n</i>	58	64	24	146
		%	39,7%	43,8%	16,4%	100,0%
Total		<i>n</i>	78	87	42	207
		%	37,7%	42,0%	20,3%	100,0%

Tabla 29: Distribución de las categorías de respuestas según la representación retributiva de la justicia

			CMJ	Oscilante	Azar	Total
Representación Retributiva	Ausente	<i>n</i>	45	44	22	111
		%	40,5%	39,6%	19,8%	100,0%
	Presente	<i>n</i>	33	43	20	96
		%	34,4%	44,8%	20,8%	100,0%
Total		<i>n</i>	78	87	42	207
		%	37,7%	42,0%	20,3%	100,0%

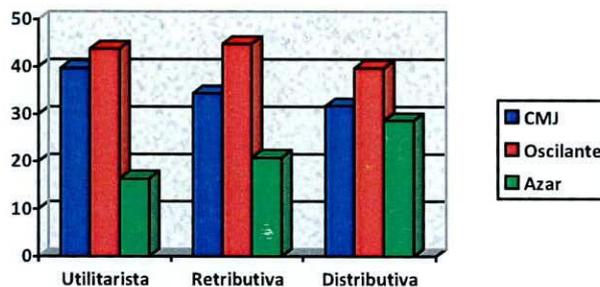
Tabla 30: Distribución de las categorías de respuestas según la representación distributiva de la justicia

			CMJ	Oscilante	Azar	Total
Representación Distributiva	Ausente	<i>n</i>	58	62	24	144
		%	40,3%	43,1%	16,7%	100,0%
	Presente	<i>n</i>	20	25	18	63
		%	31,7%	39,7%	28,6%	100,0%
Total		<i>n</i>	78	87	42	207

%	37,7%	42,0%	20,3%	100,0%
---	-------	-------	-------	--------

A continuación el gráfico 12 muestra la distribución de las categorías de respuesta según las representaciones de justicia, donde puede verse que las mayores diferencias entre las distintas representaciones se encuentran en la categoría azar, es decir, la ausencia de la CMJ es mayor en los sujetos con representaciones distributivas de la justicia. También permite observar una diferencia de casi del 8% entre los sujetos con representaciones utilitaristas y distributivas de la justicia respecto de la presencia de la CMJ, siendo ésta mayor en los primeros. Además es esperable no hallar diferencias importantes entre las representaciones retributivas y las distributivas, dado que, como se vio en el capítulo anterior, a partir de los 9 años la categoría en la que ambas se integran (representación utilitarista en una situación de retribución) es la que tiene mayor frecuencia.

Gráfico 12: Distribución de las categorías de respuesta según sexo



CAPITULO IX:

RESULTADOS III: REPRESENTACIONES DE LA JUSTICIA PUNITIVA

9. 1. ¿Qué tipo de castigos son considerados justos por los entrevistados?

En este capítulo se presentará el análisis de las respuestas de los sujetos correspondiente a la tercer parte de la entrevista, es decir, aquella en la que se indagó la representación de la justicia punitiva a partir de dos relatos hipotéticos. Específicamente, en este apartado se analizarán los castigos que fueron considerados justos por los sujetos, tanto a partir de sus respuestas espontáneas, como de las opciones de modos de administración del castigo presentadas por el entrevistador fueron los que se mencionan a continuación:

- *Restitución*: Consiste en reparar el daño causado mediante la restitución del objeto dañado, en la relato hipotético basado una relación de respeto unilateral (madre-hijo) se expresa en la opción referida a que el niño compre un adorno nuevo a su madre y en el caso entre pares, en la que propone que el niño desmienta lo que contó.
- *Expiación*: Consisten en pagar el daño causado con el sufrimiento del transgresor, ya sea mediante el dolor físico o la privación de algún bien o derecho. Este tipo de castigos se expresa en las opciones referidas a pegarle un par de cachetadas al niño que rompió un adorno y agarrar a trompadas al que contó el secreto que no debía contar. Asimismo, este tipo de castigo se expresa en las respuestas espontaneas de los sujetos como: “no dejarlo mirar la tele”, “encerrarlo en su cuarto”¹⁷, “sacarle algo que le gusta hacer”, etc.
- *Reciprocidad simple*: Consiste en devolver el daño de manera idéntica al transgresor, es decir, este tipo de castigos se rigen por la *Ley del Taleón* (ojo por ojo, diente por diente), en las respuestas de los sujetos entrevistados se presenta en los términos de “estar a mano con el otro” o “estar iguales”, este tipo de castigos se expresan en las opciones presentadas de romper a propósito uno de los juguetes del niño que jugando rompió un adorno de la madre y en contar un secreto del niño que contó un secreto de su amigo.

¹⁷ En esta categoría se incluyeron las propuestas de recluir al sujeto, que fueron en total 17, porque al privarlo de la libertad se está infringiendo un sufrimiento al sujeto (Foucault, 1975/1999).

- *Exclusión del grupo:* Esta sanción consiste en excluir del grupo social a aquel que a violado una norma y se incluyó como posibilidad sólo en el relato entre pares, cuando se propone como castigo que la persona que contó el secreto no forme más parte del grupo de amigos.
- *Privar del bien abusado:* En este caso el castigo consiste en quitarle al transgresor un bien o derecho que ha utilizado o ejercido de manera no acorde a las normas establecidas, lo cual se representa en la opción que propone sacarle la pelota por unos días al sujeto que con ella rompió un adorno por jugar donde no debía. Además en sus respuestas espontáneas los sujetos proponen no ser más el amigo de la persona que contó el secreto o no confiar más en él, es decir, privar de la amistad o de la confianza al sujeto que violó las normas sobre las que ambas se edificaban.
- *Charla resocializadora:* Esta categoría no fue prevista en las opciones de respuesta pautadas y surge de las sugerencias de los sujetos en las cuales afirmaban que no había que castigar al sujeto transgresor, sino hablar con él para explicarle por qué está mal lo que hizo, para que así no lo vuelva a hacer. De todos modos, aunque los sujetos no lo consideren de esta manera, se trata de una sanción en tanto se está señalando al sujeto que el acto que realizó es censurable socialmente.

Es importante aclarar que si bien los distintos castigos propuestos por el entrevistador fueron pensados para expresar un modo específico de administración, por ejemplo sacarle la pelota al nene que rompió el adorno fue pensado para ilustrar la modalidad de castigo consistente en privar del bien abusado. Sin embargo, en muchos casos, los sujetos eligieron o propusieron esos castigos interpretándolos de un modo diferente, siguiendo con el ejemplo, en algunos casos sacarle la pelota al niño era pensado por los sujetos como una manera de hacerlo sufrir, es decir un castigo expiatorio. Por lo dicho, para el análisis que sigue se tuvo en cuenta la finalidad atribuida al castigo y no el castigo en sí mismo.

No se realizó un análisis de la diferencia de respuestas a la pregunta abierta donde la respuestas era espontánea y las distintas opciones presentadas por el entrevistador, porque la finalidad es describir qué argumentos esgrimían los sujetos para justificar la justicia de los castigos. De esta manera, como se aclaró en el capítulo VIII cuando se

describió la entrevista que se utilizó como instrumento, la introducción de una pregunta abierta antes de dar las opciones de castigos posibles se basó en la necesidad de saber si los entrevistados consideraban otras posibilidades de castigos diferentes a las consideradas en las opciones planteadas por el entrevistador. Cabe aclarar que el único tipo de castigo propuesto por los entrevistados no incluidos previamente en las opciones estipuladas por el entrevistador fue *charla resocializadora*. El resto de las categorías, si bien fueron mencionadas por los sujetos cuando se les preguntaba de manera abierta “¿qué castigo sería justo para lo que hizo este chico?”, también se encontraban incluidas previamente en las opciones de respuestas posibles sobre las que se le preguntaba a continuación.

En muchos casos un mismo sujeto consideró justas diferentes formas de administración de los castigos, por eso la tabla 31 presenta el total de veces que cada uno de ellos fue elegido, sobre la cantidad total de elecciones (n=621), sin considerar el número de sujetos. Además los distintos tipos de castigos pueden ser elegidos en las dos historias por cada sujeto, con la salvedad de la *exclusión del grupo*, presentada únicamente para la situación entre pares, pero que de todos modos presenta una baja frecuencia de elecciones (6,28%; n=39).

Tabla 31. Frecuencias de consideración de los distintos modos de administración de castigos como justos

Tipo de castigo considerado justo	n	%
Restitución	159	25,60
Expiación	129	20,78
Reciprocidad simple	64	10,30
Exclusión del grupo	39	6,28
Privar del bien abusado	193	31,08
Charla resocializadora	37	5,96
Total	621	100

Puede verse que privar del bien abusado fue considerado como justo con una frecuencia mayor que el resto con el 31,08% (n=193) del total de elecciones (n=621),

seguido por los castigos restitutivos con el 25,60% (n=159) y este a su vez por los castigos expiatorios con el 20,78% (n=129)

Por otra parte, un 46,8% (n=101) de los sujetos entrevistados (n=216) manifestaba de manera espontánea durante la entrevista que no es justo *“hacer algo que esté mal como castigo”*: romper un juguete, pegar, mentir, etc. Aquello que era considerado como que “estaba mal” podía diferir de un sujeto a otro, sin embargo puede pensarse que se trata de un límite ético que diferencia a la persona que administra o decide el castigo del transgresor. Aunque es importante dejar claro que esto último no se indagó de manera específica en la entrevista, sino que surge de manera espontánea en los argumentos de los entrevistados, por lo tanto sería interesante hacerlo en investigaciones futuras.

Es importante señalar que sólo 5 (2,31%) sujetos, consideraron justa la reciprocidad simple como castigo en el relato en el que una madre tenía que sancionar castigar a su hijo, esto es, que la madre rompa un juguete del niño como castigo por haber roto un adorno de ella. Las justificaciones para rechazar ese castigo se referían a que: *“la madre no puede ponerse a la altura del nene”*; *“estaría siendo igual que él”*; *“la madre tiene que dar el ejemplo”*, etc. En cambio en la situación entre pares 59 (27,31%) dijeron que para ellos la reciprocidad simple (*“contar un secreto de quién contó un secreto”*) es justa. En otras palabras las justificaciones para rechazar como justa la reciprocidad simple en el caso de una relación donde existe una autoridad que es quien decide y administra el castigo se basan en que no es justo disolver la asimetría de dicha relación devolviendo mal por mal o cayendo en la venganza, sino que el castigo para ser considerado justo tenía que conservar la asimetría de la relación que lo legitima. Algo que sí es posible entre pares porque al ser una relación de poder simétrica no habría objeciones a comportarse igual que lo hizo un par.

En esta línea, otro resultado para señalar son las respuestas de los entrevistados ante la posibilidad de castigar físicamente a otra persona que se muestran a continuación en la tabla 32: sólo el 3,7% (n=8) considera que el castigo físico es justo únicamente si lo administra una autoridad, es decir, que no se trataría de una característica que a juicio de los sujetos entrevistados diferencie las relaciones de respeto unilateral de las de respeto mutuo respecto de las atribuciones para administrar castigos. A su vez, el 5,6% (n=12) considera justa la posibilidad de administrar este tipo de castigo sin dar mayores aclaraciones, y un 14,8% (n=32) lo considera justo sólo en el caso en el que la falta haya sido grave. En cambio si se suman aquellos que lo consideran injusto sin dar mayores

explicaciones (40,7%; n=88), con aquellos que lo consideran injusto porque no se aprende (14,8%; n=32) o porque no resuelve nada (13%; n= 28) puede afirmarse que el 68,5% (n=148) de los sujetos entrevistados (n=216) consideran que el castigo físico es injusto.

Tabla 32: Distribución de los juicios sobre el castigo físico

Justicia del castigo físico	n	%
Justo	12	5,6
Justo para faltas graves	32	14,8
Justo sólo entre pares	16	7,4
Justo sólo si lo administra una autoridad	8	3,7
Injusto	88	40,7
No es justo porque no se aprende	32	14,8
No es justo porque no resuelve nada	28	13,0
Total	216	100,0

Ahora bien, resulta pertinente preguntarse si existe algún tipo de desarrollo respecto de las elecciones del castigo. Para ello se han re-agrupado las categorías de acuerdo con la desarrollo histórico del castigo tal como se vio en el capítulo VII y tomando como referente principal a los desarrollos de Foucault (1975/1999). De esta manera se consideró como menos desarrollados evolutivamente a los castigos basados en el sufrimiento del delincuente y cómo más desarrolladas aquellas sanciones en las que no se trata de infringir un sufrimiento físico o de otro tipo, sino que el castigo recae sobre el control de alma. Las categorías resultantes de dicha reagrupación se presentan en un gradiente de mayor control del cuerpo hacia el control del alma del transgresor:

- a) Sufrimiento explícito: Modos de administración del castigo donde explícitamente se pretende generar un sufrimiento en la persona que cometió la falta. (incluye la expiación y reciprocidad simple porque ésta última implica equiparar los sufrimientos entre el transgresor y la persona afectada por el daño que ha ocasionado)
- b) Privar de un bien o derecho: Implica un sufrimiento para quien comete la falta, pero él mismo no es mencionado explícitamente en las respuestas, sino que es conseguido de una manera secundaria (incluye privar del bien del que se ha abusado y excluir del grupo).
- c) Restitución: No se trata sólo de castigar al transgresor sino de reparar el daño que él ha causado, aunque existe un sufrimiento en tanto la restitución

implica una pérdida para el sujeto (por ejemplo en dinero) ya no es la finalidad última del castigo.

d) Charla resocializadora: No se considera el sufrimiento del transgresor sino su educación, es decir el control de su alma.

9.1.1. Análisis de los castigos que son considerados justo según la edad

En la tabla 33 puede verse la distribución porcentual de los modos de administración del castigo que son considerados justos en la situación de respeto unilateral (madre-hijo), según edad (agrupada) y la tabla 33 muestra su distribución para la situación entre pares. Además es importante aclarar que, como algunos sujetos consideraron justos distintos modos de administración del castigo para asignar su respuesta a uno u otra categoría se consideró la opción que más cerca se encontraba del “cuerpo” del transgresor.

Tabla 33: Distribución porcentual de la modalidad de castigo considerada justa en una situación de respeto unilateral según edad (agrupada)

			Sanción en situación unilateral				Total
			Sufrimiento explícito	Privar de un bien o derecho	Restitución	Charla	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i> %	48 66,7%	21 29,2%	3 4,2%	0 .0%	72 100,0%
	10-13 años	<i>n</i> %	33 45,8%	35 48,6%	2 2,8%	2 2,8%	72 100,0%
	14-17 años	<i>n</i> %	25 34,7%	35 48,6%	4 5,6%	8 11,1%	72 100,0%
Total		<i>n</i> %	106 49,1%	91 42,1%	9 4,2%	10 4,6%	216 100,0%

El castigo que implica de manera explícita un sufrimiento para el transgresor tiene su mayor frecuencia en el grupo de 6 a 9 años con el 66,7% y decrece un 20,9% en el grupo de 10 a 13 años y un 11,1% en el grupo de 14 a 17 años. Por otra parte, en el grupo de los 6 a los 9 años privar de un bien o derecho tiene la menor frecuencia con el 29,2% de las respuestas totales para ese grupo, en comparación con los otros dos en los

cuales se mantiene constante con el 48,6%. Los porcentajes correspondientes a los otros tipos de sanciones son notoriamente más bajos en los tres grupos, pero es importante destacar que la charla incrementa notoriamente su presencia en el grupo de 14 a 17 años alcanzando el 11,1% de las respuestas totales para ese grupo. Además la asociación entre las variables es media-baja (Coeficiente de contingencia=0,311; $p < 0,01$). Lo dicho permite inferir que para el caso en el que el castigo tiene que ser decidido y administrado por una autoridad, en este caso una madre respecto de su hijo, sólo el 8.9% de los sujetos entrevistados en su mayoría de 14 a 17 años, consideraron formas en las que el castigo no implique un sufrimiento de manera explícita o privar de un bien o derecho.

Tabla 34: Distribución porcentual de la modalidad de castigo considerada justa en una situación entre pares según edad (agrupada)

			Castigo entre pares				Total
			Sufrimiento explícito	Privar de un bien o derecho	Restitución	Charla	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i> %	43 59,7%	21 29,2%	6 8,3%	2 2,8%	72 100,0%
	10-13 años	<i>n</i> %	23 31,9%	41 56,9%	5 6,9%	3 4,2%	72 100,0%
	14-17 años	<i>n</i> %	17 23,6%	42 58,3%	2 2,8%	11 15,3%	72 100,0%
Total		<i>n</i> %	83 38,4%	104 48,1%	13 6,0%	16 7,4%	216 100,0%

En la tabla 34 puede verse que, al igual que en la situación de respeto unilateral, cuando se trata de un castigo entre pares la mayor parte de los sujetos de 6 a 9 años considera justo hacer sufrir al transgresor (59,7%), seguido por la privación de un bien o derecho (29,2%). El hecho de considerar justo un castigo que implica sufrimiento explícito decrece con la edad, tal como en el caso anterior, disminuyendo su presencia en un 27,8% en el pasaje del grupo de 6 a 9 años a el grupo de 10 a 13 y en un 8,3% de éste al grupo de 14 a 17 años, de todos modos los porcentajes para cada grupo de edad son menores que en el caso anterior, donde el castigo era administrado por una autoridad. En cambio, son mayores los porcentajes respecto de privar de un bien o

derecho, aunque se manifiesta la misma tendencia creciente en el pasaje del primer al segundo grupo de edad con un incremento del 27,7% y tampoco presenta diferencias relevantes en el grupo de 10 a 13 y de 14 a 17 con el 56,9% y 58,3% respectivamente. Los sujetos asignados a las otras dos categorías donde no se contempla un sufrimiento del delincuente, ya sea explícito o por la privación del bien o del derecho del que se ha abusado, representan el 13,4%, lo cual no permite hablar de diferencias importantes respecto de la situación de respeto unilateral. Aunque es importante señalar que la charla presenta una mayor frecuencia como castigo entre pares que en la situación de respeto unilateral en los dos primeros grupos de edad. Además la asociación entre ambas variables es media-baja (Coeficiente de Concistencia=0,362; $p < 0,01$). Los gráficos 10 y 11 los porcentajes de elecciones de castigos para cada una de las situaciones.

Gráfico 13: Distribución porcentual de la modalidad de castigo considerada justa en una situación de respeto unilateral según edad (agrupada)

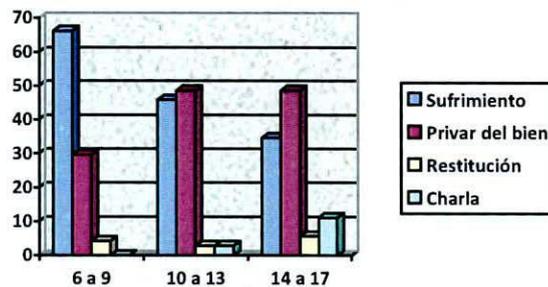
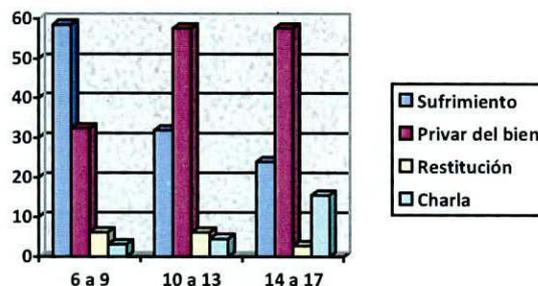


Gráfico 14: Distribución porcentual de la modalidad de castigo considerada justa en una situación entre pares según edad (agrupada)



9.1.2. Tipo de castigo considerado justo según sexo y nivel educativo de los padres.

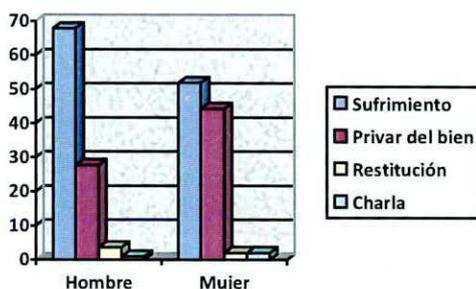
En el apartado anterior no se hallaron diferencias entre los castigos considerados justos respecto de la situación de respeto unilateral y la de respeto mutuo (entre pares) por eso de aquí en adelante no se harán discriminaciones entre ambas situaciones en el análisis. Para unificar los castigos elegidos en ambos relatos, se utilizó el mismo criterio que en el apartado anterior, se tomó la forma de castigo menos desarrollada desde el punto de vista del desarrollo histórico del castigo.

Tabla 35: Distribución de las elecciones de castigo según sexo.

		Modalidad de administración del castigo				Total
		Sufrimiento	Privar del bien o derecho	Restitución	Charla	
Sexo	Hombre	<i>n</i> 76	31	4	1	112
		% 67,9%	27,7%	3,6%	,9%	100,0%
	Mujer	<i>n</i> 54	46	2	2	104
		% 51,9%	44,2%	1,9%	1,9%	100,0%
Total		<i>n</i> 130	77	6	3	216
		% 60,2%	35,6%	2,8%	1,4%	100,0%

Si bien en ambos grupos los dos castigos que tienen mayor presencia son lo que implican un sufrimiento de manera explícita y privar del bien o derecho del que se ha abusado, el primero tiene una mayor presencia entre los hombres con un 16% más que las mujeres, y el segundo tipo de castigo tiene mayor frecuencia en éstas últimas con una diferencia del 17% con respecto a los hombres, aunque tales diferencias no indican asociación entre ambas variables ($\Phi = 0,185$; $p < 0,61$).

Gráfico 15: Distribución porcentual de la modalidad de castigo considerada justa según sexo

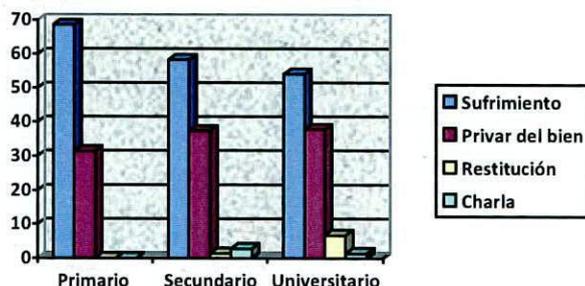


Respecto del nivel educativo de los padres de los sujetos la tabla 36 muestra que la modalidad de castigo que implica de manera implícita el sufrimiento es un 10,3% mayor en el grupo de sujetos con padres con un nivel de estudio primario que aquellos cuyos padres cuentan con estudios secundarios y un 14,5% si se lo compara con el grupo con padres universitarios. Lo dicho permite inferir una tendencia decreciente en la medida en que se incrementa el nivel educativo de los padres de los sujetos, aunque el grado de asociación de ambas variables es bajo y no es estadísticamente significativo ($\Phi=0,124$; $p=0,190$). Por otra parte no se han hallado diferencias importantes en la modalidad de privar del bien o derecho, ni en el caso de la restitución o la charla. De todos modos, aunque presentan porcentajes muy bajos en los tres niveles, llama la atención que las dos últimas se encuentren ausentes en el nivel primario, lo cual es coherente con la mayor presencia de la modalidad que implica sufrimiento en ese grupo. De todos modos el grado de asociación entre las variables mencionadas es bajo y no es estadísticamente significativo ($\Phi=0,220$; $p=0,106$)

Tabla 36: Distribución de la modalidad de administración del castigo según nivel educativo de los padres de los sujetos

			Modalidad de administración del castigo				Total
			Sufrimiento	Privar del bien o derecho	Restitución	Charla	
Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	48	22	0	0	70
		%	68,6%	31,4%	,0%	,0%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	42	27	1	2	72
		%	58,3%	37,5%	1,4%	2,8%	100,0%
	Universitario	<i>n</i>	40	28	5	1	74
		%	54,1%	37,8%	6,8%	1,4%	100,0%
Total	<i>n</i>	130	77	6	3	216	
	%	60,2%	35,6%	2,8%	1,4%	100,0%	

Gráfico 16: Distribución de la modalidad de administración del castigo según nivel educativo de los padres de los sujetos



9.2. ¿Por qué un castigo es justo para los entrevistados?

