Guía del estudiante

LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA

La formación de valores en la escuela primaria

Licenciatura en Educación

Universidad Pedagógica Nacional
México 2002

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rectora: Marcela Santillán Nieto
Secretario Académico: Tenoch E. Cedillo Ávalos
Secretario Administrativo: Arturo García Guerra
Director de Planeación: Abraham Sánchez Contreras
Director de Servicios Jurídicos: Juan Acuña Guzmán
Directora de Docencia: Elsa Mendiola Sanz
Directora de Investigación: Aurora Elizondo Huerta
Director de Biblioteca y Apoyo Académico: Fernando Velázquez Merlo
Director de Difusión y Extensión Universitaria: Javier Olmedo Badía
Subdirectora de Fomento Editorial: Anastasia Rodríguez Castro

Director de Unidades UPN: Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Coordinadoras de la serie LE: Xóchitl Leticia Moreno Fernández,
María Virginia Casas Santín

© Derechos reservados por la UPN.
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna,
Tlalpan, C. P. 14200, México, D. F.
www.upn.mx

Edición 2002

F	
LC5309	Ramos Olaguíbel, Gerardo
U59	La formación de valores en la escuela primaria : guía del estudiante / Gerardo Ramos Olaguíbel,
M7001-4	Concepción Hernández - - México : UPN, 2001.
2001	48 p. : il.
GE	Licenciatura en educación.
	1. EDUCACIÓN MORL 2. VALORES ÉTICOS I. Hernández, Concepción, coaut. II. t.

Queda totalmente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra,
sus contenidos y portada, por cualquier medio.

Portada y diseño: Ángel Valtierra Matus; *formación:* Luis Valdés
Impreso y hecho en México
Ilustración de la portada: Óleo sobre tela de Alejandro Nava, Zacatecas, 1956.
Se reproduce en esta edición por cortesía del autor.

ÍNDICE

I. PROGRAMA INDICATIVO 7

1. PRESENTACIÓN 7
2. ESTRUCTURA 8
3. EVALUACIÓN 10
4. PRODUCTO FINAL 10
5. UNIDADES 11
6. DIARIO DEL PROFESOR 15
7. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ESTRUCTURA METODOLÓGICA PARA ABORDAR CADA UNA DE LAS SESIONES 17
   - A) Para reflexionar 17
   - B) Para comentar 17
   - C) Para leer 17
   - D) Para practicar 18
   - E) Para el diario del niño 18
   - F) Para innovar 19

II. DESARROLLO DE LA GUÍA

UNIDAD I
SOCIEDAD, EDUCACIÓN, ASPECTOS FILOSÓFICOS Y VALORES 21
- Tema 1. Los valores que demanda una nueva sociedad 21
- Tema 2. La educación en valores para la transformación social 23
- Criterios de evaluación 24

UNIDAD II
PSICOGÉNESIS, FORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE VALORES 25
Tema 1. La dimensión individual en la adquisición de reglas 25
Tema 2. La dimensión social e individual de la adquisición de reglas 28
Criterios de evaluación 31

UNIDAD III
PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA 33
Tema 1. La intervención pedagógica del profesor
para el tratamiento y construcción de valores en el aula 33
Tema 2. Los valores en el aula y el currículum de educación 36
Criterios de evaluación 38

UNIDAD IV
NUEVOS CAMPOS DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN 40
Tema 1. Los Derechos Humanos 40
Tema 2. La Educación Ambiental 42
Criterios de evaluación 43

III. BIBLIOGRAFÍA 45

I. PROGRAMA INDICATIVO

1. PRESENTACIÓN

Este cuadernillo lleva el nombre de *Guía del Estudiante,* justamente porque eso quiere ser: una guía de estudio con actividades para desarrollar el curso sobre "La formación de valores en la escuela primaria".

Esta Guía está diseñada para orientar acerca de la mejor manera de realizar y construir el conocimiento. Se sugiere que se lea y se consulte cada vez que se requiera estudiar esta materia.

Junto con éste se desarrollan los cursos "Proyectos de innovación" del Eje Metodológico, "Proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía en la escuela" y "Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria", estas dos últimas de la Línea de Primaria. Es importante descubrir cómo pueden apoyarse estos cursos el uno con el otro.

Para el desarrollo de este curso se parte del principio de *corresponsabilidad* de los participantes en él, de tal manera que todos (estudiantes y asesor) hagan aportaciones desde la teoría y desde la práctica. Ambos se deben comprometer a una búsqueda teórica y a una confrontación con la práctica para lograr los propósitos establecidos.

En cualquiera de las modalidades de estudio es importante consultar al asesor tantas veces como sea necesario. El asesor es un guía, un orientador, un apoyo en la búsqueda y construcción de saberes; en un clima de libertad y mediante una actitud dialógica y corresponsable. El principio de corresponsabilidad compromete a estudiantes y asesores para que realicen en forma individual y conjunta la búsqueda y construcción del conocimiento y la socialización de los aprendizajes.

La Licenciatura se propone la innovación de la práctica docente de los profesores-alumnos; para ello espera que éstos trasciendan, es decir, que aprendan a ser otros, que se transformen. Para lograrlo tiene que realizar actividades individuales y grupales, teóricos y prácticas que posibiliten el acceso a la innovación y transformación de sí mismos y de la práctica educativa.

Para la construcción y adquisición del conocimiento, el trabajo individual y el trabajo grupal son complementarios. Ninguno de los dos predomina sobre el otro. Tanto las actividades y tareas individuales, como las grupales, siempre y cuando se planeen, posibilitan el logro de los objetivos educacionales.

Se recomienda trabajar en un colectivo escolar, que puede ser un Círculo de Estudios con compañeros de la UPN, un Grupo de Referencia integrado por amigos o compañeros de trabajo, al menos, la sesión grupal con el asesor del curso.

En cada modalidad el asesor tiene la tarea de consultor y asistente académico de los estudiantes, en cuanto a clarificar conceptos y categorías, organizar contenidos, utilizar métodos y bibliografías, etc.

2. ESTRUCTURA

El reciente interés sobre el estudio de los valores en la educación obedece a la crisis global que actualmente se padece. Rescatar el sentido y la plenitud de vivir ha sido motivo para resignificar la esfera subjetiva de lo social.

El campo de los valores es complejo; su imbricación con la historia y la cultura y, por lo tanto, su cercanía con lo ideológico y lo político, provoca un cruce con todas las dimensiones de la vida humana que trae por resultado una enorme dificultad para convertirlos en objeto de investigación. Su necesaria relación con la filosofía, la antropología, el psicoanálisis, la lingüística, la semiótica, etc., hace más complejo aún su abordaje.

El sistema educativo mexicano se ha planteado, a lo largo de su historia, y como parte de procesos sociales más amplios, un ideario que implica el desarrollo de actitudes y valores en la población, especialmente las nuevas generaciones. Tal ideario ha tomado cuerpo, entre otros ámbitos, en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de docentes, en planes y programas de estudio, en libros de texto, etc. Los estudios sobre la repercusión de tales definiciones a un nivel filosófico, social, ideológico, cultural y político en la población mexicana, ha sido objeto de la preocupación de estudiosos de las ciencias humanistas, filosóficas, sociales e incluso de literatos, quienes lo han incluido como parte de sus reflexiones y quehaceres educativos.

Las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo escolar, producto de la crisis en todos los ámbitos de la vida nacional hace necesario introducir al debate de los valores tres nuevos campos: los Derechos humanos, Género y la Educación ambiental, como premisas fundamentales en la constitución de un nuevo sujeto.

El curso la formación de valores en la escuela primaria está estructurado en cuatro unidades:

1. Sociedad, educación, aspectos filosóficos y valores
2. Psicogénesis, formación y representación de valores
3. Propuestas para el tratamiento y construcción de los valores en la escuela
4. Nuevos campos de los valores en educación

La *primera unidad* introduce al docente en la reflexión del papel de los valores en la construcción de lo social, se pretende que el docente tome una actitud crítica frente a la imposición de ciertos valores que caracterizan a las sociedades modernas. Asimismo, se presentan algunos planteamientos históricos y filosóficos que permiten identificar los valores que se han instrumentado desde la política educativa mexicana.

La *segunda unidad* tiene por objeto dar cuenta de las posibilidades reales de los niños frente a la construcción de los valores. Aquí se presentan algunos planteamientos teóricos acerca de la formación del criterio moral en los niños.

La *tercera unidad* incorpora textos que permiten, por un lado, retomar algunos elementos de análisis para propiciar la problematización de las prácticas del profesor en torno a los valores, y por otra parte, considerar elementos que apunten hacia la posibilidad de construir en la escuela y en la sociedad una educación que incorpore el respeto a la dignidad de la persona, la pluralidad, la tolerancia, la libertad, la justicia.

La *cuarta unidad* introduce tres nuevos campos en el terreno de los valores: Derechos humanos, Género y Educación ambiental. Se trata de ir consolidando los tres campos, para responder al imperativo ético, social y de equidad de nuestro tiempo e integrar estas problemáticas al quehacer de las instituciones educativas.

Para el desarrollo de este curso, consideramos de vital importancia la recuperación de los saberes y concepciones de los docentes que sustentan sus prácticas para el desarrollo de su formación profesional. De ahí que el instrumento Metodológico que se utilizará a lo largo del curso, sea el Diario del Profesor. El propósito de este uso, se hace con el objeto de recuperar la práctica y las concepciones de los maestros, así como la problemática permanente entre la relación de los contenidos de este curso y las actividades pedagógicas que realizará en el aula.

La recuperación del proceso de análisis realizado a través del Diario del Profesor y del Diario de los Alumnos, a lo largo del curso, se hace con la intención de que los profesores propongan estrategias didácticas que posibiliten transformar su quehacer docente cotidiano, en torno a la enseñanza-aprendizaje de los valores en el aula, basándose para ello en el marco de referencia teórico propuesto en este curso.