En el análisis de los argumentos brindados por los participantes ante la pregunta referida a *por qué* un cierto castigo es justo se pudieron diferenciar tres categorías, construidas del mismo modo que las utilizadas para la noción de justicia, tal como se explicó en el capítulo VIII.

Las categorías generales de respuesta son: A) respuestas basadas en las tesis retribucionistas; B) respuestas basadas en las tesis utilitaristas C) respuestas mixtas. A continuación veremos en detalle cada una de ellas seguidas por fragmentos de protocolos que las ejemplifican:

A). *Respuestas retribucionistas*: El primer tipo de respuestas corresponde a aquellos sujetos que justifican el castigo en razones de justicia, esto es: *el castigo X es justo porque el personaje de la historia ocasionó el daño Y al transgredir la norma*. Además, el castigo sólo puede afectar a un hombre en función de una acción que realizó en el pasado, no por lo que puede llegar a hacer en un futuro. En otras palabras, los sujetos cuyos argumentos se incluyen en esta categoría consideran que la transgresión a la norma ha causado un daño y por eso el ofensor merece que se lo castigue, siendo de suma importancia la proporción entre el daño causado por la trasgresión y el daño que infligirá el castigo para considerar que el mismo es justo:

Agustín (7;0): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Que no juegue con sus amigos.(...) Porque rompió el adorno*. [Elige entre las

opciones] *La cuatro* [sacarle la pelota por unos días] *Porque rompió un adorno con la pelota. (...)Porque esa es más justa.* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *Que no sea más el amigo. [...]* *Porque le contó el secreto y él se lo prohibió que se lo cuente a sus compañeros.* [Elige entre las opciones] *El cuarto.* [contar un secreto de él] *Porque él ya, él había contado lo de él [¿Y por qué es justo eso?] Porque él hizo lo mismo."*

Paula (13,06): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Eeh... sacarle la pelota... una semana [¿Y por que podría ser ese castigo justo?] Porque no obedeció y la mamá le había dicho... sobre jugar a la pelota adentro de la casa, me parece justo quitarle la pelota por unos días, porque es algo que a él ... le duele. [...][¿Y... comprarle un adorno nuevo a la mamá?] Ese también sería justo pero, me parece más justo quitarle la pelota por unos días, porque es algo que a él... le duele (...)* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *Pedirle que le diga al grupo que era mentira... [¿Ese es el más justo? ¿Por qué?] Porque sería una mentira pero... La verdad lastimaría mucho al otro capaz, y esa mentira remendaría el daño [...].[¿Y qué opinas de que no forme más parte del grupo de amigos?, ¿sería justo?] No, porque sería un castigo muy excesivo.*

Cristian (16; 01): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Y... yo lo castigo y no lo dejo salir los fines de semana. (...) Si le digo que no juegue a la pelota porque va a romper algo y juega...bue. [Pero ¿cuál sería el castigo que a vos se te ocurre y que sería el más justo?] Y si el adorno se puede arreglar, que lo arregle o que compre uno nuevo. O le prohíbo cosas que para él son esenciales, si le gusta ver la tele, por ejemplo, no lo dejo. [¿Y qué te parece más justo: no dejarlo a hacer o que arregle o compre el adorno?] Y las dos cosas me parecen justas. [¿Por qué?] Si está la posibilidad de arreglar el adorno, que lo arregle. Ahora si voló en 800 pedazos, o compras uno nuevo o si no le sacás algo. [Y ¿Por qué te parece eso justo?] Y no sé, es lo que se merece por lo que hizo, yo creo si hago algo así, a mí me harían eso. [...]*[Elige entre las

opciones] *La primera* [Que compre un adorno nuevo] [¿Por qué?] *Porque si un adorno estaba ahí, me parece que es justo volver a ponerlo donde estaba. (...)* “[Relato del amigo que cuenta un secreto] *Claro ¿viste? Primero lo bordeo de arriba abajo. Se rompe la confianza. Y no le hablo más, o no te juntas más con el ¿viste? Porque se rompe la confianza.* [Y ¿por qué te parece que sería justo hacer eso?] *Y porque ya no hay más confianza entonces no te juntas más.* [Elige entre las opciones] *La primera* [que diga que era una mentira] *porque ahí quedaría todo bien, todos se olvidarían. Pero ya te queda la cosa de “la hice y ahora la arreglo” y ahí quedaría más o menos todo bien.*”

Agustín (7;00) propone privar de un bien al niño que rompió el adorno (que no juegue con sus amigos) como una modalidad de castigo expiatorio; luego, entre las opciones, elige que se le saque la pelota y para justificar su elección se limita a repetir la falta que cometió. En el caso entre pares propone lo mismo, y luego elige la reciprocidad simple, “porque él hizo lo mismo”. Por su parte, Paula (13;06) también propone a sacarle la pelota al niño como un modo de expiación porque eso es algo que “le duele” y en la situación entre pares elige una sanción retributiva, que le diga a todos que era mentira, así se “remienda”. Asimismo, deja en claro que para ella un castigo es justo en tanto no cause un daño desproporcionado respecto del ocasionado por la falta cometida. Finalmente, Cristian (16;01) propone distintos modos de expiación de manera espontánea, incluso habla de restitución y sustenta sus propuestas en que el personaje del relato cometió una falta y es lo que “se merece por lo que hizo”. En el caso entre pares propone privarlo del bien del que ha abusado y luego elige la restitución para que el personaje de la historia arregle lo que hizo. Como pueden verse en los tres casos los sujetos justifican los castigos en razones de justicia, limitándose a considerar la falta cometida en el pasado y la proporcionalidad entre el daño causado por el castigo y el daño cometido por la falta.

B). Justificación utilitarista: En el segundo tipo de respuestas los sujetos justifican el castigo en función de sus consecuencias futuras, es decir de su utilidad, ya sea para la sociedad en su conjunto o para el sujeto mismo. Tales finalidades pueden ser de dos tipos:

B.1): Finalidad resocializadora: En este caso los sujetos justifican explícitamente el castigo porque reforma al transgresor: “*el castigo X es justo porque el sujeto aprende*”; lo cual implica una finalidad preventiva, porque si se educa al transgresor se supone que no volverá a violar la norma:

Alan (11;11): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Le sacaría la pelota. [¿Por qué sería justo eso?] Para que aprenda a no jugar a dentro de la casa. Si jugaría afuera se la prestaría, para que aprenda a jugar adentro y no afuera de la casa. [...] [¿Por qué te parece más justa esa que comprarle un adorno nuevo a la mamá?] Porque si le compra un adorno nuevo el chico no aprende, tal vez lo retan, pero si lo dejan sin la pelota comprendería más. [Y ¿darle un par de cachetadas?] Está mal eso. [¿Por qué?] Porque el chico no aprende así, tiene que aprender bien, sacándole la pelota. [Y ¿romperle a propósito uno de sus juguetes?] No, porque le estaría enseñando al chico que cuando le rompan algo a él, que lo haga. Suponete, si le roban a él, que robe, sería así. [Relato del amigo que cuenta un secreto] [...] ¿Y qué opinas de que no forme más parte del grupo de amigos? ¿Te parece justo?] No, pero que aprenda a no contar a los demás. Sería justo, pero por un tiempo, para que aprenda. (...)”*

Agustina (15;09): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Y que, porque la mamá le avisó, y un castigo sería, no sé, que no lo deje ver tele o no le dé postre. [...] Porque ya le habían dicho que no jugara adentro. [¿Por qué pensás que específicamente el castigo que elegiste es justo, no dejarlo ver tele?] No, puede ser otro, o le saca la pelota para que no juegue más por un tiempo, así aprende. [¿Pero por qué es justo?] Por lo que hizo. Es mejor que esté relacionada: si lo rompió jugando a la pelota, le saca la pelota. [¿Por qué es mejor que estén relacionadas?] Para que aprenda. [Elige entre las opciones] Que le saque la pelota, ese sería el castigo, y que después le compre un adorno a la mamá. Que no le pegue porque...como que no va a lograr nada y después la otra...romperle un juguete, ¿no? Y... esa no porque sería hacerle lo mismo, es vengativo y es lo mismo que pegarle, no va a aprender nada. [¿Y porque te parece que sacarle la pelota y después hacer que el chico le*

compre un adorno es un castigo justo?] *Y, porque así aprende que no tiene que hacer eso, porque es lo que corresponde. Porque es el castigo que más tiene que ver con lo que hizo.* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *Se pelean, y después si se amigan no le tiene más confianza. A menos que el otro le demuestre que si le cuenta algo no va a contar nunca más nada.* [Elige entre las opciones] *Si está arrepentido y le parece que pueden volver a ser amigos, pedirle que le diga a todos que lo que contó era mentira estaría bueno, pero no sé, porque ya no tendría que confiar en el amigo.* [Agarrarlo a trompadas] *Pegarle no, porque no hay relación entre lo que el amigo hizo y pegarle.[...] [¿Por qué pensás que tiene que haber relación entre lo que hizo y el castigo?] Porque si no, no aprende.*

Alan (11;) Propone como castigo sacarle la pelota al niño que rompió el adorno y justifica ese castigo diciendo porque así aprende que no tiene que jugar adentro de la casa, los otros castigos propuestos no son justos porque el niño no “comprende” o porque le enseñan cosas incorrectas como devolver mal por mal. Del mismo modo en la situación entre pares el castigo justo es aquel que garantiza que el sujeto aprenda a no contar más secretos. Asimismo, Agustina (15;09) propone algún tipo de castigo expiatorio, que si está relacionado con la falta es todavía mejor y lo justifica diciendo que de esa manera aprende y contrariamente dice que, salvo la oposición de castigo consistente en quitarle el bien del que a abusado, las otras son injustas porque “no aprende”. Lo mismo con respecto a la situación entre pares pegarle al sujeto que contó el secreto no es justo: el castigo a implementar tiene que tener que ver con lo que el sujeto hizo, porque de lo contrario “no aprende”. En los dos casos claramente el castigo no se justifica en función de lo que el sujeto hizo, sino en la potencialidad futura del castigo como generador de aprendizaje, es decir, como posibilitador de un cambio en el sujeto.

B.2): Finalidad preventiva: Las respuestas que se incluyen en esta subcategoría, consideran que el castigo es justo porque evita que el sujeto vuelva a cometer el daño ocasionado por la transgresión, pero sin mencionar explícitamente la finalidad educativa del castigo: “*el castigo X es justo, porque garantiza que el sujeto no cometa de nuevo el daño Y.*”

Alejandro (10;04): “[Historia del niño que rompe un adorno con la pelota] *Y... no dejarlo jugar a la pelota en la casa y sacarle la pelota* [¿Cómo sería ese castigo?] *Cuando... cuando ella se va, le esconde la pelota, le guarda la pelota en un lugar alto y él no lo puede alcanzar.* [¿Y por qué sería justo ese castigo para vos?] *Para así no rompe nada.* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *No le contaría más nada.* [¿Y por qué te parece justo hacer eso?] *Porque no... no decirle más secretos, ni nada importante.* [Está bien. ¿Y por qué te parecería justo hacer eso?] *Porque si no va... va a decirle a todos.* [¿Y que le compre un adorno nuevo a su mamá, qué te parece?] *Bien.* [¿Por qué? ¿Cómo es, a ver?] *No, no, eso no. Porque tiene que gastar la plata de él, aparte...* [¿Cómo más fuerte? A ver...] *Tiene que gastar plata, aparte no... no tiene que... que volver a comprar otro porque así lo rompe de vuelta.* [¿Cómo sería?] *Que tampoco tiene que volver a comprar otro tampoco porque si no lo puede romper de vuelta.*

Ayelen (15;05): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Como castigo... eh... me parecería justo que... la madre... eh... le saque la pelota y se la dé solamente cuando vaya a jugar afuera.* [¿Y por qué sería justo eso?] *Porque... no sé, para mí, no sé, pero esos castigos de sacarle la tele, sacarle el celular, sacar esas cosas no sé....* [¿No te parece justo?] *Me parece medio tonto.* [¿Por qué?] *Y... porque a veces siguen haciendo las cosas igual.* [Claro, sacarle la pelota evitaría que...] *(Interrumpe) Claro, evitaría que siga... no tiene otra pelota, se la sacan y... [...]* [Está bien. ¿Y que le compre un adorno nuevo a la mamá?] *Sí, no está mal tampoco eso.* [¿Y, pero por qué te parece más justo sacarle la pelota? ¿Qué diferencia hay?] *Porque si le compra el adorno y tiene plata, capaz sigue haciendo lo mismo, va a vivir comprándole adornos* *(se ríe).* *Darle cachetadas* [¿Por qué no te parece justo o sí, no sé?] *No sé... si... no, pegarle no...* [¿No te parece justo?] *No, porque si le pega, tampoco... van a seguir haciendo lo mismo. Es preferible sacarle la pelota para que no lo haga más, como no tiene otra cosa no lo va a hacer.* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *No contarle más cosas.* [¿Por qué eso sería justo?] *Porque... las cosas privadas que uno cuenta*

no... no tienen que desparramarse por todos lados. [...] [¿Decirle a todos que lo que contó era una mentira, por qué no te parece justo?] Bah, no sé... si tenés tanta necesidad sí. [¿Sería justo?] Sí, o sea, pedirle que cuente que es una mentira y no contarle más nada, porque si sabés que igual va a seguir contando..."

Para Alejandro (10;04) el castigo justo es aquel que garantiza que el sujeto no vuelva a cometer la falta, como sacarle la pelota o no ser más amigo de quién cuenta secretos para que no siga contando. Lo mismo puede verse en el modo en el que Ayelen (15;05) justifica sus castigos, en ambos casos la justicia del castigo depende de que garantice que el personaje de la historia no reincida privándolo los recursos necesarios para ello, pero a diferencia de los dos casos anteriores, no buscan modificar su forma de pensar sobre lo ocurrido.

C) *Justificaciones Mixtas*: En el tercer tipo de respuestas se manifiestan las respuestas retribuciones y utilitarias en conjunción: “*el castigo X es justo porque el personaje de la historia ocasionó el daño Y al transgredir la norma*” y “*el castigo X es justo sólo si el sujeto aprende y/o garantiza que no cometa de nuevamente la falta Y*”:

Leandro (8; 11): [Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Eh... no dejándolo jugar a la pelota en la plaza ni en ningún lado por un mes. [¿Y por qué te parece que eso sería justo?] Porque el tiró algo de la madre cuando la madre no lo dejaba jugar. [Elige entre las opciones] Que le compre un adorno nuevo a la mamá, él mismo pero nuevo, y que le saque la pelota por unos días. [¿Por qué sería justo que le compre un adorno nuevo a la mamá?] Porque le rompió el adorno a la mamá se lo tendría que comprar de nuevo. [¿Por qué?] Para que la madre lo vuelva a tener. [¿Y por qué sería justo sacarle la pelota?] Para que no lo rompa de nuevo [Está bien, ¿y romperle a propósito uno de sus juguetes?] No [¿Por qué?] Porque aunque él haya roto algo, si se lo va a comprar, no tiene por qué la madre romperle uno de sus juguetes, además así el nene no aprende nada, aprende a romper cosas nada más. [Relato del niño que cuenta un secreto] No contándole más secretos. [¿Y por qué eso sería justo?] Para que no buchonee más los secretos y se los diga a los otros.”*

Ana (10;06): [Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *No sé que castigo, pero no tendría que haber desobedecido a su mamá, hay que darle un castigo pero no se me ocurre cual.* [Elige entre las opciones] *Sacarle la pelota por unos días. [...] Porque así ya no lo rompería más nada también, eso es un castigo justo porque el no va a poder jugar más a la pelota.* [¿Y que le compre un adorno nuevo a su mamá?] *Eso está...es justo.* [...] *Porque él rompió el jarrón de su mamá y así le pagaría por lo que hizo* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *Que no le cuente más otro secreto porque los secretos son secretos y si él se lo cuenta es porque confía, él no le hizo caso y le contó a todos sus compañeros lo que no quería que le cuente y si le cuenta va a seguir contando* [Elige entre las opciones] *Eh... es más justo que él también le cuente lo que él le dijo.* [...] *Porque así le pasa lo mismo a los dos, se merece que cuenten algo de él."*

Agostina (14;00): "[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota]. *Y, no sé, si va dos horas al Cyber, que vaya una. Sacarle algo que a él le gusta.* [Aja, ¿y por qué te parece un castigo justo ese?] *Y porque si él no hizo caso a lo que le dijeron, y de alguna manera tienen que hacer caso. Y como no hay que pegarle, para no pegarle, sacarle algo que le gusta así aprende* [¿Y comprar un adorno nuevo qué te parece?] *No, no, porque capaz no tiene la plata.* [Ponele que la tuviera.] *Igual no me parece.* [¿Por qué?] *No sé... hay que castigarlo de alguna manera pero eso no me parece, no sé...* [Relato del amigo que cuenta un secreto] *Y no contarle más secretos, no contarle más nada.* [¿Y por qué te parece eso lo más justo para hacerle?] *Como para que aprenda que no tiene que andar contando las cosas que la gente le pide que no cuente, se lo merece por haber contado* [Elige entre las opciones] *Sacarle la pelota por unos días* [¿Por qué esa te parece la más justa?] *Y porque pegarle está mal, porque no se le pega a los pibes."*

Leandro (8;11) en un primer momento da una justificación retributiva al castigo que propone espontáneamente: privar al personaje de la historia del bien del que abusó

porque le rompió el adorno a su madre. Luego justifica ese mismo castigo en razones utilitarias preventivas y cuando tiene que justificar por qué no es justa la reciprocidad fundamenta su respuesta en que no enseña nada bueno al sujeto. Asimismo, en el caso entre pares comienza proponiendo un castigo por su finalidad preventiva: no contarle más cosas al niño para garantizar que no cuente. En el mismo sentido, Ana (10; 06) no sabe qué castigo administrar al niño que rompió el adorno, pero afirma que sin dudas merece un castigo por haber desobedecido, lo cual sería una justificación retribucionista. Sin embargo, cuando elige entre las opciones afirma que hay que sacarle la pelota para que no rompa otras cosas, lo cual sería una justificación utilitaria preventiva. En el relato entre pares se puede observar la misma combinación de justificaciones retribucionistas y utilitaristas: no hay que confiar más en él porque contó el secreto, porque defraudó la confianza del amigo, pero también porque si no va a seguir contando los secretos que se le cuenten. Finalmente da un argumento basado en la reciprocidad simple: es justo contar un secreto de él, porque él hizo lo mismo. A su vez, Agostina (14;00), por momentos justifica los castigos que elige o propone diciendo que de esa manera los personajes de las historias aprende, pero ese castigo también se basa en las acciones pasadas, “hay que castigarlo de alguna manera” por eso que hizo. Así, Agostina pronuncia una de las frases que mejor ejemplifican la justificación mixta del castigo: *“para que aprenda que no tiene que andar contando las cosas que la gente le pide que no cuente, se lo merece por haber contado”*. En esa frase se presentan de manera conjunta las justificaciones retribucionistas y utilitaristas porque, aunque la finalidad del castigo es la resocialización, esta justificación se soporta en la falta cometida en el pasado que no puede quedar impune, combinando así ambos ejes temporales en la respuesta.

9.2.1. Análisis de las justificaciones del castigo según edad

La tabla 37 muestra la presencia de los tipos de justificación del castigo según edad, como puede verse, las respuestas mixtas son las que tienen una mayor frecuencia en todos los grupos de edad, con excepción de los 7 años y los 15 años, superando en todos los casos el 50% de las respuestas en los distintos grupos, con la salvedad de los 15 y 17 años donde sus porcentajes son 44,4% y 38,9% respectivamente. Las respuestas retribucionistas son las segundas en frecuencia en todos los grupos de edad con la excepción de los 7 años donde superan a las mixtas con el 83,3% del total de respuestas

para ese grupo, los 14 años donde son superadas también por las utilitaristas con el 5,6% de las respuestas para ese grupo y los 15 años donde igualan a las mixtas con el 44,4%. Son pocos los casos en los que se han dado justificaciones utilitaristas y los mismos se ubican a partir de los 10 años.

Tabla 37. Distribución del tipo de justificación del castigo según edad

		Tipo de justificación del castigo			Total
		Retribucionistas	Mixtas	Utilitaristas	
Edad 6	n	6	12	0	18
	%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
7	n	15	3	0	18
	%	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
8	n	7	11	0	18
	%	38,9%	61,1%	,0%	100,0%
9	n	9	9	0	18
	%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
10	n	6	10	2	18
	%	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%
11	n	8	9	1	18
	%	44,4%	50,0%	5,6%	100,0%
12	n	5	9	4	18
	%	27,8%	50,0%	22,2%	100,0%
13	n	4	11	3	18
	%	22,2%	61,1%	16,7%	100,0%
14	n	1	14	3	18
	%	5,6%	77,8%	16,7%	100,0%
15	n	8	8	2	18
	%	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
16	n	6	10	2	18
	%	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%
17	n	6	7	5	18
	%	33,3%	38,9%	27,8%	100,0%
Total	n	81	113	22	216
	%	37,5%	52,3%	10,2%	100,0%

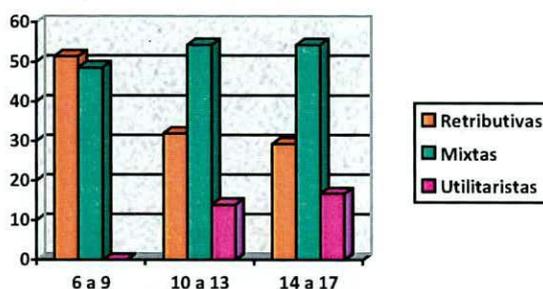
A continuación, para presentar las tendencias descriptas con mayor claridad la tabla 38 muestra la distribución de las justificaciones del castigo según la variable edad agrupada en tres grupos.

Tabla 38: Distribución de las justificaciones del castigo según la edad (agrupada)

			Tipo de justificación del castigo			Total
			Retribucionista	Mixta	Utilitarista	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i>	37	35	0	72
		%	51,4%	48,6%	,0%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i>	23	39	10	72
		%	31,9%	54,2%	13,9%	100,0%
	14-17 años	<i>n</i>	21	39	12	72
		%	29,2%	54,2%	16,7%	100,0%
Total	<i>n</i>	81	113	22	216	
	%	37,5%	52,3%	10,2%	100,0%	

En la tabla puede verse que las justificaciones retribucionistas tiene una frecuencia mayor en el grupo de sujetos de 6 a 9 años y decrecen el 19, 5% en el grupo de 10 a 13 y se mantienen si diferencias importantes en el grupo de 14 a 17 años. En cambio las respuestas mixtas no presentan diferencias relevantes entre los tres grupos de edad. Finalmente las utilitaristas se encuentran presentes a partir de los 10 años y no presentan diferencias importantes en el pasaje del segundo grupo de edad al tercero. Además las diferencias descritas son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=4)= 17,186; p < 0,01$); y entre ambas variables existe una asociación moderada, estadísticamente significativa (Coeficiente de contingencia=0,271; $p < 0,01$). A continuación el gráfico 17 ilustra tales diferencias.

Gráfico 17: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según edad



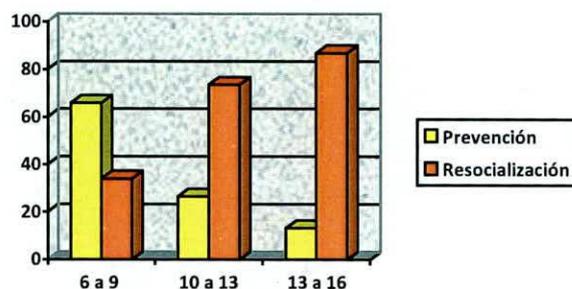
En lo que sigue se trabajará con la justificación utilitarista tomando de manera conjunta aquellos casos en los que ésta aparece de manera “pura” (las justificaciones

que se han denominado como utilitaristas) con aquellos en los que las justificaciones utilitaristas se presentan en el interior de las respuestas mixtas (n=137). Como se explicó la tesis utilitarista se caracteriza por la justificación a futuro del castigo, aunque el objetivo del castigo puede referirse tanto a la prevención como a la resocialización/educación del transgresor. La tabla 39 muestra como se distribuyeron dichas finalidades según la edad de los sujetos. Puede verse que la presencia de la finalidad preventiva decrece en relación con la edad pasando del 65,7% en el grupo de 6-9 años al 26,5% en el grupo de 10 a 13 años y 13,2% para el último grupo. Contrariamente la presencia de la finalidad resocializadora/educadora del castigo se incrementa con la edad pasando del 34,3% en el primer grupo al 73,5% en el segundo y al 86,8% en el tercero, siendo mayores las diferencias entre los porcentajes del primer y segundo grupo. Tales diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2)=27,821; p < 0,01$.) y la asociación entre las variables es media-baja y estadísticamente significativa (Coeficiente de contingencia=0,375; $p < 0,001$). Tales tendencias podrían deberse a que la resocialización implica un descentramiento cognitivo que permita pensar en las consecuencias del castigo en el otro, a diferencia de la prevención que sólo se refiere a una acción que evite continuar con la transgresión, como sacarle la pelota a un niño que con ella rompe cosas. Por eso este tipo de justificación se haría más frecuente en la medida en la que la descentración cognitiva es mayor.

Tabla 39: Distribución de las finalidades utilitaristas según edad

			Finalidad utilitaria		Total
			Prevención	Resocialización	
Edad (en tres grupos)	6-9 años	<i>n</i>	23	12	35
		%	65,7%	34,3%	100,0%
	10-13 años	<i>n</i>	13	36	49
		%	26,5%	73,5%	100,0%
	14-17 años	<i>n</i>	7	46	53
		%	13,2%	86,8%	100,0%
Total	<i>n</i>	43	94	137	
	%	31,4%	68,6%	100,0%	

Gráfico 18: Distribución porcentual de las finalidades utilitaristas según edad



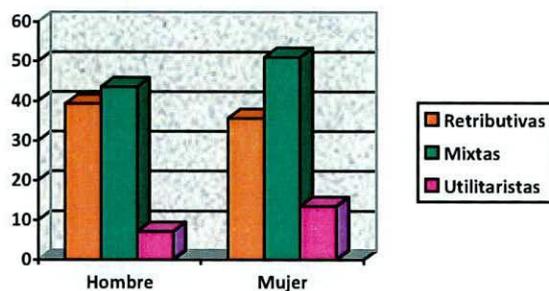
9.2.2. Análisis de las justificaciones del castigo según sexo y nivel educativo de los padres

La tabla 40 muestra que sólo se han hallado diferencias relevantes en la distribución de las justificaciones del castigo para el caso de las utilitaristas, cuya presencia en las mujeres casi duplica a la de los hombres, aunque tales diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2) = 2,382; p=0,304$).

Tabla 40: Distribución de las justificaciones del castigo según sexo

	Tipo de justificación del castigo			Total	
	Retribucionista	Mixta	Utilitarista		
Sexo Hombre	<i>n</i>	44	60	8	112
	%	39,3%	53,6%	7,1%	100,0%
Mujer	<i>n</i>	37	53	14	104
	%	35,6%	51,0%	13,5%	100,0%
Total	<i>n</i>	81	113	22	216
	%	37,5%	52,3%	10,2%	100,0%

Gráfico 19: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según sexo

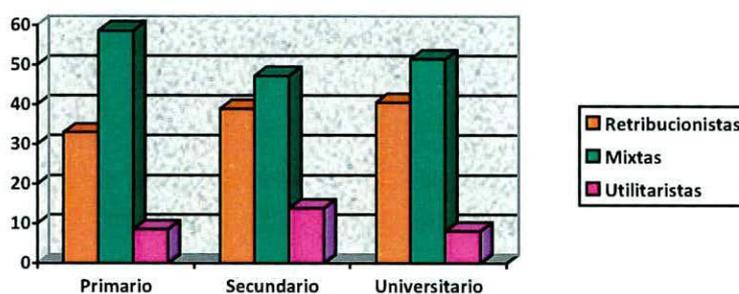


A continuación la tabla 41 muestra la distribución de frecuencias de los distintos tipos de justificación del castigo según el nivel educativo de los padres de los sujetos, en la que no es posible distinguir diferencias importantes en ninguno de los grupos ($\chi^2(1; n=4) = 2,978; p=0, 562$), en todos ellos tiene mayor presencia la justificación mixta, seguida por la retribucionista y luego la utilitarista

Tabla 41: Distribución de las justificaciones del castigo según el nivel educativo de los padres de los sujetos

			Tipo de justificación del castigo			Total
			Retribucionista	Mixta	Utilitarista	
Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	23	41	6	70
		%	32,9%	58,6%	8,6%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	28	34	10	72
		%	38,9%	47,2%	13,9%	100,0%
	Universitario	<i>n</i>	30	38	6	74
		%	40,5%	51,4%	8,1%	100,0%
Total	<i>n</i>	81	113	22	216	
	%	37,5%	52,3%	10,2%	100,0%	

Gráfico 20: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según el nivel educativo de los padres de los sujetos



Al no haber encontrado diferencias en la distribución del castigo según el sexo ni el nivel educativo de los padres de los sujetos resulta interesante indagar los resultados combinando ambas variables, por eso la tabla 42 presenta la distribución de las modalidades del castigo según el nivel educativo de los padres, condicionada por el sexo. La misma permite observar que al dividir a los sujetos por sexo las justificaciones del castigo se distribuyen de manera diferente según el nivel educativo de los sujetos. En el caso de la justificación retribucionista es mayor en las mujeres cuyos padres son universitarios y en el caso de los hombres su presencia es mayor en los sujetos cuyos padres cuentan con estudios secundarios. Los gráficos 20 y 21 grafican la información proveniente de la tabla con respecto a los hombres y a las mujeres, en ese orden.

Tabla 42: Distribución de las justificaciones del castigo según el nivel educativo de los padres de los sujetos, controlada por el sexo de los sujetos

Sexo				Tipo de justificación del castigo			Total
				Retribucionista	Mixta	Utilitarista	
Hombre	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	13	24	2	39
			<i>%</i>	33,3%	61,5%	5,1%	100,0%
	Secundario	<i>n</i>	16	12	3	31	
		<i>%</i>	51,6%	38,7%	9,7%	100,0%	
	Universitario	<i>n</i>	15	24	3	42	
		<i>%</i>	35,7%	57,1%	7,1%	100,0%	
Total		<i>n</i>	44	60	8	112	
		<i>%</i>	39,3%	53,6%	7,1%	100,0%	
Mujer	Nivel de Estudio de sus padres	Primario	<i>n</i>	10	17	4	31

	%	32,3%	54,8%	12,9%	100,0%
Secundario	<i>n</i>	12	22	7	41
	%	29,3%	53,7%	17,1%	100,0%
Universitario	<i>n</i>	15	14	3	32
	%	46,9%	43,8%	9,4%	100,0%
Total	<i>n</i>	37	53	14	104
	%	35,6%	51,0%	13,5%	100,0%

Gráfico 21: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según el nivel educativo de los padres de los sujetos, en hombres

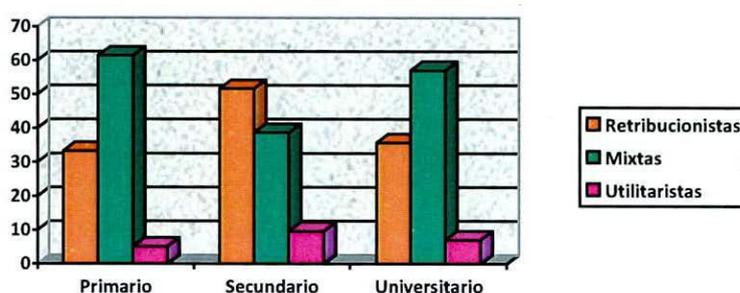
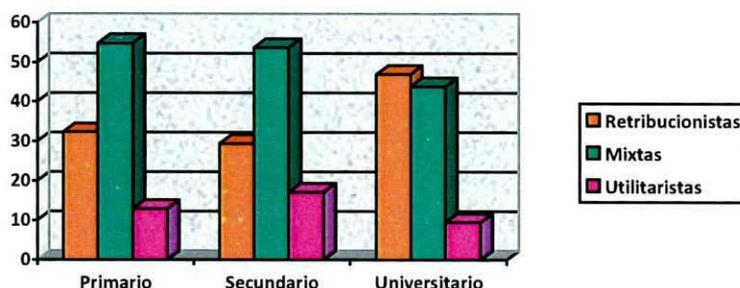


Gráfico 22: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según el nivel educativo de los padres de los sujetos, en mujeres



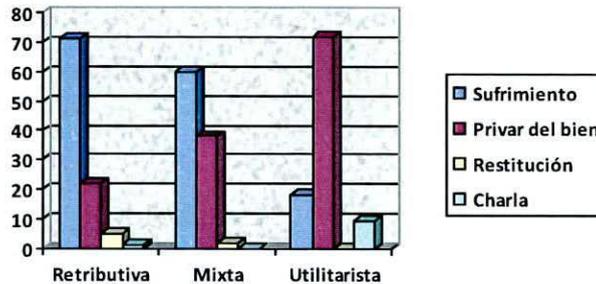
9.3. Análisis de las justificaciones del castigo según el tipo de castigo considerado justo

Ahora bien, resulta interesante retomar los distintos modos de administración del castigo descriptas en el primer apartado de acuerdo con su evolución histórica (sufrimiento, privar del bien o derecho, restitución y charla) cuál es el tipo de justificación que las sustenta.

Tabla 43: Distribución de las modalidades de administración del castigo según la justificación del mismo

		Modalidad de administración del castigo				Total	
		Sufrimiento	Privar del bien o derecho	Restitución	Charla		
Tipo de justificación del castigo	Retribucionista	<i>n</i>	58	18	4	1	81
		%	71,6%	22,2%	4,9%	1,2%	100,0%
	Mixta	<i>n</i>	68	43	2	0	113
		%	60,2%	38,1%	1,8%	,0%	100,0%
	Utilitarista	<i>n</i>	4	16	0	2	22
		%	18,2%	72,7%	,0%	9,1%	100,0%
Total	<i>n</i>	130	77	6	3	216	
	%	60,2%	35,6%	2,8%	1,4%	100,0%	

Gráfico 23: Distribución de las modalidades de administración del castigo según la justificación del mismo



Como era de esperarse la modalidad de administración del castigo que implica un sufrimiento de manera explícita es mayor en el grupo que dio justificaciones retributivas con el 71,6% de las respuestas totales para ese grupo y disminuye un 11,4% en el grupo en el que dio justificaciones mixtas, donde también tiene la mayor frecuencia en comparación con el resto de las sanciones. En cambio entre los utilitaristas tiene mayor frecuencia la modalidad de sanción consistente en privar del bien o derecho del que el transgresor ha abusado con el 72,2% de las respuestas totales para ese grupo, aunque en segundo lugar también se encuentra la modalidad basada en el sufrimiento con el 18,2% de las respuestas. También en el grupo que dio justificaciones utilitaristas es donde alcanza mayor frecuencia la modalidad del castigo basada en el charla resocializadora

con el 9,1% de las respuestas, aunque su frecuencia es baja. Además la asociación entre ambas variables es media-alta y estadísticamente significativa ($\Phi=0,399$; $p < 0,01$)

9.4. Relaciones entre las justificaciones del castigo y las representaciones de la justicia

A continuación las tablas 44, 45 y 46, presentan la distribución de las tres justificaciones del castigo (retribucionista, mixta y utilitarista) según las representaciones de la justicia descritas en el capítulo VII: utilitarista, retributiva y distributiva.

Tabla 44: Representación de las justificaciones del castigo según la representación utilitarista de la justicia

			Representación Utilitarista		Total
			Ausente	Presente	
Tipo de justificación del castigo	Retribucionista	<i>n</i>	26	55	81
		%	32,1%	67,9%	100,0%
	Mixta	<i>n</i>	29	84	113
		%	25,7%	74,3%	100,0%
	Utilitarista	<i>n</i>	7	15	22
		%	31,8%	68,2%	100,0%
Total		<i>n</i>	62	154	216
		%	28,7%	71,3%	100,0%

Tabla 45: Representación de las justificaciones del castigo según la representación retributiva de la justicia

			Representación Retributiva		Total
			Ausente	Presente	
Tipo de justificación del castigo	Retribucionista	<i>n</i>	48	33	81
		%	59,3%	40,7%	100,0%
	Mixta	<i>n</i>	55	58	113
		%	48,7%	51,3%	100,0%

Total	Utilitarista	<i>n</i>	12	10	22
		%	54,5%	45,5%	100,0%
Total		<i>n</i>	115	101	216
		%	53,2%	46,8%	100,0%

Tabla 46: Representación de las justificaciones del castigo según la representación distributiva de la justicia

			Representación Distributiva		Total
			Ausente	Presente	
Tipo de justificación del castigo	Retribucionista	<i>n</i>	66	15	81
		%	81,5%	18,5%	100,0%
	Mixta	<i>n</i>	75	38	113
		%	66,4%	33,6%	100,0%
	Utilitarista	<i>n</i>	12	10	22
		%	54,5%	45,5%	100,0%
Total		<i>n</i>	153	63	216
		%	70,8%	29,2%	100,0%

Tal como lo muestra la tabla 44, la representación utilitarista tiene una mayor frecuencia en los sujetos que dieron justificaciones mixtas para los castigo, aunque las diferencias con los otros dos tipos de justificación no son importantes, más aún tales diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2) = 1,071; p=0,585$).

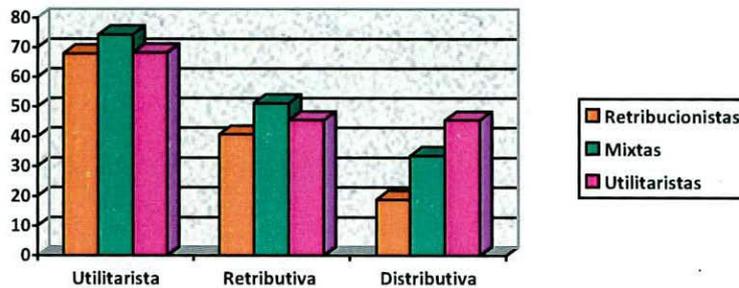
Respecto de la representación retributiva de la justicia, la tabla 45 muestra que la justificación más frecuente es la mixta con una diferencia del 10,6% con respecto a los que dieron justificaciones retribucionista, aunque no hay diferencias importantes con respecto a las utilitaristas, de todos modos las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2) = 2,141; p=0,343$).

Finalmente la tabla 46, muestra que entre aquellos cuyas representaciones de la justicia eran distributivas la justificación del castigo más frecuente fue la utilitarista con una diferencia del 27% respecto de aquellos que dieron justificaciones retribucionistas, seguida por la justificación mixta con un 15,1% de diferencia con éste último grupo.

Además tales diferencias son estadísticamente significativas, aunque la asociación entre ambas variables es baja ($\chi^2(1; n=2) = 8,359$; $\Phi=0,197$; $p < 0,05$).

A continuación el gráfico 18 presenta la distribución de las justificaciones del castigo según las representaciones de la justicia.

Gráfico 24: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según las representaciones de la justicia



El gráfico permite observar que en las representaciones utilitaristas de la justicia no se manifiesta ninguna tendencia diferencial respecto de las tres justificaciones del castigo, por el contrario es la representación en la cual las tres tiene mayor frecuencia, lo cual permitiría pensar que se puede tratar de un trasfondo común a los distintos tipos de justificación.

Asimismo, respecto de la representación distributiva, permite observar la baja frecuencia de la justificación retributiva y la diferencia que la justificación utilitarista guarda con el resto de las justificaciones.

9.5. Relaciones entre las justificaciones del castigo y la Creencia en un Mundo Justo

La tabla 47¹⁸ muestra que entre los sujetos que dieron justificaciones retributivas la CMJ es la categoría de respuestas que tiene mayor frecuencia con el 43,2% del total para ese grupo, seguida por aquellos que dieron respuestas oscilantes con el 35,1%. Además en este grupo es donde las respuestas que afirman la CMJ alcanza su máxima frecuencia, en comparación con los sujetos que dieron otras justificaciones del castigo.

¹⁸ La tabla se construyó con n=207, porque se excluyeron los sujetos que dieron respuestas basadas en la intervención divina, tal como se explicó en el capítulo VII cuando se realizaron los análisis referidos a la CMJ.

En cambio entre los sujetos que dieron justificaciones mixtas las respuestas oscilantes son las que tuvieron mayor frecuencia con el 45,5%, seguidas por aquellas en las que se afirma la CMJ con el 35,7% de las respuestas.

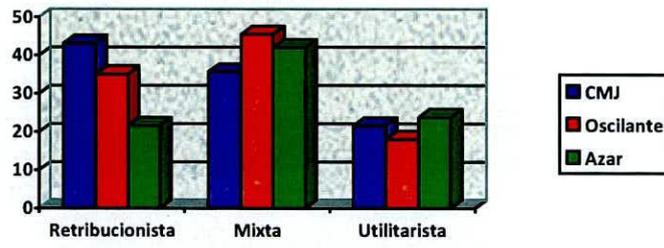
Entre los sujetos que dieron justificaciones utilitaristas son nuevamente las respuestas oscilantes las que tienen mayor frecuencia con el 47,6%, seguidas por las que afirma la CMJ con el 28,6%. Además es importante destacar que en este grupo es en el que las respuestas basadas en el azar alcanzan su mayor frecuencia, aunque las diferencias con los grupos definidos por los otros tipos de justificaciones son pequeñas.

Finalmente es importante señalar que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1; n=2) = 2,829; p < 0, 587$). Las tendencias mencionadas se representan en el gráfico 25.

Tabla 47: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según las categorías de respuesta identificados respecto de la CMJ

			CMJ	Oscilante	Azar	Total
Tipo de justificación del castigo	Retribucionista	<i>n</i>	32	26	16	74
		%	43,2%	35,1%	21,6%	100,0%
	Mixta	<i>n</i>	40	51	21	112
		%	35,7%	45,5%	18,8%	100,0%
	Utilitarista	<i>n</i>	6	10	5	21
		%	28,6%	47,6%	23,8%	100,0%
Total		<i>n</i>	78	87	42	207
		%	37,7%	42,0%	20,3%	100,0%

Gráfico 25: Distribución porcentual de las justificaciones del castigo según las categorías de respuesta identificados respecto de la CMJ



CAPITULO X

DISCUSION, CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

10.1. Interpretación teórica de los resultados obtenidos

10. 1. 1. El desarrollo de las representaciones de la justicia

Antes de discutir los resultados obtenidos respecto del desarrollo de las representaciones de la justicia en los niños y adolescentes entrevistados es importante señalar algunas cuestiones metodológicas que diferencian esta investigación de los antecedentes presentados en los capítulos capítulo III y IV y que plantean diferencias insalvables al momento de interpretar sus hallazgos. Las investigaciones que se han dedicado al estudio del desarrollo de la concepción de justicia luego de Piaget (Damon 1977;1990, Kohlberg, 1981, Thorkildsen, 1989) describieron el desarrollo moral a partir de las posibilidades cognitivas que se despliegan durante el desarrollo del pensamiento operatorio, dejando de lado los conocimientos de sentido común que responden a una lógica diferente. Así consideran, tal como lo hace Piaget (1932/1971), que la justicia distributiva es la más racional de las nociones morales, el punto de llegada hacia el que tiende el desarrollo, dado que la reciprocidad que la posibilita corresponde a uno de los tipos de la reversibilidad, característica esencial del pensamiento operatorio.

Además, aunque Piaget (1932/1971) en su obra sobre el desarrollo moral todavía no había formulado su tesis sobre el desarrollo de la lógica operatoria en el pensamiento de los niños, su perspectiva basada en una racionalidad inmanente al desarrollo (Faigenbaum, Castorina, Helman & Clemente, 2003) y el haber diferenciado una moral de la obediencia como un momento a superar para acceder a la moral de la cooperación, lo habrían llevado a presuponer la existencia de dos modos de pensar la justicia en los niños sin indagarlos. De esta manera, diseñó su investigación sobre el supuesto de que la justicia retributiva era abandonada principalmente por los conflictos que le planteaba la justicia distributiva.

Además, como ya se ha dicho en el capítulo II cuando se abordó el modo en el que la psicología genética explica la construcción del conocimiento, esta disciplina piensa el desarrollo tomando como modelo el modo en el que la ciencia, o en este caso a

la ética, define las nociones. Probablemente esas razones llevaron a que Kohlberg (1963,1981) y Damon (1977) a plantear dilemas o problemas morales a los sujetos y a determinar el nivel de desarrollo moral a partir de los criterios –o principios- utilizados para resolverlos, tomando como ideal hacia el que éste debe dirigirse la ética kantiana o el modelo de la justicia como imparcialidad desarrollado por Rawls (1971/2003). Asimismo ambos autores intentaron establecer un paralelo entre los niveles o estadios del desarrollo suponiendo un “isomorfismo” entre el desarrollo moral y el pensamiento operatorio, siguiendo el modelo de dominio general desarrollado por Piaget (Castorina, 2005a); aunque finalmente Damon (1990) haya reinterpretado sus resultados dejando de lado el modelo de los estadios y dándole un mayor lugar a la empatía como predisposición biológica para el desarrollo moral. De esta manera, en la psicología del desarrollo se ha erigido a la justicia distributiva como el ideal hacia el que tiende el desarrollo de los niños, lo cual desde el punto vista del desarrollo operatorio resulta coherente, pero no dice mucho sobre el modo en el que los sujetos piensan la justicia en su vida cotidiana.

Contrariamente, a la investigación que aquí se presenta subyace el supuesto de que las representaciones de los sujetos sobre el mundo social, particularmente aquellas propias del dominio moral, no pueden ser reducidas a relaciones lógicas. Por ello, no se consideraron las relaciones entre el desarrollo del pensamiento operatorio y las representaciones de la justicia, sino que se han descrito las representaciones que tienen mayor saliencia para los sujetos entrevistados a partir de sus experiencias cotidianas, dando por supuesto un proceso de desarrollo intelectual que posibilita distintos modos de significar ese objeto, pero sin centrarse en éste último. Aunque no se han estudiado las prácticas cotidianas de los sujetos de manera directa, se recurrió a un recurso indirecto al pedirles a los participantes que contaran algo que les haya pasado que a criterio de ellos haya sido justo o injusto, para poder indagar qué modo de pensar la justicia se hacía presente con mayor saliencia en sus relatos.

Además, como se precisó en la introducción a este trabajo, se decidió utilizar el término *representaciones* y no hablar de *nociones* porque estas últimas, según la teoría de Piaget (Piaget & Inhelder, 1941/1970) son indicadores de la existencia de ciertas estructuras de pensamiento. El sentido que se le otorga al término representación es el mismo que le otorgó Piaget (1926/1984), al ocuparse en los inicios de su obra sobre el modo en el que los niños comprenden el mundo que los rodea. Entonces, es importante

dejar en claro que cuando en este trabajo se habla de las representaciones de los niños y adolescentes entrevistados sobre la justicia, no se está haciendo ninguna referencia a sus posibilidades de resolver un dilema ético tal como lo indagó Kohlberg o de realizar distribuciones de bienes según los criterios considerados por Damon, y mucho menos se está haciendo referencia a su nivel de desarrollo cognitivo, ya que ninguno de estos puntos fenómenos propuesto como un objeto de indagación en este trabajo.