Esta relación que se plantea entre la teoría y la práctica es fundamental, ya que permite construir desde el quehacer cotidiano, procesos de innovación que promuevan el cambio educativo.

3. EVALUACIÓN

La evaluación se considera como un proceso permanente, en donde se contemplan aspectos diversos, tales como la construcción individual y colectiva de conocimientos, productos generados a partir del Diario del Profesor y la posibilidad de generar estrategias didácticas para el trabajo concreto de los valores en el aula.

Los elementos que se considerarán para cada una de las unidades se especificarán en la Guía del estudiante.

Para abordar este punto se sugiere:

1) En el Diario del Profesor se registrará las observaciones y reflexiones de su práctica en torno a los valores.
2) A partir de los contenidos registrados en el Diario del Profesor, el profesor-alumno elaborará un ensayo sobre aspectos significativos del curso que hayan incidido en la transformación de su práctica cotidiana respecto al tratamiento de los valores en el aula.
3) La elaboración de estrategias didácticas innovadoras para el tratamiento de los valores en su práctica cotidiana, tomando como referencia los elementos teóricos y prácticos propuestos en el curso.

4. PRODUCTO FINAL

Que el profesor-alumno, al término del curso, presente un documento anexo a su programa anual de actividades, en donde explique puntualmente las estrategias didácticas para desarrollar una educación en valores, de tal forma que se vincule esto con las asignaturas y propósitos del Plan de Estudios del nivel educativo donde realiza su práctica docente (preescolar, primaria o secundaria), además de ser parte del Proyecto Escolar de la institución donde labora.

Al final, de igual forma, el profesor-alumno presentará al Asesor de la asignatura su "Diario del Maestro", para su revisión y análisis, con el fin de enriquecerlo con las experiencias que vive por sí mismo a lo largo del curso, al desarrollar las diversas actividades propuestas en el mismo; así como para mejorar la evaluación que alcance por su empeño y dedicación.

5. UNIDADES DEL CURSO

UNIDAD I
SOCIEDAD, EDUCACIÓN, ASPECTOS FOLOSÓFICOS Y VALORES

PROPÓSITO

El profesor-alumno analizará y reflexionará acerca de los valores que se privilegian socialmente, así como del papel de los individuos en la sociedad. Asimismo, identificará los valores que se han sustentado desde las políticas educativas y revisará los fundamentos filosóficos que dan origen a esos valores adoptados.

TEMAS

1. Los valores que demandan una nueva sociedad
2. La educación en valores para la transformación social

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

FROMM, Erich. En Herrendorf, Daniel (comp.). *Sociología de los derechos humanos*. México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1992), pp. 203-209.

HELLER, Agnes. S*ociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península (1977), pp. 132-138.

BEUCHOT, Mauricio (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación". En Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes , valores y educación moral.* México, UPN, pp. 11-44.

GARCÍA, Susana y Liliana Vallena. En: *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI (1992), pp. 24-36.

UNIDAD II
PSICOGÉNESIS, FORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE VALORES

PROPÓSITO

El profesor-alumno, a partir de los planteamientos teóricos, analizará la psicogénesis, formación y representación de los valores; teniendo como soporte de estas prácticas, la construcción del juicio moral en el niño.

TEMAS

1. La dimensión individual en la adquisición de reglas

2. La dimensión social e individual de la adquisición de reglas

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

WADSWORTH, Barry J. (1991). "El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales". En: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, pp. 88-102.

——— . "El desarrollo afectivo: la cooperación". En: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, pp. 115-124.

——— . "El desarrollo afectivo y la adolescencia". En: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, pp. 140-155.

PIAGET, Jean. "El interrogatorio y los resultados generales", en: *El criterio moral en el niño.* México, Ediciones Roca (1985), pp. 18-69.

HERSH, Richrard. H. *et al.* (1998). "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, España, Narcea, pp. 44-70.

DELVAL, Juan. Turiel Elliot, *et al.* (comps.). "La representación infantil del mundo social", en: *El mundo social en la mente infantil.* Madrid, Alianza-Editorial, (1989), pp. 245-315.

HASTE, Helen. "La adquisición de reglas", en: Bruner, Jerome y Helen Haste (coords.). *La elaboración del sentido.* Barcelona, Paidós, (1990), pp. 155-180.

UNIDAD III
PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA

PROPÓSITO

Que el profesor-alumno, retome algunos elementos de análisis para propiciar la problematización de su práctica en torno a los valores, y por otra parte, considere elementos que apunten hacia la posibilidad de construir en el aula y en la relación con los otros una educación que incorpore el respeto a la dignidad de la persona, la pluralidad, la tolerancia, la libertad y la justicia.

TEMAS

1. La intervención pedagógica del profesor para el tratamiento y construcción de valores en el aula

2. Los valores en el aula y el currículum de educación moral

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

TRILLA, Jaume. "Clases de valores y cuestiones controvertidas", en: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona, Papeles de Pedagogía núm. 6, (1992), pp. 131-162.

HERSH, Richard. H. *et al.* (1998). "El arte de la educación moral: el rol del profesor", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 94-152.

———. "Elaboración del curriculum de educación moral". *En el crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 153-173.

PASCUAL, Antonia V. "Programa para el desarrollo del proceso de valoración", en: *Clarificación de valores y desarrollo humano.* Madrid, Narcea, (1988), pp. 41-58.

UNIDAD IV
NUEVOS CAMPOS DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN

PROPÓSITO

Que el profesor-alumno, tenga un acercamiento general sobre la problemática en torno a los derechos humanos, el enfoque de género y la educación ambiental, para la toma de conciencia en la redimensión de los valores y la educación.

TEMAS

1. Los derechos humanos
2. La educación ambiental

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

BARBA, Bonifacio. "Una educación para el ser humano", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 21 (1) primer trimestre (1992), pp.39-54.

BÁRCENA, Andrea, "La hora del cuento", en: *Textos de derechos humanos sobre la niñez*. México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1992), pp. 161-162.

MOSCONI, Nicolé (1998). "El origen de la distinción sexo y género" y "Relación con la ideología", en: *Diferencia de sexos y relación con el saber.* Argentina, Novedades educativas, Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 79-95.

REYES, Esparza Ramiro. "La educación para la paz: necesidad impostergable", en: *Cero en conducta* núm. 23-24, (6), México, Educación y Cambio, A. C. (1991), pp. 4-9.

RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús (comp.). "Declaración de los Derechos del niño", en: *Instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos ONU-OEA*. Tomo I, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, (1994), pp. 121-123.

GONZÁLES, Edgar. "La educación ambiental", en: Wuest, Teresa (coord.). *Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en curriculum escolar.* México, CESU, UNAM, (1992), pp. 167-193.

6. DIARIO DEL PROFESOR

OBJETIVOS:	MATERIALES:
• Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Acumular información histórica sobre el aula y el centro. • Favorecer actitudes investigativas del profesor: > Descripción de sucesos. > Detección de problemas. > Reflexión crítica. > Diseño de alternativas (hipótesis). > Capacidad de observación, etc.	Ninguno específico

DESCRIPCIÓN

El diario es un instrumento básico para la investigación en el aula. Su carácter personal permite adaptar la utilización del mismo a todo tipo de circunstancias, ritmos e intereses. Desde este punto de vista el diario no es un método objetivo de observación, ni un catálogo pormenorizado de las actividades de clase. Es, en pocas palabras, una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los estudiantes.

El profesor es al mismo tiempo actor y espectador del teatro escolar. Es parte implicada en el conjunto de situaciones diarias que caracterizan la vida de la clase y, al mismo tiempo, es un analizador permanente de lo que ocurre y un diseñador de las situaciones futuras que pretende dirigir.

En este contexto el diario es un utensilio accesible que facilita la construcción progresiva de un método para el análisis didáctico, en la perspectiva de una adecuada relación entre el hacer y el pensar, entre el comportamiento en el aula y la reflexión profesional.

Cada diario es, y debe ser, diferente. No obstante podemos recoger de su experiencia tres estilos distintos a modo de referencia:

- El diario centrado en las emociones. En el se relatan fundamentalmente los sentimientos y estados de ánimo personales en relación con la vida profesional. Suele contener frecuentemente re-ferencias a sus relaciones con los alumnos, sobre todo con los más problemáticos, y las correspondientes a su propia autoimagen.
- El diario centrado en las actividades de instrucción. Describe y analiza el proceso instructivo de los estudiantes. Se refiere especialmente al aprendizaje cognitivo y a la validez o no de las actividades diseñadas para dicho aprendizaje. Tiene un marcado carácter evaluativo.

- El diario centrado en la dinámica social de la clase y en las actitudes personales. Refleja la vida y conflictos de los grupos e individuos del aula. Se da relevancia a la formación de los estudiantes como personas, a sus actitudes hacia los demás, a su capacidad de expresión y relación, etc.

Indudablemente son sólo tres muestras, pero ayudan a comprender que todo diario tiene un punto de vista que interesa. En la perspectiva del trabajo profesional en equipo, la lectura colectiva de los diarios personales ayuda a enriquecer el enfoque particular de cada cual, incorporando aspectos parciales del estilo de otros compañeros.