Específicamente, con respecto a los resultados obtenidos, tal como pudo verse en el capítulo VII, pudieron diferenciarse tres representaciones de la justicia: utilitarista, retributiva y distributiva. La representación utilitarista de la justicia corresponde a aquellas respuestas en las que la justicia era entendida por los entrevistados como: “mayor felicidad para el mayor número” o “para todos”, de manera análoga a la máxima propia de los planteos filosóficos utilitaristas, tal como se vio en el capítulo I al revisar brevemente los distintos modos en los que la justicia fue pensada en la historia de la filosofía. Esta representación de la justicia se identificó en todos los grupos de edad sin presentar diferencias entre ellos, aunque se han podido describir algunas diferencias en los argumentos de los sujetos. Por un lado, la expresión plena de la máxima utilitarista, se alcanza sólo a partir de los 9 años, anteriormente si bien la justicia es entendida como aquello que otorga felicidad o que garantiza la felicidad, los niños de 6 a 8-9 años refieren a sí mismos en sus respuestas: la justicia es aquello que los hace felices, como por ejemplo que les regalen algo o poder ir de paseo a un lugar que les gusta, mientras que lo injusto es aquello que les provoca sufrimiento, como por ejemplo que sus padres peleen o que sus compañeros se burlen de ellos en el colegio. A partir de los 9 años los niños comienzan a referirse a la sociedad o a una institución como la escuela, diciendo que la justicia es aquello que permite que “todos estén contentos” “felices” o “bien”. De esta manera, a partir de los 9 o 10 años, los sujetos incluyen en lo que entienden por justicia un sistema de relaciones sociales del que dependen los distintos componentes del mundo social, incluidos ellos mismos. Para que tal transformación sea posible es necesario que los niños liberen su pensamiento de la centración cognitiva que los lleva a privilegiar los resultados percibidos de sus acciones sobre el mundo y del mundo sobre ellos.

Esto último es coherente con los resultados de investigaciones previas sobre el desarrollo de los conocimientos en el dominio social, comentadas en los capítulos II, III y IV que han puesto de manifiesto que a medida que avanzan en edad -tomada como un

indicador del desarrollo cognitivo- los niños son capaces de pensarse a sí mismos en una red relaciones sociales que los incluye y trasciende (Castorina & Aisenberg, 1989, Castorina & Lenzi 2000, Delval, 1997, Kohlberg, 1971/1998; Piaget 1924/1992, entre otros). Así, los resultados obtenidos respecto de la complejización creciente de los argumentos utilizados para expresar la representación utilitarista de la justicia otorgarían evidencia a favor de tales antecedentes en tanto pondría de manifiesto que en el dominio social -al igual que en otros dominios del pensamiento- el desarrollo seguiría un proceso de complejización creciente desde lo inmediato a lo mediato, de lo concreto a lo abstracto.

Por otra parte, la permanencia de la representación utilitarista de la justicia con porcentajes altos en todos los grupos de edad indicaría que, contrariamente a lo que plantean Piaget (1926/1985) y Delval (1997), la representación del mundo social como regido por un cierto orden que garantiza la satisfacción de las necesidades de los hombres no se abandonaría durante el desarrollo sino que se mantendría presente desde los 6 a los 17 años. Más aún, ese orden que garantiza la felicidad sería el modo en el que piensan la justicia la mayor parte de los sujetos entrevistados.

El proceso de descentración cognitiva que tendría lugar aproximadamente a los 9 años también puede distinguirse en el desarrollo de los otros dos tipos de representaciones sobre la justicia. La representación retributiva, correspondiente a las respuestas que describen una situación en la que se castiga a alguien por haber cometido una falta o se recompensa a alguien que ha obrado bien, comienza a ser importante a partir de los 9 años, dado que no se han hallado casos a los 6 años y sólo se han identificado un caso a los 7 años y tres casos a los ocho años. Puede que ello se deba a la centración sobre sí mismo que se evidencia en los relatos de los sujetos antes de los 9 años, dado que la retribución implica siempre una relación con otro que tiene a su cargo la administración de castigos y recompensas. Contrariamente a los hallazgos de Piaget (1932/1971), este modo de comprender la justicia no es el primero en el desarrollo y tampoco desaparece con la edad. Para Piaget (1932/1971) la justicia retributiva sería propia de la configuración moral heterónoma, por eso en la medida en la que los sujetos son capaces de ponerse en el lugar de los otros gracias a su participación en relaciones de respeto mutuo entre pares, prevalece la concepción distributiva de la justicia. Sin embargo, los resultados obtenidos señalan que la representación retributiva de la justicia incrementa su presencia con la edad e incluso se integra con la representación utilitarista

de la justicia dando lugar a la representación que prima entre los sujetos entrevistados desde los 10 hasta los 17 años: la justicia es aquello que permite que todos vivan felices y el modo de conseguirlo es castigando a los que obran mal y recompensando a los que obran bien. La retribución parecería ser el procedimiento para alcanzar la justicia como el bienestar de la sociedad que los sujetos asocian con mayor frecuencia a situaciones de su vida cotidiana, dicho brevemente, la saliencia de la justicia retributiva se manifiesta claramente en las respuestas de los sujetos. En este sentido es importante señalar como lo hacen algunos psicólogos sociales (Hogan & Emler, 1981; Darly & Pittman, 2003), que los ideales de igualdad y libertad propios de la modernidad habrían llevado a que los psicólogos del desarrollo menosprecien la importancia que tiene en la vida cotidiana la justicia retributiva ya que las personas necesitan que los miembros del grupo al cual pertenecen respeten las normas, de lo contrario su mundo se volvería impredecible.

Por otra parte, la ausencia de la representación distributiva de la justicia en los grupos de 6 y 7 años, también señala la necesidad de un proceso de descentración cognitiva que permita distinguir los distintos intereses de los implicados en la distribución, incluidos los del mismo sujeto. Llama la atención haber encontrado que la representación distributiva de la justicia tiene muy baja frecuencia en los sujetos entrevistados en todos los grupos de edad, dado que la misma ha sido pensada como el modelo ideal hacia el que tiende el pensamiento de los sujetos sobre este tema (Piaget 1932/1971). Probablemente en esta diferencia con los antecedentes previos haya influido el hecho de no haber partido de una definición distributiva de la justicia al haber diseñado los instrumentos de indagación, como ya se explicó al inicio de este apartado. Además es importante señalar que si bien la frecuencia de esta representación es baja cuando se presenta de manera independiente de las otras representaciones, incrementa su presencia a partir de los 14 años cuando se integra con la representación retributiva de la justicia, tal como se describió en el capítulo VI: la justicia es aquello que permiten que todos vivan bien y el modo de lograrlo es distribuyendo de igual manera castigos y recompensas de acuerdo a las acciones de cada uno. Esto último tiene una significación teórica particular dado que, como se destacó en el capítulo I, existe una discusión en la filosofía referida a si es correcto diferenciar la justicia distributiva de la retributiva, porque la retribución puede ser pensada como un caso particular de distribución (Bobbio, Mattucci & Pasquino, 2005). Si se tiene en cuenta esa postura filosófica, los resultados obtenidos no serían contradictorios con las investigaciones que

consideran que con el avance en el desarrollo cognitivo primaría una concepción distributiva de la justicia por isomorfismo con el pensamiento operatorio, sólo que se trataría de la primacía de un modo particular de ésta: la retribución.

La primacía de la representación utilitarista de la justicia y su integración con la representación retributiva presentan rasgos sumamente similares a los que Kohlberg le atribuye al pensamiento moral en el estadio 4 (orientación según la ley y el orden) correspondiente al nivel moral convencional que, según este autor, corresponde a la mayor parte de los adolescentes y adultos: la justicia es entendida como aquello que permite preservar el orden social al garantizar el mantenimiento de las normas sociales estableciendo un patrón para la distribución de recompensas y castigos. En otras palabras, la justicia equivale al mantenimiento de las normas sociales. Los resultados obtenidos en esta tesis son coherentes con los de Kohlberg porque dicha representación es la más frecuente entre los adolescentes entrevistados, aunque su aparición es más temprana porque ha sido identificada desde los 10 años. Además, para este autor la orientación utilitarista de la justicia, en el sentido de la mayor facilidad para el mayor número, se manifiesta en el nivel postconvencional o de principios, que sólo alcanzan algunos adultos luego de los 20 años. Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio, muestran que el modo de entender la justicia que la identifica con el mantenimiento del orden que garantiza la mayor felicidad al mayor número (que se ha denominado como representación utilitarista de la justicia), se encuentra presente por lo menos desde los 9 o 10 años. Asimismo, los resultados que indican la presencia de la representación utilitarista de la justicia en los sujetos menores a 9 años desde una perspectiva individualista centrada en el propio sujeto, serían acordes con el modo en el que se piensa la justicia en el primer estadio del desarrollo moral según Kohlberg. De todos modos, las diferencias entre los hallazgos de ambas investigaciones sin duda se deben a que Kohlberg no indagó el modo en el que los sujetos se representan la justicia en su vida cotidiana, tal como se hizo en este trabajo, sino los procedimientos por los cuales resuelven dilemas morales. De esta manera, analizó los elementos que priorizan en dicha resolución transformándolos así en problemas de lógica más que de moral, sin tener en cuenta el modo en el que los sujetos experimentan y piensan la justicia a partir de situaciones de su vida cotidiana. Como se ha dicho en el capítulo IV, la estructura de los dilemas morales es uno de los puntos más criticados de la investigación de Kohlberg

por ser ajenos a los sujetos entrevistados y ofrecer una visión limitada del pensamiento en el dominio moral (Flanagan 1996^a, Hauser, 2008).

Finalmente, es posible identificar un proceso de diferenciación e integración conceptual entre las tres representaciones de la justicia ya que hasta los 10 años las mismas aparecen de manera independiente y luego se integran entre sí, vale decir, conforman una representación nueva y más amplia de la justicia. Puede considerarse que cuando las distintas representaciones de la justicia constituyen novedades, en el sentido de la construcción de un modo de representar la justicia que no estaba contenido en las representaciones de partida. Cuando éstas se integran refieren a un campo más amplio de fenómenos en tanto involucran a la sociedad en general (o al funcionamiento de ciertas instituciones) y proponen una definición de la justicia (aquello que permite que las personas vivan felices) con un método para lograrlo ya sea la retribución, la distribución o ambas. En este sentido también puede considerarse que se flexibilizan las representaciones de partida al integrarse entre sí (Piaget, 1978).

Según los resultados obtenidos, el proceso de complejización de las representaciones de sentido común sobre la justicia, contrariamente a lo que afirma Delval (1997) respecto del desarrollo del conocimiento social y Kohlberg (1981) y Damon (1977) sobre el desarrollo de la justicia, no se produce por el conflicto entre representaciones o principios contradictorios, sino que se trataría del despliegue de un movimiento dialéctico en la integración de distintos modos de comprender un fenómeno que no son necesariamente contradictorios entre sí. Dicho de otro modo, se trata de una dialéctica en el sentido que Piaget (1982/1996) otorga a ese término al conceptualizar los procesos inferenciales que llevan de una significación a otra más avanzada. No se trata del abandono de representaciones menos validas por otras de mayor validez por ser más cercanas a la “realidad” o a la comprensión “correcta” de la justicia. Además no existen parámetros que permitan emitir un juicio sobre un estado de menor o mayor validez respecto del contenido de esas representaciones, porque la justicia no es un objeto dotado de propiedades físicas hacia las cuales el conocimiento puede aproximarse, sino que se trata de un concepto que se expresa y transforma en prácticas sociales constituidas a lo largo de la historia y en torno a las cuales se han desarrollado distintas justificaciones para legitimar su funcionamiento. Tal como se ha visto en el capítulo I, en el debate actual en la ética no se cuenta con una posición consensuada

respecto del modo más adecuado de pensar la justicia. Por el contrario, desde la Grecia clásica se ha debatido sobre (o en contra de) la diferenciación de la justicia retributiva respecto de la distributiva o correctiva, así como también sobre los métodos o procedimientos para conformar un orden social justo que garantice la felicidad de los distintos miembros de la sociedad.

No obstante, es posible establecer un punto de viraje a partir de los 8 o 9 años donde la descentración cognitiva del propio punto de vista posibilitada por la diversificación de las relaciones sociales en la que el niño participa, con la que concuerdan las investigaciones previas (Castorina & Aisenberg, 1989, Castorina & Lenzi 2000, Delval, 1997, Kohlberg, 1971/1998; Piaget 1924/1992, entre otros), permitiría la diferenciación e integración de las representaciones de la justicia y de los argumentos que las sustenta. Aunque ninguna de las representaciones identificadas se abandona durante el desarrollo, ya que tanto la representación retributiva como la distributiva incrementan su presencia, y la utilitarista se mantiene sin diferencias importantes con porcentajes muy altos.

Resumiendo, cuando se diseñó la investigación que dio origen a esta tesis se pensó en indagar qué representaciones de la justicia se vuelven salientes para los sujetos a partir de sus experiencias cotidianas, para luego ordenar las respuestas según alguna línea de desarrollo psicogenético. Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos esto no fue posible. Por un lado, pudieron identificarse transformaciones en los argumentos de los sujetos vinculadas a las restricciones que impone el desarrollo cognitivo a la posibilidad de pensar la justicia cuando el pensamiento de los sujetos se encuentra centrado en el propio punto de vista, así como también por las posibilidades que se inauguran cuando dicha centración se abandona. Por el otro, aquello que los sujetos entrevistados entienden por justicia permanece durante el desarrollo: lo justo es aquello que permite que las personas vivan bien o felices y –a partir de los 10 años- el modo de lograrlo es ordenando las interacciones sociales mediante la retribución, salvo para una pequeña parte de los entrevistados quienes priorizan la distribución.

Ahora bien, al llegar a este punto es necesario preguntarse: si la representación utilitarista de la justicia integrada con la retribución no es la que tiene mayor validez (ya

sea desde una perspectiva cognitiva o desde una cierta perspectiva filosófica), ¿por qué es la que tiene mayor saliencia en las respuestas de los sujetos entrevistados?

En primer lugar, la saliencia de la representación de la justicia utilitarista conduce a pensar en la justicia como un orden que garantiza la felicidad de las personas ya sea que el procedimiento para alcanzarla sea la retribución o la distribución. De esta manera, los resultados serían coherentes con la tesis en la que se basan las explicaciones naturalistas del desarrollo moral, tal como se vio en el capítulo III (Hauser, 2008; Haidt, 2001). Según esta perspectiva los seres humanos cuentan con un sentido innato de justicia cuyas raíces evolutivas pueden rastrearse hasta sus ancestros primates. A lo largo de la historia de la especie la necesidad de cooperar con los otros para obtener mejores resultados que los que se pueden obtener por sí mismo, junto con el acceso limitado a los bienes, llevaron a desarrollar una serie de expectativas referidas a los intercambios con los otros que cuando no se cumplen generan sensaciones displacenteras que constituyen el correlato emocional de lo que se ha denominado como “injusticia” (De Wall, 2007).

Sin embargo, apelar a la existencia de un sentimiento o instinto innato de justicia no es suficiente para explicar las diferencias encontradas en las representaciones de la justicia según el sexo y el nivel educativo de los padres de los sujetos entrevistados. Por una parte, en los hombres entrevistados es más frecuente la representación retributiva de la justicia que en las mujeres. Por otra parte, la representación utilitarista sería menos frecuente en los sujetos cuyos padres cuentan con estudios primarios que en el resto de los entrevistados, mientras que la representación retributiva es más frecuente en los sujetos con padres universitarios. Entonces, resulta plausible considerar que si bien esa idea de orden y predictibilidad que sería necesaria para poder vivir en sociedad puede tener raíces filogenéticas, la equiparación de ese orden con la justicia, así como también que el procedimiento para lograrlo sea la retribución, es el producto de las prácticas sociales de las que los sujetos participan. Lamentablemente los resultados obtenidos en esta tesis no permiten esclarecer cuáles serían esas prácticas o experiencias sociales que darían lugar a una tendencia hacia la representación de la justicia como lo que hace felices a los sujetos o iría en detrimento de ella y lo mismo puede decirse respecto de la representación retributiva de la justicia, porque es algo que no se ha indagado. Sin embargo, el haber encontrado diferencias en la presencia de las distintas representaciones según el género y el nivel de estudios de los padres de los sujetos permite afirmar que si bien podrían existir ciertas precondiciones heredadas

biológicamente a partir de la historia filogenética de la especie humana ligadas a la necesidad de un orden en el mundo, la apropiación de los argumentos que se han construido históricamente para legitimar y justificar ese orden, que determinan lo que cada uno entiende por justicia en su vida cotidiana, varían según la posición social de los sujetos.

También es necesario dar cuenta de por qué la gran mayoría de los sujetos mencionó como el modo para conseguir la felicidad la retribución y muy pocos la distribución. En este sentido las investigaciones previas también hablan de un impulso retributivo identificado en primates que llevaría a las personas a demandar el castigo (De Wall, 2007). Sin embargo, las diferencias halladas según la pertenencia social de los sujetos aportarían evidencia a favor de la tesis de los psicólogos sociales (Hogan & Emler, 1981) según la cual, esa predominancia de la retribución se construyó a lo largo de la historia por convivencia con otros y por la necesidad de mantener reglas que organicen el mundo social de una manera estable. De esta manera, no es suficiente con compensar un daño causado intencionalmente por alguien, sino que es necesario sancionar simbólicamente al transgresor para conservar los lazos sociales que unen al grupo, en un sentido análogo al que le atribuía Durkheim (1893/2004) al castigo. Si bien resulta plausible la existencia de un instinto de justicia que implica que lo inesperado resulte amenazante, que la manera de restituir ese orden sea el castigo sería algo propio de la cultura occidental, tal como afirman Darley y Pittnam (2003). En este sentido resulta coherente que la representación retributiva de la justicia sea mayor en los sujetos cuyos padres cuentan con estudios universitarios, porque el sistema educativo difunde y reproduce la ideología dominante (Althusser, 1968/2005; Bourdieu & Passeron, 1964/2003).

Asimismo haber encontrado que la presencia de la CMJ es mayor en aquellos sujetos que se representan la justicia en términos utilitaristas y retributivos, brinda evidencia a favor de las relaciones entre ese modo de representarse la justicia y la internalización de los valores y creencias propios de ideología capitalista basada en el individualismo y la meritocracia, donde la idea de distribución de los bienes y recursos no se prioriza. También sería coherente con los hallazgos de Darley y Pittnam (2003) que señalan un relación entre la necesidad de mantener un orden social mediante la retribución y la CMJ, porque según los resultados de estos autores en los casos en los que una falta cometida queda impune se culpabiliza a la víctima para negar la existencia

de una injusticia. Además puede pensarse que los sujetos cuyos padres cuentan con estudios universitarios, al gozar de una mejor posición social, es el grupo que más amenazado o expuesto se siente ante las transgresiones de las normas que atentan contra el orden social que los favorece, por eso sería más frecuente en ellos la representación de la justicia como retribución que en el resto de los entrevistados.

En este sentido, los resultados obtenidos brindarían evidencia a favor de la hipótesis de Piaget (1932/1971) referida a que el modo en el que los individuos piensan la justicia no puede resultar directamente de sentimientos innatos o instintivos, porque la expresión de los mismos depende de las interacciones sociales de las que el niño participa desde su nacimiento. Contrariamente, quitarían peso a las explicaciones del desarrollo moral de Haidt (2001) o Hauser (2008), que otorgan un lugar secundario a las interacciones sociales en el desarrollo moral, ya que consideran que éstas sólo intervienen ante la necesidad de justificar para otro un juicio ya realizado. Claramente, según los resultados de esta tesis, la posición social de los sujetos interviene en el modo en el que piensan la justicia.

Es importante aclarar que no se está afirmando una posición como la de Shweder y sus colaboradores, análoga a la de algunos psicólogos sociales (Emler, 1987; Emler & Ohana, 1993) según la cual los juicios morales son transmitidos de una generación a otra como soluciones construidas históricamente por los grupos sociales para los problemas que los sujetos deben enfrentar en su vida cotidiana. Como ya se ha dicho, la saliencia de las distintas representaciones de la justicia se relaciona con la pertenencia social de los entrevistados y de ningún modo puede afirmarse que ellas sean producciones originales de ellos porque corresponden a distintos modos de pensar la justicia a lo largo de la historia y en ese sentido los anteceden. Sin embargo, se han descrito procesos de complejización de los argumentos utilizados para dar cuenta de esas representaciones, así como también un proceso de diferenciación e integración entre las mismas que no puede explicarse sin apelar a algún tipo de actividad reconstructiva individual de ese conocimiento construido colectivamente.

10.1.2. El proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo

Respecto del proceso de apropiación de la CMJ, pudieron diferenciarse tres categorías en las respuestas de los sujetos: CMJ, oscilantes y azar. En la categoría CMJ

se incluyeron las respuestas en las que los sujetos afirmaron sin dudar que en la vida se obtiene lo que se merece. La misma se identificó en todos los grupos de edad aunque su presencia es mayor de los 6 a los 9 años. A su vez, al interior de esta respuesta se describieron tres modos diferentes de justificar la CMJ: justicia inmanente a la naturaleza, reciprocidad social y mérito personal. Estos últimos se comportan de manera diferente según la edad: mientras que la justificación basada en la justicia inmanente a la naturaleza decrece con la edad siendo mayor su presencia en el grupo de 6 a 9 años, las justificaciones basadas en la reciprocidad social presenta una distribución curvilínea siendo mayor su frecuencia en el grupo de 10 a 13 años y las justificaciones basadas en el mérito personal incrementan su presencia con la edad alcanzando su máxima presencia entre los 14 y 17 años.

Tales hallazgos pueden ser interpretados siguiendo las conceptualizaciones de Piaget (1926/1984, 1932/1971): al abandonar el pensamiento animista e incrementarse la diferenciación “yo - no yo” los sujetos darían respuestas cognitivamente más complejas para justificar su CMJ. Así, al participar de relaciones de respeto mutuo y acceder al pensamiento autónomo, afirman que los otros se comportarán con uno como uno se comportó con ellos, es decir, recurren a la reciprocidad social para explicar los destinos individuales. De esta manera, el avance intelectual evidenciado por el acceso a la reciprocidad, se inserta en el interior de la CMJ y se pone a su servicio, posibilitando formas de justificación más coherentes, propias de ese tipo de pensamiento. De esta manera, los argumentos de los sujetos entrevistados ya no se basan en situaciones específicas sino que describen ciertas formas de ser o de comportarse habitualmente que tendrán como consecuencia la correspondiente respuesta de la sociedad, transfiriendo la administración de la justicia desde los objetos y la naturaleza a una entidad más abstracta como es la sociedad en su conjunto. Es necesario destacar que la reciprocidad, tal como aparece en las respuestas de los entrevistados, no es idéntica a la reciprocidad moral conceptualizada por Piaget (1932/1971, 1965/1986), aunque estaría posibilitada por ésta última. La reciprocidad moral es descrita como la posibilidad de tener en cuenta el punto de vista o los intereses propios de manera simultánea a los de los otros y poder formular juicios en consecuencia. Según Piaget, este tipo de pensamiento moral sería el correlato social del pensamiento operatorio, dado que inaugura el acceso a la cooperación, entendida como “co-operar” con otro. Sin embargo, la reciprocidad que se manifiesta en los argumentos referidos a la CMJ no se basa en la consideración de un otro, en el sentido de tener en cuenta su posición particular en relación con la de uno

mismo, sino que sólo refiere a que la sociedad haga con él lo mismo que él hizo. De este modo, podría pensarse que la reciprocidad adquiere características más básicas que delatan ciertas limitaciones propias de la necesidad de dar sustento a la CMJ y ponen de manifiesto rasgos de pensamiento que permanecen heterónomos.