Sin embargo, aún siendo cierto el carácter diferenciado de cada diario, se debe intentar una cierta evolución en el tiempo que mejore la calidad de la investigación del profesor. A título de hipótesis podemos distinguir las siguientes fases o períodos acumulativos (fases que se refuerzan si el proceso es un equipo):

a) El diario como recopilación de acontecimientos significativos. Sus características son:
- No estructurado.
- Espontáneo.
- Estilo muy personal.
- Se describe, se valora y se analiza al mismo tiempo.
- Poca conciencia del diario como instrumento de investigación profesional.

b) El diario como detección de problemas didácticos relevantes. Junto a las características anteriores, aparecen otras como:
- Momentos más estructurados.
- Búsqueda consciente de problemas.
- Adopción de otros puntos de vista.
- Separación de las descripciones, análisis y valoraciones de los problemas.
- Diseños de alternativas (hipótesis) a los problemas detectados.
- El diario de clase comienza a ser un instrumento de investigación.

c) El diario como eje de un proceso de investigación escolar. A las anteriores características se suman las siguientes:
- Aparecen diseños de investigación.
- En el diario se recogen los datos obtenidos con otros instrumentos: encuestas, entrevistas, análisis de producciones de los alumnos, etc.
- A través del diario se pueden favorecer procesos de triangulación con la participación de observadores facilitadores externos.
- El diario es una referencia colectiva para el equipo de profesores*.

* Porlán, R. (1987). *El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar.* Investigación en la Escuela, 1, pp. 63-70.

7. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ESTRUCTURA METODOLÓGICA PARA ABORDAR CADA UNA DE LAS SESIONES

A) PARA REFLEXIONAR

Con este apartado se abre cada una de las sesiones de trabajo del curso. El objetivo de este espacio es el de iniciar la discusión en torno a las respuestas que el profesor-alumno dé a las preguntas indiciarias que se sugieren. Asimismo que vayan acercándose al tema que se desarrollará, desde su particular visión del mundo.

Se trata que el estudiante vaya develando, desde su experiencia y sentido común, sus puntos de vista sobre algunas cuestiones básicas relacionadas con su quehacer cotidiano.

Los argumentos empleados por los estudiantes al responder cada una de las preguntas problematizadoras, serán contrastadas con el material teórico que se propone.

De allí que si se plantea una transformación de las creencias y certitudes del docente que cursa la licenciatura —arraigadas y construidas desde la tradición escolar—, se hace necesaria esta confrontación, para ir arribando cada vez más hacia aprendizajes significativos.

Otro de los objetivos que nos planteamos, al iniciar de esta manera cada una de las sesiones, es el hecho de acercar la teoría con la práctica en un proceso dialéctico: 1) iniciar una revisión de las prácticas cotidianas, 2) contrastar, enriquecer, cuestionar tales prácticas con el planteamiento teórico y 3)regresar a la práctica y transformar e innovar el espacio de lo cotidiano, para así iniciar una práctica reflexionada.

B) PARA COMENTAR

Una poesía, una canción, un video, una tira cómica, un comunicado, un extracto de Diario, son excelentes recursos para hacer una pausa de lo cotidiano. Se trata de comentar con los otros, la lectura que de manera particular se hacen de esos recursos. Este acto permite explicitar, hacer consciente las prácticas con las que nos realizamos en nuestro diario quehacer.

"Para comentar" es el preámbulo de lo que se discutirá teóricamente. Es, digamos, un medio que permite sensibilizar o predisponer creativamente al estudiante.

C) PARA LEER

Éste es el espacio del material bibliográfico propuesto. Aquí se sugieren algunas preguntas problematizadoras y líneas de análisis que permitan abordar cada una de las lecturas.

Se puso especial cuidado en que las preguntas sigan un orden lógico y que permitan al estudiante construir nociones y conceptos básicos relacionados con el campos de los valores.

La actividad de apertura sienta las bases de este apartado. Las líneas de análisis y las preguntas que se sugieren permitirán al alumno ejercer, y en todo caso, iniciar la práctica del juicio crítico.

Este espacio indudablemente puede ser enriquecido a partir de la discusión que se genere en cada una de las sesiones del curso, de allí que las preguntas y líneas de análisis sólo sean consideradas como elementos sugerentes para arribar a los planteamientos que cada uno de los autores enuncia.

D) PARA PRACTICAR

De lo que se trata aquí es que el estudiante instrumente situaciones derivadas de la lectura de los materiales teóricos y de las discusiones surgidas en el curso, susceptibles de ser registradas y analizadas desde el planteamiento de los autores. Nos parece un excelente recurso que permitirá al alumno confrontar la teoría con la práctica, de establecer una relación dialéctica entre ambos aspectos del saber.

Creemos que las aportaciones que se hagan al confrontar ambos elementos, permitirán ir construyendo nuevas realidades, nuevas formas de abordar el conocimiento y por lo tanto la posibilidad de innovar el quehacer escolar.

En "Para practicar" el profesor-alumno instrumentará con los niños que atiende y/o con otros, ciertos planteamientos derivados del análisis surgido en el curso. Justamente porque el estudiante está en la posibilidad de dialogar con la realidad escolar puede hacer este puente entre la teoría y la práctica. Aquí, como en todos los apartados de esta estructura, el registro que se haga de la experiencia en el Diario, es fundamental para poder discutir en colectivo lo que se observó en la investigación de campo.

E) PARA EL DIARIO DEL NIÑO

Que el niño escriba la experiencia que va viviendo, así como el de externar a través de este lenguaje su mundo de significaciones, permitirá al profesor-alumno conocer sus valores más significativos. La revisión que haga éste de lo que el niño escriba en su Diario, le sugerirá nuevas líneas de análisis teórico, así como el de ir perfilando cada vez más el campo de la innovación.

La práctica de escribir cotidianamente en el Diario del Niño permitirá al profesor-alumno conocer cada día más a las niñas y a los niños que tiene a su cargo, pues aquí donde se develan los saberes, los esquemas de conocimiento, las expectativas, los valores, las necesidades, los gustos, etc., todo eso que llamamos mundo de significaciones.

f) PARA INNOVAR

En esta parte de la Guía, se busca básicamente que el estudiante, a partir de la lectura y la puesta en práctica de actividades didácticas y de investigación, pueda diseñar algunas estrategias tendientes a innovar su práctica, en términos de intervención pedagógica y de vínculo con el grupo.

Las estrategias que el profesor-alumno diseñe serán llevadas a la práctica registradas en su Diario. Esto permitirá hacer un análisis crítico posterior, a partir de su relectura y la discusión colectiva de los hallazgos metodológicos.

Creemos que esta práctica de la innovación es el resultado del trabajo de investigación en el aula, donde la teoría y la práctica se engarzan dialécticamente: no es posible pensar las prácticas sin un modelo didáctico. De allí que la intención es hacer que este modelo didáctico sea construido conscientemente. En suma, ya lo decíamos arriba, queremos que se construya cada día una práctica reflexionada.

III. Desarrollo de la guía
Unidad I
Sociedad, educación, aspectos filosóficos y valores

PROPÓSITO: El profesor-alumno analizará, reflexionará y confrontará los valores que se privilegian socialmente, así como el papel de los individuos en la sociedad, además de identificar, tanto aquellos fundamentos filosóficos pertinentes como los valores que se han sustentado en diversas políticas educativas.

SESIÓN 1

Tema 1.
Los valores que demanda una nueva sociedad

I. Para reflexionar

En tu Diario desarrolla las siguientes preguntas. Desde tu punto de vista:

- ¿Qué valores se están constituyendo social y culturalmente a partir de la globalización económica mundial y cómo se reflejan en tu comunidad?
- ¿Qué piensas de los valores hegemónicos que rigen nuestra sociedad respecto de lo económico-político?
- ¿Cuál es el papel del individuo frente a los problemas sociales?
- ¿Qué crítica harías a los valores que desde la escuela se están constituyendo y están obstaculizando su desarrollo?

II. Para comentar

Somos la catástrofe

La labor de los intelectuales de América Latina ha sido, en general, catastrófica.
Octavio Paz

Hay una dignidad que el vencedor no puede alcanzar.
Jorge Luis Borges

Dice Octavio que en Latinoamérica
los intelectuales somos la catástrofe
entre otras cosas por que defendemos
las revoluciones que a él no le gustan

somos la catástrofe asimismo
porque hemos sido derrotados
pero ¿no es raro que Octavio ignore
que la verdad no siempre está
del lado de los victoriosos?

de cualquier manera
ya que con la derrota aprendimos la vida
exprimamos la memoria como un limón
quedémonos sin ángeles ni demonios
sólo como la luna en el crepúsculo
desde Paco Pizarro y Hernán Cortés
hasta los ávidos de hogaño
nos han acostumbrado a la derrota
pero de la flaqueza habrá que sacar fuerzas
a fin de no humillarnos
más de los que permite el evangelio
que ya es bastante

para bien o para mal no es imposible
que los veteranos del naufragio
sobrevivamos como tantas veces

y como tantas veces empecemos
desde cero o desde menos cuatro
es casi una ruina
los derrotados mantenemos la victoria
como utopía más o menos practicable
pero una victoria que no pierda el turno
de la huesuda escuálida conciencia

los vecinos concebimos el milagro
como quimera de ocasión
pero siempre y cuando sea un milagro
que no nos cubra la vergüenza

Mario Benedetti
Las soledades de Babel

III. Para leer

En tu Diario desarrolla críticamente las siguientes líneas basadas en los textos:

FROMM, Erich (1992). "La condición humana actual". En Herrendorf, Daniel (comp.). *Sociología de los derechos humanos.* México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, pp. 203-209.

HELLER, Agnes (1977). "La moral", en: *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona, Ediciones Península, pp. 132-138.

BEUCHOT, Mauricio (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral.* México, UPN. pp. 11-44.

- ¿De acuerdo a Fromm son los valores del mercado la salida a la crisis actual?
- ¿Cuál es la reflexión que hace Fromm cuando habla de los valores externos al hombre?
- ¿Cuál es la crítica que hacen los autores sobre el trabajo y el papel del hombre en esta etapa moderna?
- ¿Cuál es el papel del sujeto particular frente al sujeto genérico, planteado por Heller?
- ¿Qué alternativas se plantean en los textos frente a esta problemática?
- ¿Cuál es la concepción que Beuchot da de virtud?
- ¿Qué papel han jugado las virtudes en la escuela tradicional?
- ¿Cómo se han entendido las virtudes a lo largo de la historia, según Beuchot?