También es posible identificar un avance del desarrollo cognoscitivo en aquellas respuestas que refieren al mérito personal si se las compara con aquellas que recurren a la justicia inmanente por naturaleza, dado que las primeras implican una diferenciación plena del yo y el entorno social, aunque se centren en factores personales. Tales argumentos referidos al mérito personal como el factor que garantiza lo que uno obtiene en la vida, también develan una configuración moral autónoma, dado que se piensa a los sujetos en un marco de igualdad, capacitados para tomar decisiones y actuar en consecuencia. Al igual que las respuestas que recurren a la reciprocidad social, tampoco refieren a situaciones específicas sino que describen formas generales de ser o de comportarse. Puede pensarse que este tipo de justificación de la CMJ incrementa su presencia con la edad debido a que en la medida en la que los sujetos se van convirtiendo en agentes sociales por el proceso de socialización y asumen distintos lugares o roles institucionales se diferencian de su entorno social. Esto último explicaría el hecho de que en el grupo de sujetos con edades entre 14 y 17 años es el tipo de justificación de la CMJ más frecuente

Por otra parte, haber encontrado que los argumentos basados en la justicia inmanente a la naturaleza son menos frecuentes con la edad, pero que no desaparecen luego de los 9 años, brinda evidencia a favor de una hipótesis formulada por Piaget (1932/1971), que no había sido verificada empíricamente hasta el momento, referida a que en los casos en los que él no pudo identificar la presencia de la justicia inmanente luego de los 9 años, la misma podría haberse desplazado a otros objetos. También son coherentes con los hallazgos de Delval (1975) respecto de la existencia de pensamiento animista en sujetos adultos. De todos modos, el animismo después de los 9 años adquiere rasgos diferentes en las respuestas de los sujetos entrevistados: ya no afirman que los objetos tengan intenciones y voluntad, sino que mencionan cierta ley de la vida o la naturaleza que opera a la manera de un *boomerang* garantizando que todo lo que uno hace de alguna manera vuelve. La persistencia de este tipo de justificaciones a lo largo del desarrollo cognitivo, daría cuenta de la existencia de un pensamiento mágico

por lo menos desde los 6 hasta los 17, pero a diferencia del modo en el que Moscovici (1992) caracteriza a ese tipo de pensamiento -tal como se describió en el capítulo II- las respuestas de los sujetos refieren al control de la naturaleza sobre el destino de los hombres y no de éstos sobre ella. Según este pensamiento los hechos fortuitos son entendidos como el resultado de acciones previas de las personas y, de esta manera, se somete el mundo a reglas morales. La naturaleza continuaría siendo pensada como un *continuum* de vida con algún grado de discernimiento y voluntad que le permite procurar el bienestar de los seres humanos, tal como Piaget (1926/1984) lo describió respecto del pensamiento infantil.

En síntesis, según los resultados obtenidos, la creencia en que durante la vida cada uno obtiene lo que merece, es decir la CMJ, se encontraría presente a lo largo del desarrollo cognoscitivo, por lo menos desde los 6 hasta los 17 años. Sin embargo los argumentos que utilizan los sujetos para justificarla sufrirían una complejización creciente, pasando de afirmar que el mundo es un lugar justo debido a una justicia inmanente a la naturaleza, a afirmar que el mundo es justo por efecto de la reciprocidad social y, por último, los argumentos se centrarían en el mérito personal, aunque las tres modalidades de justificación coexisten en los distintos grupos de edad, lo cual confirmarían los resultados obtenidos en la investigación previa sobre la relaciones entre la CMJ y la justicia inmanente piagetiana (Barreiro, 2008a). La complejización creciente de los argumentos referidos a la CMJ puede ser entendida como el resultado de la interacción constructiva entre el sujeto y el objeto de conocimiento social, tal como fue conceptualizada por Piaget (1970/1998, García 2000). Además tal complejización daría cuenta de la existencia de fenómenos que son a la vez psíquicos y sociales, en tanto involucran un proceso de individuación de los conocimientos producidos colectivamente, tal como lo explica la psicología social (Moscovici, 2001, Jodelet, 1985). De este modo, las tres subcategorías descritas en el interior de la CMJ darían cuenta de los diferentes modos de significarla o interpretarla según el tipo de pensamiento predominante en los sujetos, quienes reconstruirían un saber producido colectivamente al apropiarse de él e interpretar los problemas referidos al sentido de los destinos individuales o los eventos del mundo social.

Por otra parte, que los sujetos expresen explícitamente su CMJ y esgriman argumentos para justificarla constituye una evidencia contraria a la tesis de Lerner

(1998) según la cual la CMJ corresponde a un proceso pre-conciente, tal como se explicó en detalle en el capítulo V. De esta manera, a diferencia de lo supuesto por Lerner (1998), un alto porcentaje de los entrevistados no consideró disparatado que se le preguntara sobre la posibilidad de que el mundo fuera un lugar justo. Puede suponerse que la divergencia con las consideraciones de este autor se debe a que, como él mismo afirma, basó sus postulados referidos al desarrollo de la CMJ en su experiencia cotidiana, sin someterlos a verificación empírica.

Ahora bien, a pesar de que la categoría de respuesta que refiere al uso de la CMJ como único modo de explicar las situaciones planteadas en la entrevista se encuentra presente en todas los grupos de edad incluidos en esta investigación, la cantidad de sujetos que afirman sin lugar a dudas este tipo de respuestas decrece en el pasaje del grupo de 6 a 9 años al grupo de 10 a 13 años. Lo cual sería coherente con los resultados de Piaget (1932/1971) quien afirma que en la medida en que los sujetos incrementan sus experiencias con injusticias, sobre todo aquellas de origen adulto, resignan su creencia en un orden moral propio a la naturaleza. Incluso, en los protocolos analizados en el capítulo VIII puede verse que aquellos sujetos que brindan argumentos basados en el azar para explicar las situaciones que se plantean en la entrevista recurren a ejemplos de injusticias experimentadas en su vida cotidiana como modo de dar sustento a sus afirmaciones

No obstante, la CMJ no se abandona con el desarrollo y también se encuentra presente en las respuestas oscilantes que se mantienen constantes con alrededor de un 40% del total de respuestas para todos los grupos de edad, con un leve incremento en su presencia en el grupo de 10-13 años. Esto último indicaría que no basta con la evidencia contraria presentada por la experiencia cotidiana para que la CMJ sea dejada de lado. Entonces, se vuelve inevitable plantear la siguiente pregunta: ¿por qué no se resigna la CMJ a pesar de la evidencia contradictoria brindada por la realidad cotidiana y a pesar de resultar incoherente con las reglas del pensamiento hipotético-deductivo (o científico) propio de los adolescentes?

Según Piaget (1975/1990, 1978) el conocimiento progresa por la superación de contradicciones que expresan perturbaciones al equilibrio del sistema cognitivo. Sin embargo, los conflictos sólo suscitarán cambios cognitivos si a partir de ellos se ponen en marcha procesos propiamente constructivos, como abstracciones, diferenciaciones e

integraciones conceptuales. Más aún, Piaget (1978) acepta la existencia de contradicciones que no se superan, porque los sujetos no pueden construir un sistema integrando los términos en conflicto. Siguiendo esta línea, es posible interpretar las respuestas oscilantes como indicadores de la presencia de un conflicto que no se supera y de ser así no habría avances en el desarrollo cognoscitivo, si se entiende a este último como el acceso a modalidades superiores de comprensión. Además, por la naturaleza diferente de los elementos implicados en este proceso, unos de orden argumentativo y otros establecidos previamente en el saber colectivo, parecería no haber un sistema ulterior que los integre.

Además, es difícil pensar aquí en qué consistiría el término negativo que los sujetos deben construir para superar la perturbación y en *qué* constituye la perturbación en sí misma en el caso de este conocimiento social. En los argumentos brindados por los sujetos entrevistados la CMJ sería negada tanto por otra creencia—que las cosas ocurren por azar— como por la experiencia cotidiana con la realidad social, pero en ninguno de los casos se trata de una negación en el sentido de operatorio. Como sí ocurre, por ejemplo, en el desarrollo de la noción de conservación de la sustancia donde los sujetos deben construir el aspecto negativo de la transformación para superar la contradicción con el aspecto positivo (Piaget, 1978). En el dominio moral del conocimiento el desarrollo no consistiría en coordinar los distintos aspectos de las acciones hasta conformar un sistema lógico-matemático, como en los trabajos desarrollados por Piaget (1978) sobre la contradicción. No obstante, a pesar de que este conflicto no se resolvería en los términos de una *solución superadora* (tal como Piaget la conceptualiza para describir el desarrollo del pensamiento operatorio) los resultados indican un incremento en la complejidad de los argumentos utilizados por los sujetos para justificar su CMJ, lo cual daría cuenta de un proceso de desarrollo cognoscitivo.

Aparentemente la teoría psicogenética, tal como fue desarrollada por Piaget y se mantiene en la extensión literal del programa de investigaciones, no podría dar una respuesta satisfactoria a *por qué* la CMJ subsiste sin generar contradicciones aún cuando resulta incoherente para el pensamiento hipotético-deductivo y ante la evidencia contraria que brinda la experiencia cotidiana con injusticias sociales. Por ello, el recurso a la polifasia cognitiva descrita por Moscovici (1961) —tal como se ha expuesto en el capítulo II— cuenta con una mayor potencia explicativa para dar cuenta de los procesos cognitivos que darían lugar a las respuestas oscilantes. Se trataría de dos lógicas o

modos de pensamiento coexistentes –no de dos términos contradictorios- que no se oponen entre sí, aunque los sujetos los vivencien de ese modo si se expresan de manera conjunta en sus argumentos, lo cual se puso de manifiesto en las respuestas oscilantes. En éstas últimas puede apreciarse de manera explícita la relación dinámica que se establece entre el pensamiento mágico y el pensamiento científico que, cuando se expresan conjuntamente, ocasionan que los sujetos consideren sus respuestas como contradictorias aunque no intenten resolver tal contradicción, como puede verse en los protocolos citados en el capítulo VIII. Cabe aclarar que la mencionada polifasia cognitiva no significa que el sujeto pueda optar entre uno u otro tipo de pensamiento, sino que la CMJ misma refiere a la coexistencia de distintas representaciones sustentadas por lógicas diferentes. Dicha creencia se impone al individuo por ser una creencia colectiva que –como afirma Marková (1996) respecto de todo saber simbólico- detiene el pensar individual. En los términos de Moscovici (1985, 2001) se trataría de una construcción social cuya función es reducir la incertidumbre ante lo inexplicable, es decir, un saber propio del conocimiento de sentido común. Este tipo de saberes son constitutivos de aquello que el autor denomina como *universo consensuado*, donde prima un tipo de pensamiento diferente al científico o hipotético-deductivo propuesto por Piaget como modelo del pensamiento adulto. Cuando los sujetos se enfrentan a fenómenos que no pueden explicar en su vida cotidiana recurren a saberes previos en busca de una solución y las respuestas a las que arriban se basan en modelos explicativos consensuados y aceptados para ese tipo de fenómenos en el grupo social al que pertenecen, de allí se desprende su valor de verdad y no de su “contrastación empírica”, como ocurre en la ciencia.

La coexistencia de diferentes tipos de pensamiento también fue aceptada por Piaget (1932/1971) al dedicarse al estudio del desarrollo de conocimientos del dominio social, como es el caso del pensamiento moral heterónimo y el autónomo, de la justicia distributiva y la retributiva o de la persistencia de la justicia inmanente y el pensamiento animista en sujetos mayores de nueve años. Como se ha detallado en el capítulo III al comentar la explicación piagetiana para el desarrollo moral, en ese dominio de conocimientos no piensa al desarrollo como la supresión de un tipo de pensamiento por otro, sino que las formas más complejas de pensamiento coexisten con las anteriores sin sustituirlas. Además, Piaget (1926/1984) afirma que la presencia del pensamiento animista en algunos sujetos mayores se debe a que recurren a esa forma de pensamiento

infantil para comprender un fenómeno que no pueden explicar según las leyes de la causalidad física. Aunque no ahonda sobre *por qué* los mismos no pueden ser explicados según las leyes causales físicas ni de qué tipo de fenómenos se trata. No obstante, siguiendo sus planteos respecto de las funciones del pensamiento animista, puede pensarse que se trataría de fenómenos amenazantes, como es el caso de las injusticias sociales. Asimismo, Delval (1975) tuvo que recurrir a la coexistencia de formas de pensamiento hipotético-deductivas y mágicas para explicar sus hallazgos respecto del pensamiento animista en adultos, aunque tampoco puntualizó cuáles son las características específicas de algunos eventos que los sujetos no pueden explicar mediante el pensamiento hipotético-deductivo.

De todos modos, la consideración de la polifasia cognitiva no da cuenta de por qué en algunos casos los sujetos afirman sin lugar a dudas su CMJ y en otros oscilan en sus argumentos entre recurrir a ella para explicar lo que cada uno obtiene en la vida y apelar al azar. Una respuesta posible a este problema puede encontrarse si se consideran que cuando la CMJ se manifiesta en el interior de las respuestas oscilantes, los argumentos que la mayor parte de los sujetos utilizan para justificarla se basan en la justicia inmanente a la naturaleza en todos los grupos de edad; en cambio, en el caso en los que se afirma tajantemente dicha creencia la frecuencia de tales argumentos decrece con la edad. Para intentar explicar esa diferencia resulta útil recurrir a la explicación de Wertsch (1998) respecto del proceso de internalización de las narrativas sociales. Si bien la CMJ no es una narrativa, se expresa en el discurso como una sentencia discursiva –en la vida se obtiene lo que se merece– cuya función es legitimar el orden social mediante la apelación al mérito. La misma sería internalizada por los niños durante el proceso de socialización que los transforma en agentes sociales activos. Siguiendo el planteo de Wertsch (1998), en el proceso de internalización de una herramienta cultural como lo son las narrativas y también podría serlo la CMJ, pueden diferenciarse dos niveles: dominio y apropiación. Resulta plausible considerar que la diferencia encontrada respecto de la presencia de los argumentos que justifican la CMJ en las respuestas oscilantes en comparación a los casos en los que los sujetos afirman contundentemente su CMJ, puede interpretarse apelando a ambos procesos. Como se ha mostrado en los párrafos anteriores, los argumentos por los cuales los sujetos sustentan su CMJ se complejizan y de esta manera los sujetos hacen suya esa creencia, es decir, la

dominan. En cambio en el caso de las respuestas oscilantes priman en todas las edades los argumentos basados en la justicia inmanente, lo cual indicaría que si bien los sujetos se han apropiado de dicha creencia y ello se pone en evidencia en sus respuestas, no la han hecho suya y, como diría Tappan (2006) apelando a Bakhtin (1981/2004) se mantiene como la voz de otro en sus propios argumentos. Probablemente al no haber transformado su creencia y continuar explicándola en los términos del pensamiento mágico animista ésta resulta contradictoria con el pensamiento hipotético-deductivo al ser expresada en los argumentos de los sujetos da lugar a la manifestación explícita de la polifasia cognitiva, a diferencia de las respuestas donde se afirma tajantemente la CMJ.

Por otra parte, no se han encontrado diferencias importantes en la presencia de las respuestas en las que se afirma tajantemente la CMJ según el nivel educativo de los padres de los sujetos. Sin embargo, al agrupar tales respuestas con las oscilantes -dado que en ambas se manifiesta la CMJ- pudo verse que ésta tiene una mayor presencia en aquellos sujetos cuyos padres cuentan con estudios primarios, aunque en los otros dos grupos su presencia se mantiene en porcentajes mayores al 70% lo cual indicaría una alta presencia en todos ellos. Estos resultados son contradictorios con los hallados en investigaciones previas sobre la CMJ en sujetos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Barreiro, 2008a; Zubieta & Barreiro, 2006) que indican que la misma tendría mayor presencia en los sujetos cuyos padres cuentan con estudios universitarios. Por lo tanto, habría que explorar hasta qué punto las diferencias se deben a particularidades de las muestras que se utilizaron en los distintos estudios. Además haber hallado que la CMJ tiene mayor presencia en el grupo cuyos padres cuentan con un menor nivel educativo y que presumiblemente se encuentren en una situación económica y social más desfavorable que el resto serían coherentes con los estudios previos que señalan que su presencia es mayor cuanto mayor es la similitud entre los sujetos considerados y las víctimas de injusticia o cuando ellos mismos son víctimas de injusticias cotidianamente, porque se encuentran expuestos constantemente a un entorno que consideran amenazante y necesitan negarlo de alguna manera (Dalbert & Yamauchi, 1994; Hafer, Bogaert & McMullen, 2001).

De todos modos, haber encontrado que la CMJ se encuentra presente en el 80% de los sujetos entrevistados -ya sea en forma pura o en las respuestas oscilantes- es coherente con los hallazgos de Furnham (2003) que indican que se trata de una creencia

ideológica, porque los sujetos entrevistados habitaban en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y concurrían a los mismas escuelas por lo tanto es esperable que su visión del mundo sea homogénea

Asimismo la presencia de la categoría azar, es decir la ausencia de la CMJ es mayor en los sujetos cuyos padres cuentan con un nivel de estudios universitarios, lo cual permite realizar conjeturas interpretativas referidas a que el acceso de ese grupo social a la educación ha operado desnaturalizando los destinos individuales en el mundo social y posibilitando lo que Gramsci (1931/2004) denominó como *buen sentido*, en tanto permite pensar más allá de la ideología hegemónica. Dicho de otro modo, el mayor nivel educativo habría permitido a sus padres el acceso a herramientas que permitirían una comprensión de lo social desde un mayor distanciamiento (Elías, 1956/2002) de la naturalización de los destinos sociales.

Las diferencias encontradas según el nivel educativo de los hogares de los sujetos no pueden ser explicadas si se considera a la CMJ como una ilusión fundamental de los individuos (Lerner, 1980), como tampoco puede serlo el hecho de haber encontrado que algunos sujetos no creen que el mundo es justo. Puede distinguirse una concepción naturalista en el modo en el que Lerner (1998) explica el origen del *script* atribucional que supone como subyacente a los juicios basados en la CMJ, dado que considera que ésta cumple una función biológica fundamental para los seres humanos: mantener la estabilidad del entorno. Los resultados obtenidos también señalarían que la función primordial de la CMJ es evitar la incertidumbre propia de la relación de los sujetos con el mundo, pero se trataría de un conocimiento producido colectivamente para cumplir con esa función. Si se tienen en cuenta los desarrollos de Bourdieu (1997, 1982/2002; Bourdieu & Passeron, 1964/2003) el nivel educativo es un indicador clave del *capital cultural* del hogar de los sujetos. Este concepto refiere a un acervo de tradiciones y producciones culturales (literatura, danza, pintura, etc.) específicas de una sociedad determinada, cuya reproducción está asignada a las instituciones sociales, especialmente a las educativas y a la familia. Desde esta perspectiva puede encontrarse un principio de explicación a la relación negativa hallada entre la presencia de la CMJ y el nivel educativo de los padres de los sujetos entrevistados: las diferencias entre los distintos grupos darían cuenta del modo particular en el que cada uno de ellos se apropia de esa creencia ideológica cuya función sería legitimar y justificar las diferencias sociales.

Aunque cabe aclarar que esta hipótesis interpretativa no se deriva directamente de los datos obtenidos, sino que emerge de las ciencias sociales y éstos no la contradicen.

Por otra parte, al relacionar dialécticamente la imposición social y la actividad individual, puede postularse la articulación entre la CMJ y ciertos rasgos del pensamiento tales como el realismo y el animismo descritos por la psicología genética. En este sentido, durante la infancia dicho contenido social sería coherente con la centración en el propio punto de vista de los sujetos y las proyecciones que de allí se derivan. Cuando se diversifican las prácticas sociales de las que los sujetos participan y se amplía la posibilidad de adoptar otros puntos de vista para comprender la experiencia con el mundo social, la CMJ se volvería contradictoria con las evidencias disponibles y los principios del pensamiento hipotético-deductivo. Sin embargo, la imposición social obligaría a mantenerla, lo cual daría lugar a un trabajo intelectual por parte de los sujetos al tener que legitimarla argumentativamente. De este modo, las justificaciones de la CMJ sufrirían transformaciones que le otorgarían una mayor coherencia con el pensamiento hipotético-deductivo, algo que en algunos casos no se alcanzaría plenamente como lo evidencian las respuestas oscilantes.

Finalmente, considerar que la CMJ se impone como una restricción social de carácter ideológico sobre el desarrollo cognitivo, permite esbozar una explicación a por qué los sujetos no resignan esta creencia a pesar de ser contradictoria, tanto con el pensamiento racional como con su experiencia social. Si bien habría un esfuerzo de elaboración individual que se pone de manifiesto en las diferentes modalidades de justificación de la CMJ en las diferentes edades y en la presencia de respuestas oscilantes, la creencia colectiva limitaría lo posible de ser pensado. En otras palabras actuaría como una restricción social respecto del desarrollo cognoscitivo, según el sentido otorgado a este término por Castorina y Faigenbaum (2003): formaría parte de un entramado de significados sociales que delimitan lo posible de ser pensado sin determinar el proceso propiamente constructivo.

10.2.3. La representación de la justicia punitiva: el castigo

Los resultados obtenidos respecto de los castigos que los niños consideran justos confluyen con los de las investigaciones que se han comentado en el capítulo IV (Abduca, Ainora & Pérez, 2007; Piaget, 1932/1971; Zerbino, 2005): en la medida en la que se incrementa la edad –tomada como indicador del desarrollo cognitivo- los sujetos dejan de considerar justos los castigos que de manera explícita tienen por objetivo generar sufrimiento en el transgresor, aunque los mismos no desaparecen. Esto sigue la línea de las conclusiones de Piaget (1932/1971) respecto del desarrollo de la justicia retributiva: en un primer momento tienen mayor importancia las sanciones expiatorias que las basadas en la reciprocidad social y toda sanción se admite como legítima y necesaria para mantener el orden moral propio de la heteronomía porque aquello que no se castiga estaría permitido. Luego con el acceso a la autonomía moral se vuelven más importantes las sanciones basadas en la reciprocidad social, entre las cuales este autor incluye quietarle al culpable el bien del que ha abusado. En esta investigación se ha decidido no subsumir en la categoría de castigos por reciprocidad social los tipos de sanciones que Piaget (1932/1971) incluye en ella (privar del bien del que se ha abusado y restitución) dado que los mismos se comportan de manera diferente. Respecto de privar al culpable del bien del que ha abusado -como se ha visto en el capítulo IX y se retomará más adelante- al indagar los argumentos que legitiman las sanciones, pudo verse que los sujetos no se refieren en todos los casos a recomponer el lazo social, lo cual Piaget considera que es la finalidad de las sanciones por reciprocidad, sino que pueden referirse solamente a evitar mecánicamente la reincidencia quitándole al sujeto los medios necesarios para volver a cometer la falta. Además, contrariamente a los hallazgos de Piaget (1932/1971) las sanciones restitutivas, que para este autor son las más representativas de los castigos por reciprocidad social, tienen muy baja frecuencia, por lo cual se consideró importante mantener a ambas sanciones diferenciadas sin englobarlas en una misma categoría.

Respecto de los castigos en los que se menciona explícitamente el objetivo de hacer sufrir al delincuente no siempre recaen sobre el cuerpo del transgresor, por eso se decidió dejar de lado el término expiación asociado al sufrimiento físico. Más aún, casi el 70% de los sujetos entrevistados considera que éste último es injusto, independientemente de la edad. El cuerpo aparece en las respuestas de los sujetos como un límite a las posibilidades de castigo. De todos modos, para la mayor parte de los

entrevistados el castigo justo debe implicar algún grado de sufrimiento para el culpable, aunque existe una diferencia importante entre quienes manifiestan de manera explícita que el castigo debe hacer sufrir respecto de aquellos que refieren a otras formas de castigo que conllevan algún sufrimiento para el transgresor, pero no lo asumen de manera explícita, como es el caso de la sanción que consiste en privar al culpable del bien del que ha abusado.