IV. Para practicar

Registra en tu Diario las actividades que se desprendan al promover en el aula debates entre los alumnos de tu grupo con respecto a los temas que a ellos les interesen, o temas que a ti como docente te parezcan socialmente relevantes de analizar. La Guía propone los siguientes:

- Qué piensan los alumnos respecto de las palabras tabúes (conocidas como groserías).
- Cuál es la posición de los estudiantes respecto a las drogas (para alumnos de 5º y 6º).
- Qué harían ellos si fueran presidentes de la república.
- Cómo les gustaría que fuera su escuela.
- Cómo les gustaría que fuera su maestro.
- Qué contiene el saco de virtudes de tu salón de clases.

Es importante que los temas tratados no sólo se analicen a nivel escolar, regional o parcial, sino también de tal manera que se vinculen y concatenen con la problemática nacional y mundial.

V. Para el diario del niño

Sugiera la siguiente pregunta a los niños para que la desarrollen en su Diario: De las personas que conoces ¿a quién te gustaría parecerte? ¿Por qué?

VI. Para innovar

Registra en el Diario estrategias didácticas en donde se pongan en juego valores que permitan discutir a los alumnos y participar en situaciones que socialmente estén causando controversia, poniendo énfasis en los asuntos globales, (sociales, culturales, económicos, políticos, etc.) nacionales e internacionales.

Registra en el Diario las actividades que te permitieron innovar.

SESIÓN 2

Tema 2.
La educación en valores
para la transformación social

I. Para reflexionar

Desarrolla en tu Diario las siguientes preguntas:

- ¿Qué valores son fundamentales en tu vida cotidiana?
- ¿Qué valores se privilegian en tu centro escolar?
- ¿A lo largo de tu carrera profesional qué valores han sido esenciales y cuáles has desterrado o transformado?
- ¿Qué posición asumes con los alumnos que son: más "inteligentes", "güeritos" o "morenos", que hablan otra lengua o que son hijos de maestros?
- ¿Cuáles son y en qué consisten las virtudes que prevalecen en tu contexto de proveniencia y las vigentes en el medio donde realizas tu práctica docente?

Es importante que no respondas desde el deber ser. Seguramente el análisis podrá ser más interesante con una posición crítica.

A través de este material y el de tus compañeros el asesor propondrá actividades colectivas de discusión.

II. Para Comentar

Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó
porque yo no lo era.
Enseguida se
llevaron a los judíos, pero a mi no me importó,
porque yo tampoco lo era.
Después detuvieron a los curas,
pero como yo no soy religioso,
tampoco me importó.
Ahora me lleva a mí,
pero ya es tarde.

Bertolt Brecht

En latinoamérica, entre 45 y 60 porciento de los homicidios de mujeres son cometidos por sus cónyuges.

ONU

"¡No, no!, atajó la reina
"¡La condena primero!...
Ya habrá tiempo
Para el juicio después!"

Lewis Carroll (Alicia en el País de las maravillas).

El niño Marcos A.V. falleció en Zaragoza por falta de tratamiento médico en un proceso leucémico acelerado. Sus padres, Testigos de Jehová, se negaron a la transfusión.

El País.

Silvo Conha, presidente del Club de Comerciantes de Río de Janeiro se declaró a favor del exterminio de los menores abandonados. En 1990, 445 niños abandonados fueron ultimados por bandas de pistoleros. Entre 7 y 10 millones de infantes viven en la miseria absoluta en Brasil.

AFP
(Periódico *La Jornada,* Domingo 16 de julio de 1995, p. 25, Sección de Cultura).

III. Para leer

En el Diario del Profesor desarrolla críticamente las siguientes líneas basadas en los textos:

GARCÍA, Susana y Liliana Vallena (1992). "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores", en: *Normas y valores en el salón de clases.* Siglo XXI, México, pp. 24-36.

- ¿Por qué hacer relevantes los valores que se constituyen históricamente en una época a través del consenso social?
- ¿Qué plantean los textos sobre la subordinación y la elección en la formación de valores?
- De acuerdo al texto de García y Vallena ¿es posible una elección libre de valores en el ámbito escolar?
- ¿Cuál es la crítica que se hace a la escuela de tipo autoritaria y con una organización vertical?

BEUCHOT, Mauricio (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación". En Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral.* México, UPN. pp. 11-44.

- ¿Cuál es la importancia de observar las manifestaciones promovidas y actuadas en el salón de clases por el profesor, consciente e inconscientemente?
- ¿Qué propuestas plantearías para incorporar al currículum los valores como fines de la educación?
- ¿Consideras que la verdad, libertad, amor, solidaridad, responsabilidad, diálogo, respeto, son valores que en la escuela se mantienen como fundamentales?
- ¿Cuál ha sido el desarrollo histórico de la virtud?

IV. Para practicar

Se propone que en el grupo se realice un *cuento* con diferentes personas de la comunidad (campesinos, obreros, escritores, trabajadoras del hogar, etc.), para que comenten diferentes temas: *Experiencias sobre su paso por la escuela. Qué opinan sobre la libertad, la democracia, la verdad, la solidaridad y el trabajo, etc. Qué valores deberían estar presentes en la escuela.* O cualquier otro tema que propongan alumnos y docentes. Lo importante está en que se registren, en el diario del alumno y del profesor, aquellas cuestiones significativas para cada uno, ya que pueden ser retomados para argumentar las diferentes posturas de los participantes y vincularlos a discusiones posteriores.

V. Para el diario del niño

Que los niños registren en su Diario su experiencia respecto al diálogo sostenido con las diferentes personas.

VI. Para innovar

Para innovar y transformar la práctica docente es importante seleccionar las actitudes y comportamientos de los diferentes actores de la escuela que están obstaculizando o reiterando valores que subsumen a todos los sujetos del acto educativo en prácticas autoritarias, no democráticas y coercitivas. Esto le permitan al docente pensar en actividades en el aula y otros espacios de la escuela, donde se pongan en juego y a discusión los valores que no permitan por ejemplo, la libre expresión de las ideas.

Es importante que se tomen acuerdos en el grupo sobre las diferentes ideas, que por consenso lleguen los alumnos y maestros respecto a los valores que se han discutido previamente y que les permitió trabajar de manera más respetuosa y armónica. Estos acuerdos se recomiendan escribirlos en los Diarios.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El profesor-alumno:

- Manifestó su punto de vista en cuanto a los valores hegemónicos que rigen nuestra sociedad actual.
- Expresó cuando menos una crítica acerca de aquellos valores que están obstaculizando el desarrollo de la escuela.
- Precisó su posición que presentan sus alumnos.
- Identificaron plenamente los valores privilegiados en sus respectivos centros escolares.
- Diferenció claramente lo que es una virtud y lo que es un valor.
- Reconoce el papel que ha jugado la virtud en la educación a lo largo de la historia.
- Registra en su diario lo observado y las reflexiones sobre su práctica, en lo concerniente a sus emociones, actividades de enseñanza y la dinámica social en su clase.
- Propicia y favorece, en sus alumnos, el uso de su propio diario, en donde registren sus emociones, explicaciones, acuerdos y desacuerdos con los demás.

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

FROMM, Erich. En Herrendorf, Daniel (comp.). *Sociología de los derechos humanos.* México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (1992), pp. 203-209.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona, Ed. Península. (1977), pp.132-138.

BEUCHOT, Mauricio (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes , valores y educación moral.* México, UPN. pp. 11-44.

GARCÍA, Susana y Liliana Vallena. En: Normas y valores en el salón de clases, México, Siglo XXI, (1992). pp.24-36.

UNIDAD II
PSICOGÉNESIS, FORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE VALORES

PROPÓSITO: El profesor-alumno, a partir de los planteamientos teóricos, analizará la psicogénesis, formación y transmisión de los valores; teniendo como soporte de estas prácticas, la construcción del juicio moral en el niño.

SESIÓN 3

Tema 1.
La dimensión individual en la adquisición de reglas

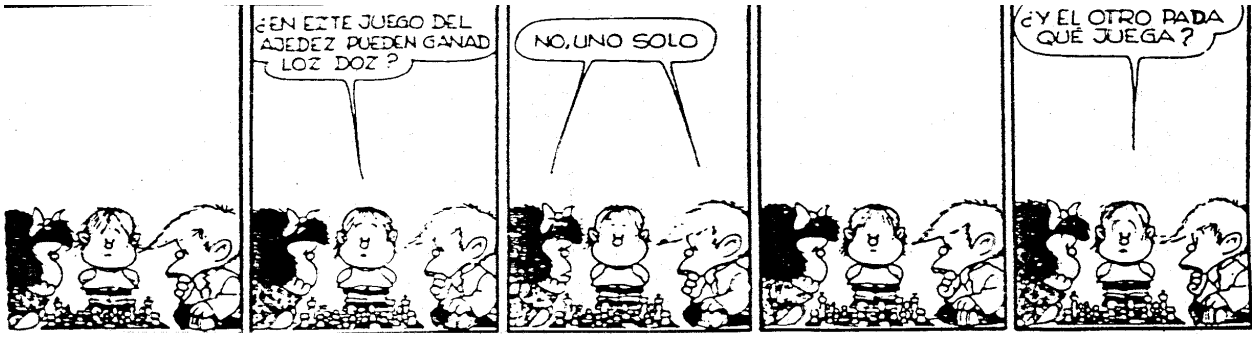
Comprendemos a la dimensión individual como el desarrollo de la competencia del niño en lo que se refiere a dar sentido cognitivo al mundo y a iniciar de forma eficaz una interacción con otros. Esto implica las bases estructurales del pensamiento del niño individual y los procesos que afectan al desarrollo y a la transformación de la construcción del significado por parte de éste.

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario las reflexiones que hagas a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se ha considerado al juego como un elemento muy importante en la socialización de los niños?
- ¿Qué formas de comportamiento se manifiestan cuando los niños juegan? ¿Qué contrastes encuentras entre los comportamientos de los niños más pequeños con los más grandes?
- En los pleitos escolares —verbales y físicos— que se dan entre los niños ¿cómo se manifiestan, qué tipo de argumentación dan los involucrados, practican la tolerancia, cómo y quién los resuelve?, ¿qué diferencias significativas se dan en este tipo de situaciones entre los más pequeños y los más grandes?
- ¿Qué postura adoptas frente a los niños que suelen decir una mentira? ¿Cómo sancionas este acto?

II. Para comentar (véase la siguiente tira cómica).*



* Las tiras cómicas que aquí se incluyen fueron tomadas de Quino, *Mafalda,* Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1972.

III. Para leer

En tu Diario desarrolla críticamente las siguientes líneas de análisis, básate en los textos:

WADSWORTH, Barry J. (1991). "El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, pp. 88-102.

———. "El desarrollo afectivo: la cooperación". En: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, pp. 115-124.

———. "El desarrollo afectivo y la adolescencia", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, pp. 140-155.

- ¿Por qué el estudio del desarrollo moral en el niño suele ser importante desde la perspectiva piagetana? ¿qué está entendiendo Piaget con razonamiento moral y cuáles son sus características? ¿Qué trascendencia tiene para la vida —escolar y no escolar— el conocimiento de este desarrollo?
- Con base en la lectura de los tres documentos, explica cómo se va manifestando el desarrollo que va del pensamiento egocéntrico hacia la autonomía en los niños —desde el estadio sensomotor hasta el de operaciones formales—, particularmente en los conceptos que tienen que ver con las reglas y con la construcción de valores.
- Analiza, con base en la lectura de los tres documentos, cómo los niños van evolucionando en sus conceptos de intencionalidad —en el caso de los accidentes y mentiras—, reciprocidad y arbitrariedad —en el caso de la aplicación del castigo y la justicia—, cooperación —en el caso de la relación con los otros—. Añada algún otro elemento importante que dé cuenta de este desarrollo.
- ¿Qué papel juega la voluntad y el desarrollo de la autonomía —que se van perfilando en la etapa de las operaciones concretas— en el campo de los valores? ¿Cuál es el papel de la experiencia?
- De esta manera particular ¿cómo se realiza el adolescente en el campo de los valores, a partir de los rasgos afectivos que le caracterizan? ¿Qué es lo que lo diferencia de los otros estadios?
- Elabora un cuadro de doble entrada, en una anota las características del desarrollo cognoscitivo y por la otra las características de las etapas del desarrollo sobre conceptos morales. ¿Qué características comparten ambos desarrollos? ¿Cuál es el papel del individuo y cuál el de los otros en este desarrollo? Compara tu cuadro con el de otros compañeros.

IV. Para practicar

Registra en tu Diario las siguientes actividades que se te proponen.

- Observe a los niños jugar (si es posible a través de un video). Anote las frases, las interacciones, las discusiones, los participantes, el manejo del espacio, la toma de decisiones, las reglas, el tiempo, etc., usados durante el juego. Recupere los materiales teóricos para su interpretación.
- Pregunte a los niños su concepto acerca de la mentira , por qué las denomina así y que cite algunas.

V. Para innovar

Diseñe en su Diario algunas estrategias tendientes al desarrollo de la cooperación entre los niños, pensando básicamente en el trabajo colectivo, actividades que sean fundamentalmente de juego: armar rompecabezas en equipo, iluminar rompecabezas en equipo, hacer construcciones en equipo, organizar actividades de mantenimiento en equipo, etc.

SESIÓN 4

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario las respuestas que creas pertinentes a las siguientes preguntas.

- ¿Cómo se adaptan los individuos a las reglas del juego? ¿La experiencia de que los participantes se vean obligados frente a las reglas, se manifiesta en niños de diver-

sas edades? ¿Por qué?

- ¿Por qué ciertas reglas inventadas por los jugadores, pueden ser aceptadas, compartidas y agregadas al conjunto de las reglas de juego?
- ¿Comparten la misma complejidad, en lo que respecta a las reglas, los juegos de los niños con el de las niñas?
- ¿Cuándo estamos frente a un dilema de carácter moral, ¿qué es lo que nos hace tomar una decisión?

II. Para comentar (vea la tira cómica 2)

III. Para leer

En tu Diario desarrolla críticamente las siguientes líneas de análisis, básate en los textos:

PIAGET, Jean (1985). "El interrogatorio y los resultados generales". En: *El criterio moral en el niño*, Ediciones Roca, México, pp. 18-69.

HERSH, Richard H. *et al.* (1998). "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 44-70.

- ¿En qué consiste la metodología de investigación empleada por Piaget y la de Kohlberg? ¿Qué semejanzas significativas comparten ambas metodologías para tener un acercamiento a la construcción de los valores?
- Enriquezca la tabla elaborada en la clase anterior, incorporando aspectos relativos a cada uno de los estadios. Anexe la propuesta de Kohlberg.
- Desde Piaget, ¿qué sucede con niños que no comparten el mismo estadio de desarrollo y que viven la experiencia del juego compartido?
- En Piaget y en Kohlberg, ¿cómo se va constituyendo lo social, y qué peso ejerce en la toma de decisiones de los niños?
- ¿Qué sentido tiene la frase sentenciada por Piaget, a partir del análisis que hace del juego de las canicas y que pone en entredicho a la pedagogía clásica, que dice: "la memoria depende de la actividad y una auténtica actividad supone el interés"?
- ¿Qué es y cómo se manifiesta la conciencia de la regla en cada uno de los estadios? ¿Por qué la conciencia de la regla está condicionada por el conjunto de la vida moral?
- ¿Cómo se manifiesta la noción de tiempo en la concepción de las reglas en cada uno de los estadios propuestos?
- ¿Cómo se manifiesta el vínculo entre el niño y el mundo de los adultos, lo que en palabras de Piaget se llama egocentrismo-obligación, en un primer momento, para luego evolucionar hacia la cooperación-autonomía? ¿Qué repercusiones tienen estas relaciones didácticas en el ámbito escolar?
- ¿El juego que juegan las niñas qué características particulares posee frente a los juegos jugados por los niños?
- ¿Por qué es importante, desde Kohlberg, que los niños ejerciten sus juicios morales?
- En la caracterización de Kohlberg ¿qué relación guarda la asunción del rol y la toma de decisiones frente a dilemas morales? Frente esto último, ¿qué semejanza encuentras con el modelo de equilibración propuesto por Piaget?

Tira cómica 2

IV. Para practicar

- Haz observación participante. Juega con tus alumnos en un juego que ellos comúnmente practican. Registra en tu Diario las reglas del juego que los niños te digan de manera explícita.
- Pide a algún niño que invente una nueva regla, cuida que no sea una variante de otra regla que ya existe. Cuestiona si la nueva regla da posibilidad de que los otros quieran jugar (¿crees que tus compañeros querrían jugar así? ¿se te hace justa la regla? Si en un futuro el juego será jugado con tu nueva regla, ¿cuál será más justa, tu regla que todo mundo conocerá o las antiguas que ya nadie recordará? ¿se ha jugado siempre como hoy? ¿Tus papás, tus abuelos, jugaban como tú o de otro modo? ¿De dónde salen las reglas, son inventadas por los niños o por los padres o los mayores?) Evidentemente que la habilidad que se tenga para el interrogatorio dará resultados interesantes en torno a la legitimidad del cambio de la regla, lo justo de la regla, la temporalidad de las reglas, la heteronomía, la autonomía...
- Discute con tus alumnos los dilemas 1 y 3 sugeridos por Kohlberg

V. Para el diario del niño

Apartir de un dilema presentado por el maestro, que el niño registre lo que haría. Posteriormente enriquecer las decisiones en una discusión colectiva.

VI. Para Innovar

- Sugerir dilemas a partir de situaciones hipotéticas y problemas reales derivados de la interacción grupal en el aula y fuera de ella, donde el conflicto cognitivo ocupe un lugar preponderante.
- Sugerir colectivamente reglas que tengan un carácter lúdico en la realización de tareas escolares y de convivencia intergrupal.

SESIONES 5 Y 6

Tema 2.
La dimensión social e individual de la adquisición de reglas

Las dimensiones social e individual de la adquisición de reglas han sido estudiadas y analizadas dentro de los modelos teóricos –dispares y en gran medida no coincidentes– de la psicología social y la psicología evolutiva. No obstante, últimamente se ha iniciado un acercamiento influido por el renacimiento del interés por la obra de Vigotsky. Las actividades diseñadas a continuación, se realizarán en dos sesiones de trabajo.

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario las respuestas que creas pertinentes a cada una de las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es el papel que desempeñan los demás en el aprendizaje de los niños?
- ¿Por qué mucha de la información que el niño recibe en la escuela es olvidada con relativa facilidad, mientras que la información social que el niño recibe se conserva en mayor proporción?
- ¿Qué efecto provocan las órdenes de los adultos en la socialización de los niños?
- ¿Las ceremonias, los homenajes cívicos a los símbolos nacionales, tales como el himno y la bandera, constituyen un buen recurso para que el niño vaya construyendo el concepto de patria y de nacionalismo?
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que te encuentras al tratar temas que tengan que ver con la economía?
- ¿Te colocas frente a tus alumnos en condiciones de compartir el poder con ellos? ¿Los chicos son capaces de compartir ese poder contigo?