Puntualmente, los castigos cuyo objetivo explícito es generar sufrimiento en el culpable son los que tienen mayor frecuencia entre los 6 y los 9 años, mientras que la forma velada de sufrimiento implicada en quitarle el bien del que ha abusado se incrementa con la edad y es la que tiene mayor frecuencia entre los 14 y los 17 años. Los castigos que dejan de lado el sufrimiento y demandan la restitución del bien o se dirigen a reeducar al transgresor adquieren relevancia en éste último grupo de edad, aunque su frecuencia es muy baja. Estos resultados pueden ser interpretados desde un punto de vista visto sociológico e histórico siguiendo los análisis de Foucault (1975/1999) respecto del desarrollo histórico de las formas de castigo que dejan de afectar directamente al cuerpo para dirigirse hacia el alma de los delincuentes. Por lo tanto, resulta plausible pensar que el rechazo al castigo físico que se expresa en las respuestas de los entrevistados no sería una elección personal sino que tendría su origen en las nuevas tecnologías del castigo que se implementaron a partir de la Modernidad.

Asimismo, desde el punto de vista psicológico puede pensarse que ese límite impuesto por el cuerpo del transgresor es coherentes con los hallazgos de Turiel (1984, 2000) que indican que el daño a otro sería uno de los límites de los juicios morales: es algo que no puede hacerse bajo ninguna condición. No obstante, el hecho de que la mayor parte de los entrevistados consideren que el castigo justo es aquel que implica algún tipo de daño al delincuente sería contradictorio con los hallazgos de este autor referidos a que el daño a otro en todos los casos es juzgado como injusto. En este sentido, puede pensarse que por eso la mayor parte de los sujetos consideran como justa la sanción consistente en privar del bien -independientemente de la edad-, porque de esta manera no tienen que aceptar explícitamente que generaran un daño a otro, lo cual sería inmoral.

Por otra parte, aunque no se indagó directamente, casi la mitad de los sujetos entrevistados manifestaron de manera espontánea durante la entrevista que: “no es justo

hacer algo que esté mal como castigo”, aunque lo que era considerado como que “estaba mal” podía variar de un sujeto a otro, ante lo cual puede pensarse que se trata de un límite ético que diferencia a quien administra el castigo de su destinatario. Esto es coherente con haber encontrado que ante el relato en el cual una madre castiga a su hijo muy pocos sujetos consideraron justa la reciprocidad simple, entendida como hacer al niño lo mismo que él hizo; en cambio, en la historia en la que era un par quien administraba el castigo a otro, un 27% acepta la reciprocidad simple. Aunque dicho porcentaje es bajo indicaría que las justificaciones para rechazar la reciprocidad simple o lo que algunos autores consideran venganza -tal como se señaló en el capítulo I- varían dependiendo de si es una autoridad quien la lleva a cabo. Algo que ya había afirmado Piaget (1932/1971) al comprobar que la venganza entendida como devolver mal por mal sólo es justa en la medida en la que la misma tiene lugar en relaciones entre pares basadas en la igualdad. Entonces, puede pensarse que para que un castigo no sea simple venganza la persona que lo administra debe tener alguna autoridad moral respecto del culpable.

Asimismo, en el caso en el que era un par el encargado de decidir y administrar el castigo fue más frecuente que los entrevistados consideraran justo hablar con el amigo que cometió la falta para explicarle al culpable las consecuencias de su acto y la importancia de la norma que ha transgredido. Más aún, esa charla no era pensada como una sanción por los niños y adolescentes entrevistados, lo cual indicaría, por un lado que la idea de castigo se encuentra ligada a algún tipo de sufrimiento independientemente de la edad de los sujetos y por el otro, que la persona que administra un castigo debe contar, junto con la autoridad moral, de una autoridad de *status* sobre el culpable, como la tiene una madre sobre su hijo.

Por otra parte, los resultados obtenidos respecto de las sanciones reformativas son contradictorios con los de Piaget (1932/1971) y los de Zerbino (2005) según los cuales los castigos basados en la restitución se incrementarían en la medida en la que se avanza en el desarrollo. En las respuestas de los sujetos entrevistados permanece la necesidad de hacer sufrir al delincuente para considerar que el castigo es justo, ya sea de manera explícita o quitándole el bien del que ha abusado. Algo que resulta coherente con los estudios realizados por psicólogos sociales (Miller & McCann, 1979; Miller & Smith, 1977) que indican que, en los casos en los cuales se considera que alguien es culpable de un daño las personas prefieren castigarlo en lugar de compensar a la víctima. Esto

último fue considerado por Piaget (1932/1971) al mencionar que ciertos sujetos no abandonan la idea de expiación, lo que atribuye a la educación social o familiar. Esta hipótesis de Piaget encuentra sustento en los resultados obtenidos en este trabajo que indican que las sanciones que los sujetos consideran justas varían según su posición social: aquellos castigos cuyo objetivo explícito es generar sufrimiento en el culpable son más frecuentes en los hombres, mientras que las mujeres consideraron justo con mayor frecuencia privar al culpable del bien del que ha abusado. Esto último también sería coherente con la tesis de Gilligan (1985) referida a que las mujeres tienden a priorizar el cuidado de los otros en mayor medida que los hombres

Al considerar el nivel educativo de los hogares de los sujetos pudo identificarse una tendencia según la cual la mención explícita del sufrimiento sería menor en la medida en que es mayor el nivel educativo de los padres de los sujetos. Estos resultados confluyen con los resultados informados por Abduca, Ainora y Pérez (2007) según los cuales a mayor nivel educativo del jefe de hogar disminuye la tendencia a sugerir sanciones de tipo expiatorio, lo cual les permite concluir que los sujetos pertenecientes a sectores más desfavorecidos socialmente reproducen relaciones de heteronomía en mayor medida que los que integran hogares mejor posicionados. Estos autores pusieron de manifiesto que los sujetos que entrevistaron privilegiaban en sus respuestas el modo de sanción que habían recibido durante su infancia, lo cual señalaría la reproducción de ciertas prácticas en torno al castigo. De este modo sus conclusiones, seguirían la línea de los postulados de Garland (1999) referidos a que el castigo como institución social se encuentra naturalizado, lo cual impide que los sujetos tomen la distancia necesaria como para reflexionar sobre los modos en los que el mismo se ha legitimado históricamente. En este sentido, haber encontrado que los sujetos entrevistados en esta tesis consideran justas formas de castigo que implican un sufrimiento para el culpable, ya sea de manera explícita o implícita, no estaría dando cuenta de que se trata de sujetos castigadores, sino obedientes a una socialización en la obediencia acrítica basada en valores y creencias que legitiman y naturalizan el ejercicio de la violencia, producto de un tipo de orden social jerárquico y desigual (Abduca, Ainora & Pérez, 2007)

Respecto de las justificaciones del castigo, independiente de su modo de administración, es decir, los argumentos esgrimidos por los entrevistados para explicar por qué un castigo es justo, pudieron distinguirse tres categorías análogas a los distintos

modos de pensar el castigo en la filosofía y en el derecho (tal como se vio en los capítulos I y IX): retribucionistas, utilitaristas y mixtas.

Las justificaciones retribucionistas basan la justicia del castigo en el merecimiento: alguien cometió una falta y por eso merece ser castigado. Esta justificación tienen mayor frecuencia en el grupo de sujetos de 6 a 9 años, luego decrece a los 10 años y se mantienen constantes hasta los 17.

En cambio las justificaciones utilitaristas del castigo que lo consideran justo por su utilidad futura, ya sea para la prevención de transgresiones o la educación del culpable, sólo se encuentran presentes a partir de los 10 años. Esto último resulta coherente con la necesidad de una descentración cognitiva del propio punto de vista que permita pensar en implementar acciones dirigidas hacia el otro para modificar su comportamiento previniendo futuras transgresiones, lo cual no sería posible hasta que los sujetos superen el realismo moral. Asimismo implica una proyección en el tiempo que va más allá del entorno inmediato del sujeto, quien también necesita de dicha descentración para salir de las limitaciones de la experiencia directa con el mundo. Lo cual resulta también coherente con haber encontrado que en las justificaciones utilitaristas del castigo tienden a incrementarse con la edad los argumentos que apelan a la reforma del transgresor y decrecen aquellas que proponen tomar ciertas medidas para garantizar que el mismo no pueda continuar cometiendo transgresiones, como por ejemplo no dejarlo jugar más a la pelota para que no rompa nada más o no contarle más secretos para que no los siga contando.

Como afirma Zerbino (2005), Piaget no consideró los aportes del paradigma utilitarista en su investigación sobre las concepciones infantiles del castigo, probablemente por su visión kantiana de la ética (Faigenbaum, Castorina, Helman & Clemente, 2003). Por el contrario, en esta investigación los argumentos de los sujetos fueron interpretados a la luz de los postulados utilitaristas y retribucionistas. Además, si bien las situaciones hipotéticas utilizadas durante las entrevistas son análogas a las utilizadas por Piaget (1932/1971) -incluso una de ellas es la misma con leves modificaciones- el marco interpretativo con el que se abordaron las respuestas de los sujetos fue diferente. En primer lugar, Piaget (1932/1971) sólo indagó el tipo de castigo que los sujetos consideraban justo, sin considerar los argumentos por los cuales justifican el castigo, por lo tanto, es esperable que los resultados sean diferentes. La misma crítica referida a la consideración exclusiva del marco interpretativo

retribucionista para analizar las sanciones infantiles puede aplicarse al trabajo de Kohen Kohen (2000; 1996), sin embargo, tanto ella como Piaget (1932/1971) pudieron identificar dos orientaciones diferentes en el modo en el que los sujetos piensan los castigos: hacia el pasado, haciendo desaparecer la falta mediante la expiación y el dolor; o hacia el futuro, ya sea para evitar consecuencias como para aprender. Según Piaget (1932/1971) a partir de los 7 años los sujetos justificarían sus castigos a partir de su utilidad preventiva, algo que también muestran los resultados de esta tesis, aunque desde los 6 años.

Finalmente, las justificaciones mixtas del castigo que combinan las tesis retribucionistas y las utilitaristas no presentan diferencias relevantes desde los 6 hasta los 17 años y son las que tienen mayor frecuencia con alrededor (o más) del 50% de las respuestas en los distintos grupos de edad, con excepción de los 7 y los 17 años, lo cual puede deberse a particularidades de la muestra. Tales respuestas fueron un hallazgo inesperado en este trabajo, las mismas no han sido identificadas por ninguna de las investigaciones previas, probablemente porque, con excepción del trabajo de Zerbino (2005), no se han ocupado de analizar los argumentos por los cuales los niños y adolescentes legitiman el castigo. En términos generales los resultados obtenidos por Zerbino (2005) son coherentes con los de esta tesis, dado que pudo identificar en las respuestas de los sujetos argumentos o criterios pertenecientes tanto la posición utilitarista como retribucionista desde los 6 hasta por lo menos los 12 años, con una mayor frecuencia de las respuestas utilitaristas por sobre las retributivas. Sin embargo, este autor no consideró las respuestas mixtas, más aún, aclara que debido a que en los argumentos de un mismo sujeto podían identificarse ambos tipos de justificaciones decidió trabajar sobre el total de fragmentos en los que aparecía una u otra. Claramente, al encontrarse con lo que aquí se han llamado respuestas mixtas Zerbino decidió separarlas y agruparlas en retribucionistas y utilitaristas, de allí se derivan las diferencias en los resultados obtenidos.

Un último punto a señalar respecto de las justificaciones mixtas del castigo es que, no serían el resultado de la integración de las otras dos justificaciones, porque no es posible establecer un momento previo de diferenciación, vale decir, se manifiestan del mismo modo a lo largo del desarrollo, por lo menos desde los 6 años hasta los 17. Tampoco se trataría de respuestas oscilantes (en el sentido dado a las mismas para describir las respuestas referidas a la CMJ), porque en ellas no coexiste la afirmación y

la negación de una creencia o representación. Por el contrario, las mismas refieren a un discurso legitimador del castigo que involucra aspectos de las posiciones utilitarista y retribucionistas, tal como lo hacen las teorías mixtas de la pena en el Derecho Penal (Zaffaroni, Alagia & Slokar, 2000) y por eso se les a dado esa denominación.

Es importante señalar que respecto de las justificaciones del castigo no se ha podido establecer un pasaje de un estado de menor a mayor validez, dado que los tres tipos de respuestas coexisten en los distintos grupos de edad. Esto último desafía al modo en el que la psicología genética ha entendido el desarrollo como el avance progresivo de la razón hacia un único punto de llegada que se aproxima al saber científico. La no linealidad en el desarrollo de las justificaciones del castigo concuerda con los resultados obtenidos por Zerbino (2005) que indican la existencia de múltiples vectores en las concepciones infantiles con retornos periódicos al punto de partida. Para el autor ese proceso circular puede ser descripto mediante la figura dialéctica del desarrollo en espiral y se caracteriza por la oscilación pendular de los argumentos entre las teorías retribucionistas y las utilitaristas. No obstante, los resultados obtenidos en esta tesis no muestran una oscilación pendular en los argumentos de los sujetos, sino que los entrevistados esgrimen distintos tipos de justificaciones que se mantiene a lo largo del desarrollo dando lugar a vectores diferentes, pero no así a movimientos circulares o pendulares. Probablemente esta diferencia se deba al modo en el que Zerbino (2005) categorizó los argumentos infantiles clasificando como utilitaristas y retribucionistas las respuestas que aquí se han denominado mixtas, como ya se ha señalado.

Retornando a los distintos modos de administración del castigo, la modalidad que apela a un sufrimiento para el transgresor de manera explícita es mayor en el grupo de sujetos que dieron justificaciones retribucionistas para el castigo. En cambio, entre quienes dieron respuestas utilitaristas es mayor la presencia de castigos que implican privar del bien con el que el sujeto ha transgredido la norma y también en este último grupo es donde alcanza una mayor frecuencia la elección de la charla resocializadora como un modo de sancionar. Lo cual hablaría de dos representaciones diferentes del castigo: retribucionista, en la cual se debe pagar por la falta que se ha cometido y donde generalmente ese pago implica sufrimiento para el transgresor; y utilitarista en la cual se privilegian las consecuencias futuras del castigo y por eso no es justo que el sujeto

pague con su sufrimiento, sino que hay que implementar medidas para su reforma y así evitar que vuelva a cometer la falta.

Respecto de la posición social de los sujetos se han identificado diferencias en la presencia de las distintas justificaciones del castigo según el sexo. Por un lado, las mujeres tienden a dar justificaciones utilitaristas en mayor medida que los hombres, lo cual sería coherente, una vez más, con la tesis de Gilligan (1985; Gilligan & Attanucci, 1988) referida a que en las mujeres predomina la ética del cuidado del otro por sobre la ética de la justicia, tal como se explicó en el capítulo III. En cambio, no se han identificado diferencias según el nivel educativo de los hogares de los sujetos. No obstante, al combinar en el análisis a ambas variables pudo verse que al agrupar a los sujetos por el sexo las justificaciones se comportan de manera diferente según el nivel educativo de los padres: la justificación retribucionista es mayor en las mujeres cuyos padres cuentan con estudios secundarios y en el caso de los hombres su presencia es mayor en los sujetos cuyos padres cuentan con estudios universitarios. Lo cual indicaría que las prácticas sociales tratan de manera diferente a los hombres y a las mujeres en su socialización, posibilitando diferentes maneras de pensar el castigo. Aunque es importante dejar en claro que esta investigación no ha indagado las características de tales prácticas.

Las diferencias halladas según la posición social de los sujetos brindaría evidencia a favor de la hipótesis de Piaget (1932/1971) según la cual, aunque el modo de pensar el castigo puede tener raíces instintivas que se ponen de manifiesto en reacciones muy tempranas en los niños (venganza y compasión), éste se conforma por la presión adulta. Se trataría entonces de un proceso de interacción entre las fuerzas sociales y las reacciones individuales espontáneas. En este sentido, también es importante recordar las explicaciones naturalistas del desarrollo moral, abordadas en el capítulo III y retomadas en este capítulo con respecto a la primacía de la representación utilitarista y retributiva de la justicia- según las cuales los seres humanos han desarrollado filogenéticamente un impulso retributivo o necesitan de la retribución para mantener su entorno estable, porque las diferencias encontradas según la posición social de los sujetos muestran, una vez más, que apelar a impulsos o necesidades biológicas no es suficiente para explicar cómo piensan los sujetos el mundo social, en este caso el castigo.

10.2. Los proceso de conceptualización individual y la creencia ideológica en un mundo justo

Los resultados obtenidos en los capítulos anteriores ponen de manifiesto que las representaciones de justicia (punitiva o no) y la CMJ se relacionan de manera coherente conformando un modo global de entender la justicia en la vida cotidiana.

Por un lado, entre los sujetos que afirmaron sin lugar a dudas su CMJ, así como también entre aquellos que dieron respuestas oscilantes (donde la CMJ también está presente) la representación de la justicia más frecuente fue la utilitarista. Esto es coherente si se tiene en cuenta la idea de orden que subyace a ambas: se trataría de sujetos que consideran que la justicia depende de un cierto estado de cosas y alterarlo sería injusto. Dicho de otro modo, los sujetos en los que prima la representación utilitarista de la justicia son los que en menor medida dieron respuestas basadas en el azar, lo cual permite pensar que para ellos las cosas en la vida no ocurren “por que sí” o “por causalidad”. En este sentido, es importante recordar que la representación utilitarista de la justicia luego de los 10 años se integra con la representación retributiva de la justicia y así, dar a cada uno lo que merece según los actos realizados se convierte en el modo de conseguir el mantenimiento del orden social que garantiza la felicidad para el mayor número, lo cual es sumamente análogo a la CMJ. En este sentido, es importante haber encontrado que la CMJ tiene mayor presencia en los sujetos que se representaban la justicia en términos retributivos y en aquellos que justificaron los castigos en términos retribucionistas.

Lo dicho es convergente con haber hallado que la ausencia de la CMJ es mayor en quienes pensaban a la justicia en los términos de una distribución basada en la igualdad. Asimismo la justificación utilitarista del castigo alcanzó su mayor frecuencia en ese grupo. Podría pensarse que en estos sujetos prima una concepción de la sociedad basada en el cuidado mutuo y la reciprocidad no es entendida como castigo o retribución, sino como intercambio entre pares donde sólo es justificable un daño en la medida en la que redunde en un mayor beneficio para todos.

Finalmente, entre los sujetos que dieron justificaciones mixtas a los castigos priman las representaciones retributivas de la justicia; lo cual también resulta coherente porque puede pensarse que esos sujetos si bien apelan a una cierta finalidad futura del

castigo también lo justifican en el hecho de tener que pagar las faltas cometidas en el pasado porque piensan a la justicia en esos términos, vale decir, si la justicia es pensada como retribución el castigo justo no puede dejarla por fuera. Asimismo, entre estos sujetos que dieron justificaciones mixtas priman las respuestas oscilantes, entonces puede pensarse que las justificaciones mixtas del castigo se relacionarían con un menor nivel de apropiación de la CMJ.

La coherencia entre las distintas representaciones de la justicia, los modos en los que se justifica el castigo y la CMJ, daría sustento a la tesis piagetiana según la cual los sujetos significan los objetos de conocimiento a partir de los marcos interpretativos de los que disponen. En este caso, tales marcos serían, por una parte, el resultado del proceso general de desarrollo cognitivo cuya intervención es determinante sobre todo entre los 9 y los 10 años donde el descentramiento del pensamiento del propio punto de vista se evidencia en la transformación de los argumentos que esgrimen los sujetos, así como también en la aparición de respuestas que implican comprender ir más allá del propio punto de vista. En este sentido, retomando los distintos modos de pensar el concepto de restricción (Castorina & Faigenbaum, 2003) en el desarrollo desde un enfoque constructivista, tal como fue desarrollado en el capítulo II, puede pensarse que el desarrollo del juicio moral se ve restringido por condiciones propias del proceso general de desarrollo cognitivo. Por otra parte, si se considera el contenido de las representaciones y creencias los resultados obtenidos indican que las restricciones serían de carácter social porque el mismo permanece identificable a lo largo del desarrollo cognitivo. En este sentido, es plausible considerar la intervención del *marco epistémico* (Piaget & Garcia, 1982) propio de este momento histórico y social (en el que se incluye la CMJ en tanto creencia ideológica) limitando lo posible de ser pensado al establecer una visión de la realidad que otorga ciertos significados a los objetos, en este caso a la justicia.

10. 3. Conclusiones, interrogantes y comentarios finales

El objetivo de esta tesis es contribuir al esclarecimiento de las relaciones entre los conocimientos producidos colectivamente y los procesos de conceptualización individual, a través del estudio las relaciones entre el desarrollo de las representaciones de la justicia y la creencia ideológica en un mundo justo.

Los resultados obtenidos, tal como fueron informados en los capítulos VII, VIII y IX, señalan la existencia un proceso de conceptualización individual que reconstruye las creencias colectivas de las cuales los sujetos se apropian. En los tres puntos indagados en esta tesis, así como también en la relación entre ellos, fue posible discernir tales procesos, aunque en cada caso adquirieron algunas características particulares.

En primer lugar, respecto de las representaciones de la justicia que adquieren saliencia para los sujetos en sus experiencias cotidianas se describió un proceso constructivo en el movimiento dialéctico de diferenciación e integración de las mismas. No obstante, dicho proceso constructivo se encuentra restringido, ya que las tres representaciones continúan siendo reconocibles en los argumentos de los sujetos a lo largo del desarrollo, por lo menos desde los 9 a los 17 años. Por otra parte, entre los 9 y los 10 años el proceso de descentración cognitiva permitiría a los sujetos considerar a la justicia en situaciones en las que no son los únicos protagonistas, lo cual afectaría sobretudo al contenido de las representaciones utilitaristas de la justicia y posibilitaría el surgimiento de las representaciones distributivas. No obstante, a pesar de esos procesos constructivos individuales, la abrumadora mayoría de los entrevistados considera que la misma consiste en la felicidad o bienestar de todos los involucrados -tal como lo plantea la representación utilitarista de la justicia- y menciona a la retribución como el modo de lograrlo, siendo muy pocos los casos en los que se considera la distribución de los bienes o recursos sociales. Puede pensarse que la primacía de la justicia retributiva es el resultado de la apropiación de la representación social de la justicia que prima en el grupo social al que los entrevistados pertenecen, sobre todo si se tienen en cuenta las demandas de los medios de comunicación sobre la llamada “situación de inseguridad” que atraviesa el país, las críticas a la ineficacia de la justicia, los pedidos de “mano dura” con los delincuentes, etc, que en el momento de realizar esta investigación ya comenzaban a cobrar notoriedad. Resulta plausible considerar, entonces, que la representación social de la justicia que en el 2001 fue indagada por Morais Shimizu y Stefano Menin (2004) era propia de ese contexto de crisis económica y política que condujo a un estallido popular sólo un mes después de la recolección de los datos. Debido a la situación coyuntural que atravesaba el país habrían tomado preeminencia los significados asociados al desempeño político e institucional de la justicia respecto de problemas tales como la igualdad de derechos. No obstante, es posible que en la actualidad esa representación social se haya modificado en función de los temas que son difundidos y cobran visibilidad en los medios de comunicación.

En este sentido, sería importante realizar una investigación destinada a indagar las representaciones sociales de la justicia y del castigo propias de los grupos a los que pertenecen los entrevistados. Las representaciones sociales son constitutivas del conocimiento de sentido común de los sujetos, por lo cual sin duda constituyen un eslabón intermedio entre las representaciones descriptas en esta investigación y el trasfondo ideológico constituido por la CMJ.