II. Para comentar

Esos locos bajitos
Joan Manuel Serrat

A menudo los hijos se nos parecen
así nos dan la primera satisfacción.
Esos que se menean con nuestros gestos
echando mano a todo cuanto hay a su alrededor.

Esos locos bajitos que se incorporan,
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres,
y a los que por su bien, hay que domesticar.

¡Niño, deja ya de joder con la pelota!
Niño, ¡que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca!

Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma
nuestros rencores y nuestro porvenir,
por eso nos parece que son de goma
y que les bastan nuestros cuentos para dormir.

Nos empeñamos en dirigir sus vidas,
sin saber el oficio y sin vocación,
les vamos transmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada
y en cada canción.

¡Niño, deja ya de joder con la pelota!
Niño, ¡que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca!

Nada, ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día, nos digan adiós.

Analice la tira cómica 3

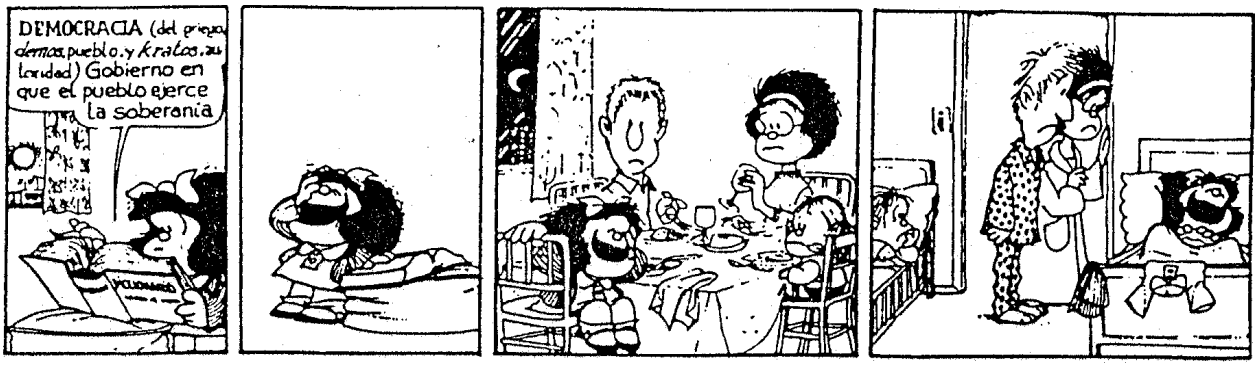
III. Para Leer

En tu Diario desarrolla críticamente las siguientes líneas de análisis, básate en el texto:

DELVAL, Juan (1989). "La representación infantil del mundo social", en: Turiel Elliot, *et al.* (comps.). *El mundo social en la mente infantil.* Madrid, Alianza-Editorial, pp. 246-315.

- ¿Cómo opera la representación del mundo en la construcción del conocimiento?
- En la construcción del conocimiento (actividad eminentemente social) por parte del niño, ¿cómo se vinculan dialécticamente lo individual y lo social? ¿Cuál es el papel de la información y la organización? ¿Por qué la formación de los conocimientos es un acto creador?
- ¿Cuáles son los soportes que explican el carácter de la representación infantil del mundo social? ¿Qué implicaciones tiene para el trabajo en el aula considerar estos aspectos?
- ¿Cuáles son los elementos de la representación infantil del mundo social? ¿En qué consisten? ¿Cómo se va aprendiendo? ¿Qué consecuencias tiene para el desarrollo del niño que la representación de lo social sea contradictoria?
- ¿Cuáles son las limitaciones propias de los niños que se manifiestan en la representación de cada uno de los distintos aspectos del mundo social?
- ¿Cómo va construyendo el niño el proceso del intercambio económico?
- ¿Cuáles son las dificultades de los niños para comprender los conceptos económicos?
- ¿Cuáles son las limitaciones de los niños en la construcción de las ideas políticas? ¿Por qué resulta ser un elemento difícil de

Tira cómica 3



ser aprehendido hasta antes de la adolescencia? ¿Qué es lo que caracteriza al adolescente frente a los valores socialmente impuestos?

- Explica cómo el sociocentrismo limita la descentración que van experimentando los adolescentes y cuál es el papel de los valores.
- ¿Por qué la construcción de la noción de país es un acto complejo para los niños?
- ¿Cómo se da la evolución de las nociones en los tres campos de la representación del mundo social: el económico, el referente a las ideas sobre el país y el político? ¿Qué sucede frente a la adquisición y explicación de las normas?

IV. Para practicar

Registra en tu Diario:

Selecciona algunas preguntas referidas a los problemas económicos para el niño y plantéaselas a tus alumnos. También puedes preguntarles:

- ¿Cómo se llega a ser rico?
- ¿Qué hace el tendero con el dinero que recibe?

Contrasta los resultados con los de la investigación realizada por Delval, Soto, Fernández, *et al.*

Propón el juego de "La tiendita" con los más pequeños. Registra las transacciones, el lenguaje utilizado y los cambios que los niños hacen.

V. Para el diario del niño

Plantea cada una de las preguntas a los niños, para que la desarrollen en su Diario. Se sugiere: ¿Por qué hay ricos y pobres? ¿Qué significa para ti el mes de septiembre? Si algún día despertaras con alas ¿hacia qué lugares de tu país volarías? ¿Cómo es que se llega a ser presidente?

VI. Para innovar

Diseñar actividades tendientes a la recuperación de la cultura de la comunidad, esto es, sus fiestas, sus actividades económicas, sus recursos naturales, su organización política, su lengua, su tradición oral, su historia, su pertenencia a algún municipio o jurisdicción, etc., con el objeto de ir construyendo algunas nociones de carácter social esbozadas en estas dos sesiones de trabajo.

SESIÓN 7

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario las respuestas que creas pertinentes a cada una de las siguientes preguntas.

- ¿Por qué los niños más grandes o adolescentes manifiestan ciertas crisis frente a la realidad?
- Cuando los niños no hacen la tarea, o llegan tarde, ¿cuál es su explicación? ¿Crees en estas explicaciones? ¿Por qué el niño da estas explicaciones? ¿Cuál es la regla que subyace en ellas?
- ¿Qué haces frente a un niño que ha sido golpeado o maltratado por otro?

II. Para comentar

Abrir un debate entre los profesores-alumnos en donde se analicen las implicaciones que trae consigo la legislación (artículo 3º constitucional, ley general de educación y acuerdo para la modernización educativa vigentes, entre otros) y el enfoque adoptado en los planes de estudio para la educación básica, en lo concerniente a la formación de valores.

III. Para leer

En tu Diario desarrolla críticamente las siguientes líneas de análisis, básate en el texto:

HASTE, Helen (1990). "La adquisición de reglas", en: Bruner, Jerome y Helen Haste (coord.). *La elaboración del sentido.* Barcelona, Paidós, pp. 155-161.

- ¿En qué consiste la discusión entre el enfoque evolutivo y el enfoque social en torno al conocimiento social?
- ¿Cómo afronta el niño la negociación del significado y el conocimiento?
- ¿Por qué para Haste, las reglas son la gramática de las relaciones sociales?
- ¿Cuál es la gramática de las reglas prescriptivas, normativas, evaluativas?

- ¿Por qué el hecho de decodificar la gramática de las reglas incluye dimensiones sociales e individuales? ¿Cómo se manifiesta esta proposición en Vigotsky, que lo caracteriza frente a los planteamientos sociológico y evolutivo?
- ¿Qué implicaciones tiene para el quehacer del maestro considerar el concepto de *zona de desarrollo próximo,* enunciado por Vigotsky?
- ¿En qué consiste la riqueza conceptual del trabajo de investigación realizado por Turiel? ¿Cuál es su propuesta teórica y en qué consiste?
- ¿Cómo el niño adquiere aquellas gramáticas en el campo del desarrollo de la comprensión de reglas morales y convencionales, en el desarrollo de la cartografía y la representación del espacio tridimensional, y la diferenciación conceptual entre salud y enfermedad?

IV. Para practicar

- Sugiere a los niños de diversas edades que hagan un mapa de su comunidad o del recorrido que hacen diario de su casa a la escuela.
- Clasifica en tu Diario las diferentes maneras en que los niños representaron el espacio.
- Compara tus hallazgos con la investigación que se te presenta en el texto.

V. Para el diario del niño

Plantea a niños de diversas edades la siguiente pregunta. Analiza sus producciones escritas y trata de hacer una clasificación. ¿Por qué crees que te enfermas? ¿Cómo sabes que estás enfermo?

VI. Para innovar

Una manera atractiva de llevar a la práctica el concepto denominado *zona de desarrollo próximo,* formulado por Vigotsky, es el trabajo con las pistas inductivas, es decir, sugerir ciertos indicios a los alumnos que le permitan construir sus respuestas. No se trata de dar pistas ya digeridas a los alumnos sino de aportar ciertos detalles de un todo. Registra en tu Diario algunas clases donde se pueda advertir este trabajo cognitivo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El profesor–alumno:

- Explica con claridad lo que significa "razonamiento moral".
- Describe en qué consiste el desarrollo moral de un individuo y diferencia las etapas por las que se transita.
- Comenta el tránsito del pensamiento egocéntrico 8º (heterónomo) hacia el pensamiento autónomo.
- Reconoce cómo los niños evolucionan en sus conceptos de intencionalidad, reciprocidad, arbitrariedad y cooperación.
- Señala el papel que juega la voluntad y el desarrollo de la autonomía, en la etapa de las operaciones concretas, en el campo de los valores.
- Expone de forma clara en qué consiste el juicio moral según Kohlberg.
- Reflexiona en torno a la representación infantil del mundo social y las implicaciones que trae esto en el trabajo en el aula.
- Hace explícitas las limitaciones de los niños en la construcción de las ideas en el campo de la político.
- Expresa las implicaciones que tiene con respecto a su trabajo el concepto de zona de desarrollo próximo.
- Indica las características que comparten el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo moral.
- Continúa trabajando con su diario de campo y lo emplea en la clase de "La formación de valores en..."
- Continúa favoreciendo la escritura del diario de sus alumnos y enriquece sus participaciones en clase con base en su contenido.

Para el caso de las Unidades I y II, se recomienda que en la medida de lo posible y de acuerdo con las condiciones y tiempo que se tengan, analizar y discutir las siguientes películas: El abuelo Cheno y otras historias, en donde se identificarán los valores morales, cívicos y estéticos de los personajes involucrados. Para la segunda Unidad, se propone correlacionarla con lo manifiesto en las lecturas Wadsworth.

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

WADSWORTH, Barry J. (1991). "El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México, Diana, pp. 88-102.

——— . "El desarrollo afectivo: la cooperación", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México, Diana, pp. 115-124.

——— . "El desarrollo afectivo y la adolescencia", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México, Diana, pp. 140-155.

PIAGET, Jean. "El interrogatorio y los resultados generales", en: *El criterio moral en el niño*. México, Ediciones Roca (1985), pp. 18-69.

HERSH, Richrard. H. *et al.* (1998). "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. España, Narcea, pp. 44-70.

DELVAL, Juan, Turiel Elliot, *et al.* (comps.). "La representación infantil del mundo social", en: *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza-Editorial, (1989), pp. 245-315.

HASTE, Helen. "La adquisición de reglas", en: Bruner, Jerome y Helen Haste (coords.). *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, (1990), pp. 155-180.

UNIDAD III
PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA

PROPÓSITO: Que el profesor–alumno, retome algunos elementos de análisis para propiciar la problematización de las prácticas del profesor en torno a los valores, y por otra parte, retome elementos que apunten hacia la posibilidad de construir en la escuela y en la sociedad una educación que incorpore el respeto a la dignidad de la persona, la pluralidad, la tolerancia, la libertad y la justicia.

SESIÓN 8

Tema 1
La intervención pedagógica del profesor para el tratamiento y construcción de valores en el aula

I. Para reflexionar

- Cuando ocurre algún problema en el grupo ¿Cómo lo solucionan? ¿Cuál es tu intervención para solucionar el problema? ¿Cuál es la participación del grupo para solucionarlo?
- Narra algún problema moral relevante que haya sucedido en el aula y cómo lo solucionaron.

II. Para comentar

"Poneos en el lugar de este niño al que acabáis de humillar con una mala nota o un puesto inferior en la clasificación. Acordaos de vuestro propio orgullo cuando estabais entre los primeros y de todos los malos sentimientos que os trastornaban cuando otros os habían adelantado... Entonces comprenderéis y suprimiréis la clasificación".

Celestine Freinet

III. Para leer

Contesta las siguientes preguntas a partir de las lecturas de Trilla Jaume y regístralo en tu Diario.

TRILLA, Jaume (1992). "Clases de valores y cuestiones controvertidas", en: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Papeles de Pedagogía núm. 6, Barcelona, pp. 131–162.

- ¿Qué se entiende por neutralidad y beligerancia?
- ¿En qué situaciones el profesor asumiría un papel neutral y en qué situaciones un papel beligerante?
- ¿En qué términos la escuela tendría que ser pluralista?
- De ambos autores, ¿qué elementos recuperarías para desarrollar tu práctica en torno a los valores?

IV. Para practicar

- Desarrolla las siguientes actividades y regístralas en tu Diario.
- Indaga entre tus alumnos algunas situaciones en las cuales no estén de acuerdo con respecto a algunas situaciones suscita-

das en el aula o en la escuela en general.

- Elijan algún problema por consenso y construyan colectivamente ese problema. Es importante que el problema se refiera a alguna situación concreta que hayan vivido los alumnos y que resulte significativo para que posibilite la discusión o el debate.
- Dirige el debate y pon especial atención a tu intervención. Para ello regístralo por escrito o utiliza una grabadora para que el registro sea más fiel y objetivo a los hechos.
- Recupera los elementos necesarios del autor que revisaste anteriormente y haz un análisis de lo acontecido en la experiencia desarrollada. Puedes guiarte en los siguientes puntos: identifica los momentos en los cuales interviniste.
- Analiza qué tipo de intervención realizaste: de control, de comprensión, de neutralidad, de beligerancia. Recuerda que este análisis es para reflexionar y mejora la práctica, no para evaluar o establecer juicios de valor sobre lo que realizaste.
- Realiza un pequeño escrito sobre el aprendizaje que te resultó significativo a través de esta experiencia.

V. Para el diario del niño

Solicita a los niños que escriban qué les pareció la actividad, qué les pareció la discusión, qué recomiendan para solucionar el problema, qué otros temas sugieren para ser discutidos.

VI. Para innovar

Recupera la experiencia anterior, y diseña una estrategia sobre el problema moral que trataste con tus alumnos, para que ésta pueda ser socializada con otros maestros. Los puntos que se contemplarán para realizarla se mencionan en el apartado Estructura del curso.

SESIONES 9 Y 10

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario la experiencia.

- Plantea una situación hipotética:

Era viernes por la mañana, Juanito tenía examen de Matemáticas. Por estar estudiando, esa semana suspendió el juego con sus amigos, dejó de ver la televisión, no fue a pasear con su familia, en fin, se la pasó estudiando.
Llegó por fin el día del examen, Juanito comenzó a resolverlo y se dio cuenta que no estaba tan difícil. Continuaba haciendo su examen, cuando Ramón el compañero que se sentaba detrás de él, le picaba por la espalda para decirle:
— Oye Juanito déjame copiar, que casi no estudié.
Juanito se quedó pensando en si lo dejaba o no copiar. Después de un rato decidió dejarlo copiar, pues Ramón era su mejor amigo. Pero en ese momento el maestro los sorprendió y Ramón le echó la culpa a Juanito de que le estaba copiando.

- ¿Tú que harías si fueras Juanito? ¿Por qué lo harías?
- Con base en la situación hipotética, entrevista a algunos alumnos de diferentes edades, abarcando niños de diferentes ciclos, planteándoles dicha situación y anota sus opiniones. Si la situación hipotética no la consideras viable puedes proponer alguna.
- ¿Qué reflexiones te suscitan las opiniones de los niños?
- ¿Qué diferencia encontraste entre las opiniones de los alumnos de diferentes ciclos?
- ¿Cómo trabajarías en tu grupo, a partir de situaciones hipotéticas, para desarrollar el juicio moral en los alumnos?

II. Para comentar

"Entonces le tendía yo al profesor una carta de Gaby para explicar su caso, tenía ya varias copias de la carta para cada nuevo profesor que al entrar al salón nos miraba con azoro. Alguno se acercaba a mí y me decía en voz baja: 'Pues en mi clase no pueden estar porque yo no tengo ninguna experiencia en estos casos'; otros nos rechazaban de plano y abiertamente porque decían que nuestra presencia distraía a los demás. Pero yo siempre tendía la carta que decía así:

Señor Profesor:

Quiero estudiar para ampliar mi saber y mis experiencias. Para mí, el amor es un sentimiento muy complejo que no es posible descifrar, pero que se sien -

te. Mi opinión sobre la pena de muerte es negativa y pienso que nadie tiene derecho a quitar la vida a un ser humano por la maldad que este hubiera hecho. No lo apruebo. No apruebo tampoco la cadena perpetua. Me gustaría ahorita estar en el campo; con mi padre, mi madre y mis tíos Modley pero también pretendo estudiar y por eso aprovecho esta ocasión para presentarme ante usted; soy Gabriela Brimmer, yo nací así, pero desde chiquita me gustó estudiar. Estoy inscrita como alumna regular y como usted sabe, algunos dudan de mí, pero quería explicarle cómo trabajo".

Elena Poniatowska.
Gaby Brimmer. México, Grijalbo, 1980, p. 78-79.

III. Para leer

Lee el siguiente texto y desarrolla en tu Diario las líneas de análisis que te sugerimos.

HERSH, Richard H. *et al.* (1988). "El arte de la educación moral: el rol del profesor", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 94-152.

- ¿Por qué es necesario que el profesor reflexione sobre sus creencias morales y sistema de valores?
- ¿Qué elementos retomarías del texto para poder instrumentar estrategias didácticas para desarrollar el juicio moral con los alumnos?
- ¿Por qué es importante establecer una relación entre el problema moral y el desarrollo moral de los alumnos?
- ¿Qué papel juega el conflicto cognitivo en el desarrollo del juicio moral de los niños?
- ¿Cuál sería la finalidad de tu intervención como docente en el trabajo desarrollado en relación a los valores.

IV. Para practicar

- Vas a trabajar con tu grupo sobre algún problema moral. Puedes plantearlo a partir de algún suceso que haya acontecido en tu grupo o que esté vigente. Para ello puedes auxiliarte del grupo, pues ellos son los más aptos para plantear la problemática que viven, y a partir de ésta, construir conjuntamente un problema moral para que sea discutido.
- Registra la experiencia en el Diario. Si puedes grabarla es mejor, pues podrás obtener con mayor precisión los diálogos.
- Identifica en el registro: el problema moral, en qué etapa ubicas los razonamientos morales de los niños, ubica situaciones donde hayas propiciado el conflicto cognitivo, situaciones donde se vislumbre un razonamiento moral superior y situaciones donde se presente la asunción de roles y la toma de perspectiva social.

Para realizar este análisis puedes auxiliarte del texto, en él encontrarás algunos ejemplos que te pueden orientar.

V. Para el diario del niño

Pide a tus alumnos que escriban un suceso significativo para ellos relativo a su familia y/o comunidad y que viertan su opinión sobre éste.