En el caso de las representaciones del castigo (justicia punitiva) se puso de manifiesto que el contenido de las mismas no varía en los distintos grupos de edad indagados. Los resultados indican que más allá de los 9 o 10 años, las justificaciones del castigo no modifican su contenido. Asimismo, llama la atención que la abrumadora mayoría de sujetos dio justificaciones mixtas. Aunque, si se tiene en cuenta que, según destacados juristas (Creus; 1990; Zaffaroni, Alagia & Slokar, 2000), las teorías mixtas de la pena son las que priman en la doctrina jurídica argentina, resulta plausible considerar que los sujetos entrevistados en este trabajo se han apropiado de un modo justificación del castigo que se les presenta de manera naturalizada, pero que ha sido construido históricamente. En este sentido los datos darían sustento a los postulados de Emler (1987; Emler & Ohana, 2003) referidos a que al intentar comprender el mundo social los sujetos se apropian de los significados que los grupos sociales han construido para resolver distintos problemas. No obstante, ha sido posible distinguir ciertos procesos que darían cuenta de una reconstrucción de los sujetos a partir sus posibilidades cognitivas, ya que los argumentos en los que se basan las justificaciones utilitarias (incluidas en las respuestas mixtas) varían con la edad, así como también el tipo de castigo que es considerado justo.

Ahora bien, parecería que en el caso del castigo la actividad reconstructiva de los sujetos se vuelve menos evidente en comparación con el desarrollo de las representaciones de la justicia y el proceso de apropiación de la CMJ. Probablemente este hecho se deba a la particularidad de este objeto de conocimiento que no deja lugar a dudas respecto de su *acción literal* sobre el sujeto (Castorina & Lenzi, 2000). Los niños crecen inmersos en un sistema de castigos que se ejerce sobre ellos y cuyas justificaciones se les presentan como la única alternativa posible. De esta manera, la naturalización del castigo, junto con su acción literal sobre el sujeto, limitaría fuertemente las posibilidades de llevar a cabo un proceso de distanciamiento que

permita reflexionar sobre su justificación. En los términos de Abduca, Ainora y Pérez, (2007) los sujetos son obedientes respecto del castigo y tenderían a reproducir de un modo no reflexivo las formas de castigo que se han ejercido sobre ellos.

Es importante enfatizar una vez más que no se han podido identificar pasajes de estados de menor a mayor validez de los conocimientos tanto en el desarrollo de las representaciones de la justicia como en el proceso de apropiación de la CMJ. Esto último pondría objeciones al modelo de desarrollo planteado tradicionalmente por la psicología genética. Lo dicho no socava la relevancia de dicha disciplina para el abordaje de los conocimientos pertenecientes al dominio social, sino que señalan la necesidad de revisar sus principios si se la quiere utilizar para comprender el desarrollo de conocimientos pertenecientes a un dominio diferente del lógico-matemático y del físico, para los cuales fue desarrollada. Específicamente, se necesita complejizar el análisis de las relaciones entre individuo y sociedad, tal como lo propone la extensión crítica del programa de investigación, descrita en el capítulo II.

Por otra parte se pudo identificar un proceso de reconstrucción de la CMJ, en la complejización creciente de los argumentos utilizados por los sujetos para justificarla que no es posible interpretar sin apelar a un proceso de conceptualización individual que transforma la CMJ dándole un *ropaje* diferente a en la medida en la que se despliega el desarrollo cognitivo de los sujetos. De esta manera, la CMJ en tanto restricción ideológica limitaría lo posible de ser pensado, es decir, el contenido, aunque no el proceso mismo de desarrollo. También pudo verse que los niveles de apropiación de la CMJ pueden ser diferentes y por ello la misma puede llegar a no integrarse con el pensamiento basado en una lógica científica (hipotético-deductiva) y evidenciar esa polifasia cognitiva en los argumentos de los sujetos. Probablemente esta diferencia en los niveles de apropiación de la CMJ se debe a las prácticas sociales de las que los sujetos participan que darían lugar a distintos modos de relacionarse con esa creencia constitutiva de la ideología capitalista occidental, pero se necesita de la realización de investigaciones diseñadas específicamente para poner a prueba este supuesto. Estas últimas exigen de un trabajo interdisciplinario dado que no es posible dar cuenta de las prácticas sociales solamente desde la perspectiva de la psicología, dicho objeto de estudio demanda un trabajo conjunto con la sociología y la antropología.

Otro aspecto relevante para ser indagado en el futuro es el modo en el cual las distintas representaciones descriptas y la CMJ se manifiestan en las prácticas cotidianas, dado que esta investigación sólo las ha indagado en los argumentos ofrecidos por los sujetos a partir de su evocación de situaciones cotidianas o en respuestas a situaciones planteadas por la investigadora. Como ha puesto de manifiesto Piaget (1932/1971) la práctica y la conciencia moral son aspectos constitutivos de un mismo fenómeno, pero la práctica se encuentra adelantada cognitivamente respecto de la conciencia, porque ésta última implica la reconstrucción en un plano conceptual de ese saber práctico (Faigenbaum, et. al. 2003). Asimismo, según los psicólogos sociales (Jodelet, 2005; Duveen 2001) el modo en el que los sujetos significan los fenómenos sociales requiere de investigaciones que se centren en las prácticas donde tales significados se expresan.

Se considera que los resultados de esta investigación podrían tener una eventual transferencia a la educación, porque permiten comprender los procesos de conceptualización. Asimismo, conocer las relaciones que éstos mantienen con la ideología y las creencias colectivas brinda herramientas para diseñar estrategias que permitan liberar al pensamiento de la invisibilización de las injusticias sociales y de los efectos del poder (Sirvent, 2008). En este sentido haber puesto de manifiesto que el modo en el que los sujetos piensan la justicia en la mayor parte de los casos no considera la distribución y que esto se relaciona con el nivel de apropiación de la CMJ, abre un camino interesante para desnaturalizar tal visión del mundo. En esta línea conocer los distintos modos en los que los sujetos justifican su CMJ durante el proceso por el cual se apropian de ella, posibilita que en el futuro se desarrollen estrategias para intervenir sobre su dimensión cognitiva. Es importante recordar que dicha creencia tiene efectos nocivos para la sociedad, dado que por su operatoria se tiende a explicar el funcionamiento injusto del orden social atribuyendo la responsabilidad o culpabilizando a los sujetos que las padecen, esto es, se enfatizan las causas individuales cuando en realidad tales injusticias son el resultado de un proceso histórico de constitución de relaciones de poder en el orden social. En virtud de ello la presencia de la CMJ se encuentra asociada positivamente con el autoritarismo, el racismo, la discriminación y la escasa participación en política porque si se piensa que el mundo es justo, no es necesario implementar acciones para transformarlo. Para modificar la existencia de un orden social injusto que produce desigualdad, pobreza y exclusión, un primer paso sería

modificar las creencias de los niños y adolescentes para así poder transformar en el futuro el comportamiento a nivel colectivo.

Los resultados obtenidos también son potencialmente transferibles a la educación porque contribuyen al esclarecimiento del proceso de desarrollo de los conocimientos sociales, especialmente permiten interpretar las razones por las cuales algunos sujetos no abandonan ciertos conocimientos aunque se les brinde evidencia contraria a los mismos. En esta línea, los resultados señalan la coexistencia de modos de comprender el mundo acordes a al pensamiento hipotético-deductivo (o a la lógica científica) con saberes basados en el pensamiento mágico en una polifasia cognitiva (Moscovici, 1961). De esta manera, permitirán avanzar en la comprensión de la naturaleza del cambio conceptual en saberes vinculados a las ciencias sociales y a la formación ética y ciudadana de los alumnos al brindar elementos para comprender por qué los sujetos no abandonan sus creencias aunque las mismas sean desmentidas por la experiencia o aunque se les brinde información contradictoria.

La presente investigación ha intentado vincular dos programas de investigación, con el propósito de estudiar las relaciones entre el conocimiento individual y las creencias colectivas. Los resultados obtenidos podrían influir retroactivamente sobre la elaboración y validación de cada uno de los programas de investigación utilizados. Específicamente, en el caso de la psicología genética, se espera contribuir la versión crítica del programa original mediante la verificación de la hipótesis según la cual el desarrollo cognitivo está fuertemente restringido por creencias colectivas. En otras palabras, se aspira a que los resultados de esta investigación brinden elementos para reconsiderar desde una perspectiva dialéctica las relaciones entre la construcción individual de conocimientos y sus condiciones sociales de posibilidad, una de las tesis centrales del núcleo del programa revisado de la psicología genética. Para el caso de la psicología social, los resultados sugieren las ventajas epistémicas de abordar los fenómenos sociales bajo estudio con una metodología genética, esto es, estudiar su desarrollo y no limitarse únicamente a estudios descriptivos. Asimismo, estos resultados ponen de manifiesto la reconstrucción individual de los saberes producidos colectivamente, lo cual se ha dejado de lado en las investigaciones previas. En este sentido los hallazgos de esta investigación muestran claramente que ambos programas

deben asumir un marco epistémico relacional para estudiar genéticamente las relaciones entre los individuos y la sociedad, tratándolos a ambos polos de la relación en una tensión dialéctica.

Finalmente, se espera que esta investigación sea un incentivo para la realización de investigaciones conjuntas entre la psicología genética y la psicología social, lo cual permitirá seguir explorando la tesis de compatibilidad entre ambas, así como también sus limitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abduca, L.; Ainora, J. & Pérez, V. (2007). La violencia invisible: La normalización del castigo en los procesos de socialización. En Antología de ponencias del XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Guadalajara, Jalisco, México.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF
- Abric, J. C. (1996). Specific Process of Social Representations, *Papers on social representations*, 5, 77-112.
- Aderman, D., Brehm, S. & Katz, L. B. (1974). Empathic observation of an innocent victim: The just world revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 342-347.
- Althusser, L. (1968/2005). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En Althusser L., *La filosofía como arma para la revolución* (pp. 102-151). México, D. F: Siglo XXI.
- Aristóteles (trad. 1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Augoustinos, M. (1999). Ideology, False Consciousness and Psychology. *Theory and Psychology*, 9 (3), 295-312.
- Bakhtin, M.M. (1981/2004). *The dialogical imagination*. University of Texas Press: Austin.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barreiro, A. (2008a). *La Justicia Inmanente y la Creencia en el Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional Inédita, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Barreiro, A. (2008b). El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente. *Estudios de Psicología*, 29, (3), 289-299.
- Barreiro, A. (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo, *Psyche*, 18, 73-84.
- Barreiro, A. (2010). Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la Creencia en el Mundo Justo. En J. A. Castorina (Comp.).

- Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría.* (pp. 165-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barreiro, A., Formoso, J. & Kiper, C. (En prensa) Barreiro, A., Kiper, C. y Formoso, J. Transgresión a las normas: análisis de argumentos infantiles. *Perspectivas en Psicología*, 4.
- Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2005) Las creencias en el mundo justo: ¿un invariante cognitivo o una apropiación social? *Psicologia da Educação*, 21, 2, 103-123.
- Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2006). Dos perspectivas sobre la creencia en la justicia del mundo: naturalismo versus legitimación ideológica. *Espacios en Blanco*, 16, 97-122.
- Barreiro, A. & Zubieta, E. (2005). Justicia inmanente y creencias en el mundo justo. Dos procesos complementarios. *XII Anuario de Investigaciones* (pp. 71-78). Secretaría e Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Barreiro, A. & Zubieta, E. (2007). La creencia en el mundo justo en niños: Aportes para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24 (2), 77-94.
- Bentham, J. (1789/2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.
- Bobbio, R., Matteucci, N. & Pasquino, G. (2005). *Diccionario de Política*. México. D. F: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1982/2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964/2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1986/2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Callan, M; Ellard, J. H. & Nicol, J. E. (2006). The Belief in a Just World and Immanent Justice Reasoning in Adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1646-1658.
- Campbell, T. (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, V. (2008). *Historia de la ética. La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- Carlo, G. (2006). Care-based an altruistically based morality. En M. Killen & J. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*, (pp. 551-580). New Jersey: Erlbaum.

- Carretero, M. (2008). El desarrollo del razonamiento y el pensamiento formal. En M. Carretero & M. Asensio, *Psicología del pensamiento*, (pp.37-56). Madrid: Alianza.
- Castillo, J.; Asún, S. & Aceituno, R. (2001) Creencias en la justicia en el mundo: un estudio preliminar en relación actitudes de intolerancia y discriminación. En J. F. Morales; D. Páez & A. Kornbilt. (Eds.) *Psicología Social* (pp.139-144). Buenos Aires: Prentice Hall Pearson Educación
- Castorina, J.A. (1997). A psicología genética e a problemática do conhecimento “de dominio”. En Luci Banks-Leite (org.) *Percursos Piagetian* (pp.161-186). Sao Paulo: Cortez Editora (chequear titulo y faltan paginas)
- Castorina, J. A. (1999). The social knowledge of children: psychogenesis and social representations. *Prospects, 1* (29), 135-150.
- Castorina, J. A. (2005a) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2005b) La adquisición de conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 239-254). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2007). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo. En Castorina, J. A., *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 21-44). Buenos Aires: Aique
- Castorina, J. A. (2010). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y las representaciones sociales. En M. Carretero & J. A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. (pp. 153-172). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. En J.A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Uribe, G. Palau & D. Colinvaux, *Problemas en Psicología Genética* (pp.63-153). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. *Boletín de Psicología, 84*, 7-25.

- Castorina, J. A. & Barreiro, A. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicologia da Educação*, 25, (2) 11-33.
- Castorina, J. A. Barreiro, A. & Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En M. Carretero & J. A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. Horn, A., Carreño, L. Lombardo, E. & Karabelnicoff, D. (2010). La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto. En J. A. Castorina (Comp.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. (pp. 237-255). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Clemente, F. & Barreiro, A. (2003). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. *Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 8 (3), 25-48.
- Castorina, J. A., Clemente, F. & Barreiro, A. (2005). El conocimiento de 'dominio' moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de las tesis de Turiel. En J. A. Castorina (Comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 45-68). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. & Faigenbaum, G. (2003). The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge. *Theory & Psychology*, 12 (3), 315-334.
- Castorina, J. A.; Faigenbaum, G. & Clemente, F. (2001). Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica. *Educação & Realidade*, 1 (27), 27-50.
- Castorina, J. A. & Gil Antón, M. (1994). La construcción de la noción de autoridad escolar: algunos problemas epistemológicos en una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, 3 (5), 63-73.
- Castorina, J. A., Clemente F., Toscano, A. G. & Lombardo, E. (2003). El programa constructivista ante las representaciones colectivas y sociales. *X Anuario de Investigación* (pp. 71-80). Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA.

- Castorina, J. A., Clemente, F., Toscano, A. & Lombardo, E. (2003). El programa constructivista ante las representaciones colectivas y sociales. *X Anuario de Investigación en Psicología*, 10, 71-80
- Castorina, J. A. & Lenzi, A. M. (2000) Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En Castorina J. A. & Lenzi A. M. (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 19-40). Buenos Aires: Gedisa.
- Castorina, J.A., Lenzi, A. M. & Fernández, S. L. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En Castorina, J. A, Fernández, S. L., Lenzi, A. M., Casávola, H., Kaufman, A. M & Palau, G. *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-178). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. M. & Fernández, S. L. (1991). El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar, *Revista Argentina de Psicología. El cuerpo malestar de la cultura*, (46): 79-93.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza
- Clemence, A.; Doise, W. (1995). La représentation sociale de la justice: une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'Année Sociologique*, 45, 371-400,
- Connors, J. & Heaven, P.C. (1987). Authoritarianism and just world beliefs. *Journal of Social Psychology*, 127, 345-356.
- Crespo, E. (1982). Los Procesos de Atribución Causal. *Estudios de Psicología*, 12, 34-35.
- Creus, C. (1990). *Derecho Penal. Parte general*. Buenos Aires: Desalma
- Dalbert, C. (2001) *The justice motive as a personal resource: dealing with challenges and critical life events*. Plenum: New York.
- Dalbert, C. & Yamauchi, L. (1994), Belief in a just world and attitudes toward immigrants and foreign workers: a cultural comparison between Hawaii and Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1612-1626.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations, *Child Development*, 46, 301-312.
- Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. (1990). *The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York: Mac Millan

- Darley, J. & Pittman, T. (2003). The Psychology of compensatory and retributive justice. *Personality and Social Psychology Review*, (7) 4, 324-336.
- De Waal, F. (2007), *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós.
- Deonchy, J. P. (1985). Sistemas de creencias y representaciones ideológicas. En Moscovici, S., *Psicología Social II* (pp. 439-468). Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (1994). Stages in Children's Construction of Social Knowledge. En M. Carretero & J. Voss (Eds.). *Cognitive and Structural Process in History and Social Sciences* (pp.77-102). New Jersey: Erlbaum.
- Delval, J. (1997). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza, (Comps.). *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-330). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo Humano*. México: Siglo XXI.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Doise, W. (1987). Tensiones y explicaciones en Psicología Social Experimental. En D. Paez, B. Echabarría, J.F. Valancia & B. Sarabia (Eds.) *Teoría y Método en Psicología Social* (pp. 66-116). Donostia: Publicación del Departamento de Psicología Social UPV/EHU
- Durkheim, E. (1893/2004). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Libertador
- Durkheim, E. (1895 / 1976). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (1911 / 2000). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.
- Durkheim, E. (1924/1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Duveen, G. (1994). Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. En Guareschi P. & S. Jovchelovitch, S. (Orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 261-296). Petrópolis: Vozes.
- Duveen, G. (1998). The psychosocial Production of Ideas: Social Representations and Psychologic, *Culture & Psychology*, 4 (4), 455-472.
- Duveen, G. (2001). Introduction: The Power of Ideas. En Moscovici S., *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-17). New York: New York University Press.

- Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, (pp. 543-559): Cambridge: Cambridge University Press.
- Duveen, G. & De Rosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge [Versión electrónica]. *Ongoing Production on Social Representations – Productions Vives sur les Représentations Sociales*, 1 (2-3), 94-108.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). A semiotic analysis of the development of social representation of gender. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 27-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagleton, T. (1997) *Ideología. Una introducción*. Paidós: Barcelona.
- Echebarría, A. (1991). Atribución Social. En A. Echeverría (ed.) *Psicología Social sociocognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Echebarría, A. (1994). Sesgos Atribucionales. En J.F. Morales, Moya, M y otros, *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill
- Eckensberger, L. H. & Zimba, R. F. (1997). The development of moral judgment. En J. W. Berry, Y. H. Poortinga J. Pandey (Eds.) *Handbook of Cross-cultural Psychology*, (pp. 299-338). Boston: Ally & Bacon
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial development in Late Adolescence: A longitudinal study, *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Elias, N. (1956/2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Emler, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations, *Journal of the Theory of Social Behavior*, 17 (4), 371-388.
- Emler, N., & Ohana, J. (1993). Studying social representations in children: just old wine in new bottles? En G. M. Breatwell & D. V. Cauter (Eds.), *Empirical Approaches to Social Representation* (pp. 63-89). Oxford: Clarendon Press.
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Enesco, I. (1992). Le jugement moral chez l'enfants sesenta años después. En O.Z. Assis & M. Ramozzi Chiarottino (Comps.). *Piaget. Teoría e prática* (pp. 47-56) IV Simposio Internacional de Epistemología Genética. Brasil: Laboratorio de psicología genética- UNICAMP.

- Faigenbaum, G. (2000). Los criterios del valor económico en el niño. En J. A. Castorina & A. Lenzi (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, (pp. 107-104). Buenos Aires: Gedisa.
- Faigenbaum, G. (2005). *Children's Economic Experience. Exchange, Reciprocity and Value*. Libroswww.librosenred.com
- Faigenbaum, G. (2010). La argumentación en los niños. En J. A. Castorina (Comp.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, (pp. 139-162). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Faigenbaum, G., Castorina, J. A., Helman, M. & Clemente, F. (2007). El enfoque piagetiano en la investigación moral: alternativas frente al naturalismo y el relativismo. En J. A. Castorina (Comp.). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*, (pp.89-116). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor
- Flanagan, O. (1996a). *La psychologie morale et éthique*. París: PUF.
- Flanagan, O. (1996b). *The moral network*. En R. McCauleyn (Ed.). *The Chuchlands and their critics*, (pp. 277-325). Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1975/1999). *Vigilar y castigar*. México D. F.: Siglo XXI
- Furnham, A. (1985). *Just world beliefs in an unjust society: a cross-cultural comparison*. *European Journal of Social Psychology*, 15, 363-
- Furnham, A. (1993) Just World Beliefs in Twelve Societies. *The Journal of Social Psychology*, 133 (3), 317-329.
- Furnham, A. (1998). Measuring the Beliefs in a Just World. En L. Montada & M. J. Lerner (Eds.). *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 141-158). New York: Plenum.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795-817.
- Furnham, A. & Gunter, B. (1984). Just world beliefs and attitudes towards the poor. *British Journal of Social Psychology*, 23, 265-269.
- Furnham, A. & Procter, E. (1989). Belief in a just world: Review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28, 365-384.
- García Gual, V. (1988). Platón. En V. Camps (Ed.). *Historia de la ética. De los griegos al Renacimiento* (pp.80-135) .Barcelona: Crítica

- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de la teoría social*. Madrid: Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations. En C. Gilligan, J. V. Ward & J. M. Taylor (Eds.) *Mapping the moral domain*, (pp.73-86). Cambridge: Harvard University Press.
- Glassman, M. & Zan, B. (1995). Moral activity an domain theory: An alternative interpretation of research with young children., *Development Review*, 15, 434-457.
- Guisán, E. (1999). El utilitarismo. En V. Camps. (Ed) *Historia de la ética 2. La ética moderna*, (pp. 457-497). Barcelona: Crítica.
- Glennon, F. Joseph, S. & Hunter, J. (1993). Just world beliefs in unjust societies: Northern Ireland. *The Journal of Social Psychology*, 133, 591-592.
- Gramsci, A. (1931/2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e identidad nacional, En *Facticidad y Validez*, (pp.619-643).México: Trotta
- Hafer, C., Bogaert, A. & McMullen, S.L. (2001). Beliefs in a just world and condom use in sample of gay and bisexual men, *Journal of Social Psychology*, 31, 189-191.
- Hagedoorn, M., Buunk, B. & Van de Vliert, E. (2002). Do just world believers process unfair authoritative decisions differently? *Applied Psychology: An International Review*, 51 (1), 126-145.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgement, *Psychological Review*, 108, 4, 814-834.
- Haidt, J., Koller, S.L. & Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 4, 6-13-628.
- Hauser, M. D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley

- Helwig, C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En Kille, M & Hart, D. (Eds.). *Morality in everyday life* (166-200). New York: Cambridge University Press
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Hofstede, G. (1998). *Masculinity and femininity*. Thousand Oaks: Sage
- Hogan, R & Emler, N. (1981). Retributive Justice. En M. J. Lerner & S. C. Lerner (Eds.). *The Justice Motive in Social Behavior*, (pp. 126-142). Plenum Press: New York.
- Honey, M. A. (1987) The Interview as Text: Hermeneutics Considered as a Model for Analyzing the Clinically Informed Research Interview. *Human Development*, 30, 69-82.
- Inhelder, B. (1992) Prólogo. En H. Beilin & S. Pufall (Eds.) *Piaget's Theory. Prospects and Possibilities*. Hillsdale, N.Y: LEA.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1955/1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós
- Ischheiser, G. (1943). Misinterpretations of personality in every day life and the psychologist's frame of reference. *Character and Personality*, 12: 145-160.
- Jodelet, D. (1991). L' idéologie dans l'étude des représentations sociales. En V. Aebischer, J:P. Deconchy & E. M. Lipiansky (Eds). *Ideologies et représentations sociales*, (pp 15-33). Delval: Cousset Suisse
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici S., *Psicología Social II* (pp. 17-40). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representaçoes sociais*. Petrópolis: Vozes
- Jose, P. E. (1990). Just-World Reasoning in Children's Immanent Justice Judgments. *Child Development*, 61, 1024-1033.
- Jovchelovitch, S. (2006): Repense la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations, en V. Hass (Ed.) *Les saviors du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes

- Kant, E. (1786/1999). *La fundamentación metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kant, E. (1784/1964). Idea de una Historia Universal desde el punto de vista cosmopolita. En *Filosofía de la Historia*, (pp.39-58). Buenos Aires: Nova.
- Kay, A. C., Jost, J. T. (2003). Complementary justice effects 'poor but happy' and 'poor but honest' Stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (5), 823-837.
- Killen, M. & Smetana, J. (2007). The Biology of Morality: Human Development and Moral Neuroscience. *Human Development*, 50, 241-243.
- Kohen Kohen, R. (1996). *Conceptualización infantil de la sanción escolar: un estudio exploratorio con niños de jardín de infantes*. Informe final de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Kohen Kohen, R. (2000). La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, pp.59-78 Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, L. (1963) The development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in The Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.
- Kohlberg, L. (1971/1998) *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto.
- Kohlberg, L. (1976/1997).Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco & J. Liñaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100) Original: Moral Stages and moralization. En T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehard & Winston, 1976.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*, Vol I. San Francisco: Haper & Row.
- Kohlberg, L. , Scharf, P. & Hickey, J. (1971). The justice structure of the prison. A theory and an Intervention, *The Prision Journal*, 51, 2, 3-14.
- Kohlberg, L., Power, F. C & Higgins, A. (1989/1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Kreimer, R. (2000) Historia del mérito. Recuperado el 5 de septiembre del 2008 de [//www.geocities.com/filosofialiteratura](http://www.geocities.com/filosofialiteratura)
- Leahy,R. (1979). The child's conception of *mens rea*: information mitigating punishment judgments, *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 71-78.

- Leman, P. (1998). Social relations, social influence and the development of knowledge [Versión electrónica],. *Papers on social representations*, 7 (1-2), 41 – 56.
- Leman, P. J. & Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology*, 26 (5), 683-702.
- León, O. & Montero, I. (1993). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Lerner, M. J. & Simmons, C.H. (1966) The observer's reactions to the 'innocent victim': Compassion or rejection ?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- Lerner, M. J. (1965) Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1 (4), 355-360.
- Lerner, M. J. (1977) The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, 1-52.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum.
- Lerner, M.J. (1998). The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice. En L. Montada, & M. J. Lerner (Eds.). *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 247-270). New York: Plenum.
- Lerner, M. (2003). The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it and why they may not find it again, *Personality and Social Psychology Review*, 7, 4, 388-399.
- Levy-Bruhl., L. (1927/1985). *Alma primitiva*. Madrid: Sarpe
- Lledó, E. (1988). Aristóteles y la ética de la "polis". En V. Camps (Ed.). *Historia de la ética. De los griegos al Renacimiento* (pp.136-207) .Barcelona: Crítica.
- Ma, L., & Smith, K. (1985). Individual and social correlates of the just world belief: A study of Taiwan college students. *Psychological Reports*, 57, 35-38.
- Maës, J. (1998). Immanent Justice and Ultimate Justice: Two Ways of Believing in Justice. En L. Montada & M. J. Lerner (Eds.), *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 9-40). New York: Plenum.
- Marí, E. (1983). *La problemática del castigo. El discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires: Hachette

- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Páez & A. Blanco (Eds.), *La teoría sociocultural y la psicología social actual* (pp. 163-182) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Marková, I. (2003a). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: University Press.
- Marková, I. (2003b). *La representación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*. En J. A. Castorina (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp.111-154)
- Marx, C. & Engels, F. (1846/1970). *La Ideología Alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Mendoza, R. (2004). Cultura y actitudes a la ética protestante, a la competición y a la creencia en el mundo justo. En D. Paez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 25-37). Pearson: Prince Hall
- Menin, M. S. S. (2005). *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2005. 167 p. (livro 2).
- Miller, D, & McCann, C. (1979). Children's reactions to the perpetrators and victims of injustices, *Child Development*, 50, 861-868.
- Miller, D. & Smith, J. (1977). The effect of own deservingness and deservingness of others children's helping behavior, *Child Development*, 48, 617-620.
- Morais Shimizu, A. & Stefano Menin, M. (2004). Representaciones sociales de ley, justicia, e injusticia: un estudio con jóvenes argentinos y brasileños utilizando la técnica de evocación libre de palabras, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 3, 431-444
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1985). Introducción. En Moscovici S., *Psicología Social I* (pp. 17-40). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1990). Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 164-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1992). La nouvelle pensée magique, *Bulletin de Psychologie*, 405, 301-324.
- Moscovici, S. (2001) *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1985). De la ciencia al sentido común. En Moscovici S., *Psicología Social II* (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.

- Moshman, D. (1995). The Construction of Moral Rationality. *Human Development*, 38: 265-281.
- Nisan, M. (1987). Moral norms and social conventions: A cross-cultural comparison, *Developmental Psychology*, 32, 719-725.
- Páez, D., Villarreal, M.; Echebarría, A y Valencia, J. (1987). Cognición Social: esquema y función cognitiva aplicada al mundo social. En D. Páez y cols. (eds.), *Pensamiento, Individuo y Sociedad*. Madrid: Fundamentos.
- Pérez, J. A. (1994). Psicología Social: Relación entre individuo y sociedad. En F. Morales; M. Moya; E. Rebeloso *Psicología Social* (pp. 26-40). Madrid: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1923/1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1924/1992). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1932/1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1936/1994). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México D. F.: Grijalbo
- Piaget, J. (1959/1996). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964/1995). *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Editorial Labor.
- Piaget, J. (1965/1986). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1968). Introducción. En M. Laurendeau y A. Pinar. *Las primeras nociones espaciales en el niño*, Vol I, (pp.11-18)
- Piaget, J. (1970/1998). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1975/1990). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas. Un problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1978). *Investigaciones sobre la contradicción*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1982/1996). *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1941/1970). *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Nova Terra.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969/1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata

- Psaltis, C & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representation of gender, *European Journal of Social Psychology*, 36, 407-430.
- Raman, L. & Winer, G. A. (2002). A developmental analysis of the understanding of the origins of illness in children and adults: Evidence in support of a co-existent model. *Genetics, Social and General Psychology Monographs*, 128, 325-355.
- Raman, L. & Winer, G. A. (2004). Evidence of more immanent justice responding in adults than children: A challenge traditional developmental theories. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 255-274.
- Rawls, J. (1971/2003). *Teoría de la Justicia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo Político*. México D. F: Fondo de Cultura Económica
- Rawls, J. (2001). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Rubin, Z. & Peplau, A. (1973). Belief in a Just World and Reactions to Another's Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery. *Journal of Social Issue*, 29 (4), 73-93.
- Rubin, Z. & Peplau, L.A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31 (3), 65-69.
- Rubio Carracedo, J. (2000). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En V. Camps (Ed.). *Historia de la ética 3. La ética contemporánea*. (pp. 481-655). Barcelona: Crítica
- Saoner, A. (1999). Hume y la Ilustración británica. En V. Camps. (Ed) *Historia de la ética 2. La ética moderna*, (pp. 283-314). Barcelona: Crítica
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology – what is it? En J. W. Stigler, R.A Shweder & G. Herdt (Eds.) *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-43). New York: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., Levine, R., Markus, A. & Miller, P. (1998) The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities. En W. Damon & R.M. Lerner (Eds,) *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition, Vol 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 865-937). New York: John Lonley & Sons Inc.

- Shweder, R. A., Mahapatra, M. & Miller, J. (1987). Culture and moral development. En J. Kagan & S. Lamb (Eds.) *The emergence of morality in young children* (pp. 1–83). Chicago: University of Chicago Press.
- Skitka, L.J. & Crosby, F. J. (2003). Trends in the Social Psychology Study of Justice, *Personality and Social Psychology Review*, (7) 4, 282-285.
- Springer, K. (1994). Beliefs about causality among preschoolers with cancer: Evidence against inmanente justice. *Journal of Pediatric Psychology*, 19, 91-101.
- Subbtosky, E. (1993). *Foundations of the mind-children's understanding of reality*. Cambridge, MA: Harvard Universty Press.
- Sutton, R. M. & Douglas, M. K. (2005). Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 39, 637-645.
- Tappan, M. B. (1992). Texts and Contextts: Language, Culture, and The Development of Moral Functioning. En L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.). *Children's development Within Social Context*, (pp. 93-122).Erlbaum: New Jersey.
- Tappan, M. B. (2000). Power, Privilege, and Critique in the Study of Moral Development, *Human Development*, 43, 165-169.
- Tappan, M. B. (2005). Domination, Subordination and the Dialogical Self: Identity Development and the Politics of 'Ideological Becoming', *Culture & Psychology*, 11 (1), 47-75.
- Tappan, M. B. (2006). Mediated moralities: Sociocultural, approaches to moral development. En M. Killen & J, Smetana. (Eds.) *Handbook of moral development*. (pp. 351-374). Erlbaum: New Jersey.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, J. B. (1984).*Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Thorkildsen, T. A. (1989). Justice in Classroom: The Student's View, *Child Development*, 60, 2, 323-334
- Thorkildsen, T. A. (1991).Defining social goods and distributing them fairly: The development concept of conceptions of fair testing practices, *Child Development*, 62, 2, 852-862.
- Tisak, M. S. (1995). Domains of social reasoning and beyond. In R. Vista (Ed.). *Annals of child development*, (pp. 95-130) London: Jessica Kingsley.

- Turiel, E. (1984). *El Desarrollo del Conocimiento*. Madrid: Debate (1984).
- Turiel, E. (1998). The definitive reference in child psychology and development. en Damon W. (Ed) *Handbook of Child Psychology*. 5 th Edition, Vol 3. New York. John Wiley & Sons.
- Turiel, E. (2000). *The culture of morality: social development, context and conflict*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En M. Killen & J. Smetana. (Eds.) *Handbook of moral development*. (pp. 7-36). Erlbaum: New Jersey.
- Turiel, E. (2008). The development of Children's orientations toward moral, social and personal orders: More than a Sequence in Development, *Human Development*, 51, 21-39.
- Vallespín, F. (2008). El neocontractualismo: John Rawls. En V. Camps (Ed.). *Historia de la ética. La ética contemporánea*, (pp.582-605) .Barcelona: Crítica
- Vigotsky, L. S. (1931/2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1934/1999). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Villacañias, J. L. (1999). Kant. En V. Camps. (Ed) *Historia de la ética 2. La ética moderna*, (pp. 315-404). Barcelona: Crítica.
- Vinh-Bang (1970). El método clínico en psicología del niño. En *Temas Piagetianos*, (pp. 39-61).Buenos Aires: Prometeo.
- Vosniadou, E. (2002). Propiedades universales y culuro-específicas de los modelos mentales de los niños acerca de la Tierra. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Comps.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*, (Vol, I, pp. 221-243). Barcelona: Gedisa.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2005): *Everyday Discourse and Common Sense. The theory of Social Representations*, New York, Palgrave Macmillan.
- Wagner, W., Duveen G., Verma, J. & Thamel, M. (2006): Polyphasie cognitive et transformations culturelles. En V. Hass (Ed.). *Les saviors du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Wainryb, C. & Turiel, E. (1995). Diversity in social development: Between or within cultures? En M. Killen y D. Hart (Eds.) *Morality in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

- Wainryb, C. (1991). "Understanding differences in moral judgements: The role of informational assumptions". *Child Development*, 62: 840 – 933.
- Weber, M. (1905/2004). *Ética protestante*. Buenos Aires: Andrómeda.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wolfradt, U. & Dalbert, C. (2003). Personality, values and belief in a just world. *Personality and Individual Differences*, 35, 1911-1918.
- Zaffaroni, E., Alagia, A. & Slokar, A. (2000). *Tratado de derecho penal. Parte general*. Buenos Aires: Ediar.
- Zerbino, M. (1990). *La construcción de conocimientos sociales en los niños*. Informe final de Beca de Iniciación en la Investigación para Estudiantes UBACYT 1987-1990. Director: José A. Castorina., Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Zerbino, M. (1993). Análisis comparativo de conceptualizaciones y prácticas que se producen sobre los dispositivos disciplinarios. La fábrica y la escuela. Informe Final Beca de Iniciación en la Investigación para Graduados UBACYT 1990-1993 Director: José A. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Zerbino, M. (1996). *El niño con 'problemas de conducta' y el sistema de castigos en la escuela primaria*. Informe final de Beca de Perfeccionamiento en la Investigación para Graduados UBACYT 1993-1996. Director: José A. Castorina. Facultad de Psicología; Universidad de Buenos Aires.
- Zerbino, M. (2005). *Los niños con problemas de conducta y el sistema de castigos en la escuela primaria*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Zittoun, T., Duveen, G. Gillespie, A., Ivinson, G. Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448.
- Zizek, S. (2003). Introducción. El espectro de la ideología. En S. Zizek (Comp), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 7-42). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Zubieta, E. (2007). Valores, Competitividad y Ética Protestante del Trabajo en estudiantes universitarios urbanos. Aceptado para su publicación en revista *Perspectivas en Psicología*, 4, 66-71.

Zubieta, E. y Barreiro, A. (2006). Percepción social y creencia en el mundo justo. Un estudio con alumnos y estudiantes urbanos argentinos. *Revista de Psicología*, 24 (2), 175-178.

ANEXO A

ENTREVISTA BASADA EN EL METODO CLINICO-CRITICO PIAGETIANO

1. Datos a indagar antes de comenzar con la entrevista

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Fecha de la entrevista:

Escolaridad:

Escuela:

Nivel de estudios del padre:

Nivel de estudios de la madre:

2. Indicaciones metodológicas:

- Es fundamental que la entrevista sea sumamente abierta, es muy importante estar atento a cualquier línea de indagación que pueda surgir durante su realización. La escénica del método clínico-crítico consiste en la dialéctica entre entrevistador y entrevistado, para la cual es necesario no olvidarse de las hipótesis que guían la entrevista pero también hay que escuchar lo que dice el sujeto para poder seguir indagando su punto de vista.

- No se da nada por entendido, se pregunta y se piden aclaraciones de todo lo que diga el sujeto mediante intervenciones del tipo: *¿me explicas un poco más cómo es eso?; ¿me darías un ejemplo?; o sea que... (se reitera textualmente lo que dijo), etc.* En caso de que surjan aspectos contradictorios en la entrevista se señalan: *“A ver, vos antes me dijiste que... y ahora que... ¿cómo será eso?”*

- No limitarse a repetir lo que el sujeto dijo, lo fundamental es indagar, profundizar eso que dijo.

- Nota con respecto a las contraargumentaciones: Son en singular. “Un chico me dijo...”. Si se dice “Algunos chicos me dicen que...” se puede sugerir que, como son varios los que piensan eso, probablemente tengan razón. Además se apela a un sujeto del mismo género que el entrevistado

3. Desarrollo de la entrevista

3.1. Parte de la entrevista destinada a indagar la representación de la justicia

- ✓ Abrir la entrevista mediante una breve presentación y una explicación de la tarea del tipo: *“Hola, estoy estudiando qué piensan los chicos/adolescentes (depende el caso) sobre la justicia y por eso voy a pedirte que charlemos un rato sobre el tema.”*
- ✓ Pedirle al sujeto que cuente algo que le haya pasado, que haya visto o que haya escuchado que para él haya sido justo. Indagar las ideas del sujeto sobre la justicia preguntándole por qué le parece que eso que contó es justo. Luego preguntarle: *“¿Qué pensás que es la justicia?”*, Cuando hayan quedado clara su respuesta preguntar: *“¿Y se te ocurre alguna otra cosa haya sido justa?”* (si menciona algo, repetir las preguntas anteriores).
- ✓ Luego pedirle que relate algo que le haya pasado o que haya visto o escuchado que para él haya sido injusto. Luego preguntar: *“¿Qué pensás que es la injusticia?”*, y continuar del mismo modo que en el punto anterior.

3.2. Parte de la entrevista destinada a indagar la creencia en el mundo justo

- ✓ Relatar la siguiente historia: *“Había un chico que se portaba muy mal, no le hacía caso a su mamá y se burlaba de sus compañeros..... Un día estaba paseando y cruzó un arroyito por un puente, pero el puente se rompió y el nene se cayó al agua.”*

- ✓ Preguntar: *¿Entendiste la historia o preferís que la repita?* (no para los adolescentes) *¿Por qué se cayó al agua? ¿Si no se hubiera portado mal igual se hubiera caído? ¿Si pasara por ese puente un nene que siempre se porta bien igual se hubiera caído?* (recurrir a las preguntas dependiendo de las respuestas del entrevistado)
- ✓ Luego si piensa que una situación así pudo haber ocurrido realmente y por qué.
- ✓ No contraargumentar hasta después de la siguiente historia porque de lo contrario puede sugerirse la respuesta.

- ✓ Relatar la siguiente historia: *“Una tarde en un gimnasio un chico más grande se burla de otro más chiquito porque no puede levantar mucho peso, le dice que no sirve para nada. El más chico se va llorando a su casa. Cuando el chico más grande está preparando las pesas para hacer ejercicio una se le cae en un pie y tienen que llevarlo rápido al hospital.”*
- ✓ Preguntar: *¿Entendiste la historia o preferís que la repita?* (no para los adolescentes) *¿Por qué pensás que se lastimó este chico con las pesas? ¿Si no se hubiera burlado del otro, igual se hubiera lastimado? ¿Tiene algo que ver que se haya burlado del otro con que se haya lastimado?* (recurrir a las preguntas dependiendo de las respuestas del entrevistado)
- ✓ Contraargumentación: Si el entrevistado no piensa los hechos como castigos decir: *“Vos sabés que el otro día un chico de tu edad me dijo que se lastimó porque era muy malo, porque se burló del otro, que fue un castigo. ¿Vos que pensás: ese nene tenía razón o se equivocaba? ¿Por qué te parece que tiene razón (o no depende de lo que haya afirmado)?* Si es pertinente, establecer la misma relación con la respuesta que el entrevistado dio para el relato anterior.
- ✓ Si el entrevistado piensa los hechos como castigos decir: *“Vos sabés que el otro día un chico de tu edad me dijo que la pesa se cayó por casualidad, que no tiene nada que ver que se haya burlado del más chiquito con que se haya caído la pesa. ¿Vos que pensás: ese nene tenía razón o se equivocaba? ¿Por qué te parece que tiene razón (o no depende de lo que haya afirmado)?* Si es pertinente, establecer también la misma relación con la respuesta que el entrevistado dio para el relato anterior.
- ✓ Preguntar luego si piensa que una situación así pudo haber ocurrido realmente y por qué.

- ✓ Relatar la siguiente historia: *“Un día un chico va a jugar con sus amigos a la pelota. Cuando llega al lugar donde iban a jugar se da cuenta que por el camino perdió su reloj. Se ponen a jugar y uno de sus amigos cuelga la pelota en un árbol. Cómo está muy alta nadie quiere subir a bajarla. El dueño de la pelota se pone triste porque le dan miedo las alturas y no puede treparse para bajarla. Entonces este chico decide ayudarlo, se trepa al árbol y baja la pelota. Cuando terminan de jugar, vuelve a su casa y encuentra en la calle el reloj que había perdido.”*
- ✓ Preguntar: *¿Entendiste la historia o preferís que la repita?* (no para los adolescentes). *¿Por qué pensás que encontró su reloj el chico de la historia? ¿Pensás que tiene algo que ver que haya ayudado al otro chico con que encontrara su reloj? ¿Por qué? ¿Si no lo hubiera ayudado igual lo hubiera encontrado?* (recurrir a las preguntas dependiendo de las respuestas del entrevistado)
- ✓ Contraargumentación: Si el entrevistado no piensa los hechos como una recompensa decir: *“Vos sabés que el otro día un chico de tu edad me dijo que encontró el reloj por ser bueno, porque ayudo al amigo a bajar la pelota. ¿Vos que pensás: ese nene tenía razón o se equivocaba? ¿Por qué te parece que tiene razón (o no depende de lo que haya afirmado)?* Si es pertinente, establecer la misma relación con la respuesta que el entrevistado dio para el relato anterior.
- ✓ Si el entrevistado piensa los hechos una recompensa decir: *“Vos sabés que el otro día un chico de tu edad me dijo que no tiene nada que ver que haya sido bueno con que haya encontrado el reloj, que lo encontró de casualidad? ¿Vos qué pensás: ese nene tenía razón o se equivocaba? ¿Por qué te parece que tiene razón (o no depende de lo que haya afirmado)?* Si es pertinente, establecer también la misma relación con la respuesta que el entrevistado dio para el relato anterior.
- ✓ Preguntar luego si piensa que una situación así pudo haber ocurrido realmente y por qué.
- ✓ Presentación de la frase. Preguntar: *“Hay gente que piensa que en la vida la gente recibe lo que merece. ¿Vos qué pensás: es así como dice la frase o no?”* Después que el sujeto dio su opinión preguntar: *¿por qué te parece que es así?*

- ✓ Si parece que el entrevistado no entiende la frase (sobre todo para los más pequeños) preguntarles qué quiere decir que alguien se merezca algo. Si queda claro que no entiende preguntarle si para él a la gente que es mala y a la gente que es buena les pasan las mismas cosas en la vida.
- ✓ Siempre que sea apropiado profundizar: *¿Vos pensás que a la gente mala le pasan más cosas malas que a la gente buena?* (indagar también la inversa). Continuar indagando: *¿A la gente buena no le pasan cosas malas?* (o viceversa según corresponda) *¿Por qué pensás que pasa eso?*

3.3. Parte de la entrevista destinada a indagar la representación punitiva de la justicia y la justificación del castigo

✓ Relatar la siguiente historia: *“A un chico su mamá no lo dejaba jugar a la pelota adentro de la casa porque podía romper algo. Un día el nene aprovecha que su mamá no está y se pone a jugar a la pelota adentro de la casa, pero rompe un adorno”*. *¿Cómo lo castigarías? ¿Qué castigo sería justo? Luego de que el entrevistado explicó el castigo que él considera justo y por qué, se le dice: Yo tengo acá cuatro cosas para hacer como castigo que dijeron otros chicos, ¿cuál te parece que es más justa?*

- *Que le compre un adorno nuevo a su mamá.*
- *Darle un par de cachetadas*
- *Romperle uno de sus juguetes.*
- *Sacarle la pelota por unos días*

✓ Asegurarse de que el sujeto haya comprendido la historia y los cuatro castigos, luego preguntarle: *“¿Cuál de los cuatro castigos vos pensás que es más justo? ¿Por qué?* Si se trata de un niño pequeño, o si se considera necesario, reiterar las opciones de manera sintética luego de la pregunta. Una vez que el sujeto eligió el castigo que le parece más justo preguntarle: *¿cuál es más justo ese que elegiste o el que había propuesto antes (mencionar ambos castigos)?*

✓ Luego indagar por qué no le parecen justos cada uno de los otros castigos y por qué son menos justos que el que eligió.

✓ Relatar la siguiente historia: “*Un chico le cuenta un secreto a un amigo suyo y le prohíbe que se lo cuente al resto del grupo de amigos. Pero, su amigo se lo cuenta a todos. Preguntar ¿Cómo lo castigarías? ¿Qué castigo sería justo?*”

- *Pedirle que le diga a todos sus amigos que lo que contó era una mentira.*
- *Que no forme más parte del grupo de amigos*
- *Agarrarlo a trompadas.*
- *Contar un secreto de él.*

✓ Continuar indagando del mismo modo que se indica para el relato anterior.