VI. Para innovar

- Puedes empezar a indagar sobre temas que pueden ser propicios para construir problemas morales. Esta indagación la realizarás en tu mismo grupo, pues es importante que los problemas morales propuestos sean significativos para los niños.
- Puedes indagar sobre situaciones desagradables, que susciten desacuerdos o situaciones controvertidas, en cuanto a: los contenidos de aprendizaje, la relación con el director(a) y/o con maestros(as), en la institución en general. Otro mecanismo para indagar, es a través de las situaciones cotidianas que se presentan, debes estar muy alerta para detectar los problemas que surjan en el trabajo cotidiano y abordarlos con el grupo, pues el tratamiento de los problemas morales es tan importante como los contenidos de las asignaturas.
- Diseña la estrategia que aplicaste con tu grupo.

SESIONES 11 Y 12

Tema 2
Los valores en el aula
y el currículum de educación moral

I. Para reflexionar

A partir de la experiencia que has desarrollado en las sesiones anteriores:

- ¿Cómo vincularías temas morales con los contenidos del Programa escolar?
- ¿Cuáles son las problemáticas más recurrentes que has vivido con tu grupo?
- ¿De qué manera las podrías vincular con el Programa escolar?

II. Para leer

Con base en la lectura de Hersh Richard, desarrolla las siguientes líneas de análisis.

HERSH, Richard H. *et al.* (1998). "Elaboración del currículum de educación moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. España, Narcea, pp. 153-173.

- ¿Cuáles serían los fundamentos teóricos de una propuesta curricular para una educación moral?
- ¿A qué se refiere el autor cuando menciona que un currículum de Educación Moral estaría basado también en una fundamentación racional?
- El autor menciona que para la elaboración del currículum de Educación Moral es necesario recurrir a dos fuentes de información: a los contenidos de las asignaturas y aquellos surgidos del currículum oculto. De ambas fuentes es necesario retomar para plantear temas morales, ¿de qué manera vincularías ambas fuentes para proponer temas morales? Propón un tema considerando ambas fuentes. Si en las prácticas desarrolladas en las sesiones anteriores surgió alguno, puedes recuperarlo.
- ¿Qué elementos teóricos y racionales retomarías, para proponer temas morales y trabajarlos en tu grupo?

III. Para comentar (Analice la tira cómica 4)

IV. Para practicar

Desarrolla las siguientes actividades y regístralas en tu Diario:

- Selecciona algún contenido de Historia o de Ciencias Naturales el cual puedas recrear con alguna situación de índole moral. Plantea una situación hipotética surgida de ese contenido.
- Por ejemplo, para el tema de Adolescencia y Sexualidad, te presentamos la siguiente situación hipotética: Rosario tiene 16 años y Gabriel 18 años. Ellos son novios desde hace dos años y decidieron tener relaciones sexuales desde hace unos meses. Ella quedó embarazada y él ha dicho que no la va a apoyar, porque tiene que seguir estudiando y no puede trabajar. Ella tiene mucho temor porque no sabe la reacción que van a tener sus padres. Ella necesita que alguien le aconseje qué hacer. ¿Tú que le dirías? ¿Por qué le dirás eso? En el texto del autor, se mencionan otros ejemplos. Puedes tomarlos como referencia para desarrollar la actividad.
- Una vez seleccionados, te sugerimos desarrollar con tus alumnos el siguiente juego: Que los alumnos lean el texto (situación hipotética).Discutan en equipo la lectura. Elaboren preguntas por equipo, enfatizando el problema moral. Anoten el nombre de su equipo en el pizarrón. Cada equipo le harán una pregunta a otro equipo que elija. El equipo que contesta, hace otra pregunta a otro equipo y así sucesivamente. La intención de este juego es establecer un diálogo de preguntas y respuestas entre los diferentes equipos para suscitar el debate sobre algún tema moral vinculado con un contenido formal del currículum.
- Ahora rescata situaciones reales vividas por los alumnos que sean factibles de ser trabajados desde un sentido moral e intenta vincularlo con algún contenido escolar.

V. Para el Diario del niño

Pide a los alumnos que escriban sus opiniones sobre la actividad que realizaron y que escriban respecto al tema moral que discutieron. Asimismo, pídeles sugerencias de trabajo y de temas que les gustaría discutir.

Tira cómica 4

VI. Para innovar

Identifica algunos contenidos del programa escolar que consideres pertinentes, y propón situaciones hipotéticas vinculadas con el contenido. Esta actividad te servirá para empezar a incorporar desde el currículum formal, temas de índole moral que te permitan innovar en este campo.

Puedes organizarte con otros compañeros, de tal manera que abarquen contenidos de todos los grados. Asimismo pueden repartirse las asignaturas, y seleccionar qué contenidos son factibles de ser trabajados desde un sentido moral. Finalmente, entre todo el grupo realicen una recopilación de los temas trabajados, para que pueda ser socializado entre otros maestros.

SESIONES 13 Y 14

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario si alguna vez te has puesto a pensar qué tantas cosas sabes sobre tus alumnos y contesta la siguiente entrevista:

- Cuáles son sus preocupaciones, intereses, gustos, necesidades, problemas, sentimientos y expectativas. Si no lo sabes preocúpate, pero puedes empezar a investigarlos. Elige una y entrevista a tus alumnos.

II. Para comentar

Una de las cosas más fascinantes de la experiencia docente es observar cómo el profesor aprende de sus alumnos, y cómo en el proceso de ayudar a otros a descubrirse a sí mismos y a desarrollarse como personas, también el educador crece como persona. Así, el proceso educativo es uno de los actores principales; de esta manera es tan importante lo que dan los educandos, como lo que dan los educadores.

José Antonio Esteva
Pedagogía, v. 1, núm. 0, enero-abril de 1984, México, p. 25.

Analice la tira cómica 5.

Tira cómica 5

III. Para leer

Con base en las lecturas de Antonia Pascual desarrolla las siguientes líneas de análisis. No se te olvide registrarlo en el Diario.

PASCUAL, Antonia V. (1988). "Programa para el desarrollo del proceso de valoración", en: C*larificación de valores y desarrollo humano.* Madrid, Narcea, pp. 42-58.

- ¿Cuál es el objetivo del Programa para el desarrollo del proceso de valoración?
- ¿Cuál es el sustento teórico de este Programa?
- Menciona los procesos de valoración que plantea la metodología.
- ¿Cuál sería el papel del maestro desde este Programa?
- ¿En qué consiste la estrategia "Respuesta clarificativa", qué propone?
- ¿Qué relación encuentras entre esta estrategia y el "conflicto cognitivo", planteado en el texto de Richard Hersh, "El arte de la educación moral: el rol de profesor"?
- ¿Qué es un valor para la autora?
- ¿Qué elementos retomarías de esta lectura para desarrollar tu trabajo en el aula? ¿Por qué?

IV. Para practicar

En esta sesión vas a realizar la siguiente actividad, regístrala en tu Diario.

- Pregunta a tus alumnos:
  ¿Qué cosas te gusta hacer? Menciona diez. De las cosas que mencionaste, ¿Cuáles te gusta hacer solo(a)?, ¿cuáles te gusta hacer acompañado(a)? ¿Por qué?
- Organiza al grupo en equipos para que lo comenten y posteriormente desarrolla la actividad con todo el grupo.

Coordina la discusión propiciando en los alumnos la argumentación de su trabajo. Es muy importante que no emitas juicios de valor o valoraciones respecto de lo que dicen. Tus intervenciones serán sólo para cuestionar, es decir, debes tener una actitud imparcial frente a todos los alumnos.

- Desarrolla alguna actividad que te permita retomar algunos elementos de la lectura. Menciónalos.

V. Para el diario del niño

Los alumnos van a realizar la estrategia de los "círculos privados". Esta permite al alumno pensar alternativas de divulgación de sus opiniones y sentimientos.

Instrucciones:

Señalar que hay algunas cosas en nuestras vidas que nos gustaría que cualquier extraño conociera; otras nos gustaría reservarlas para un amigo.

Pedir que escriban en cada círculo:

- qué le dirías a un extraño
- qué le dirías a un conocido
- qué le dirías a un amigo
- qué le dirías a un íntimo
- qué no le dirías a nadie

Esta estrategia permitirá a los alumnos vivenciar un proceso de valoración sobre la divulgación de sus opiniones y sentimientos. Si el alumno te lo permite, puedes leer su ejercicio, en caso contrario es importante que respetes su decisión.

VI. Para innovar

Desarrolla alguna actividad que te permita retomar los siete procesos de valoración que propone la autora y desarróllala con tu grupo. Si tienes dificultad para instrumentarla solo(a), diseñen alguna actividad colectivamente con otros compañeros de tu grupo. No se te olvide que tienes que registrarlo en tu Diario.

Con el fin de reforzar la construcción y clarificación de los dilemas morales, en el caso necesario de ejemplificar o ejercitar lo efectuado por Kohlberg, en sus trabajos acerca del desarrollo del juicio moral en el individuo, se recomienda analizar y discutir la película: "Perfume de mujer".

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El profesor–alumno:

- Genera debates en sus alumnos, en torno a

situaciones problemáticas que se susciten en su aula.

- Reconoce la importancia de establecer una relación entre el problema moral que se presente en sus alumnos y el nivel de desarrollo moral en el que se encuentran.
- Reflexiona acerca de la importancia que tiene el conflicto cognitivo en el desarrollo del juicio moral de los niños.
- Hace explícita la finalidad de su intervención como docente en el trabajo que desarrolla en relación con los valores.
- Expresa su punto de vista en torno a la creación de un currículum de educación moral.
- Ubica, en el plan y programas de estudio lo referente a la educación moral y establece las conexiones pertinentes con la política educativa vigente, así como con su práctica cotidiana en el aula.

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

TRILLA, Jaume. "Clases de valores y cuestiones controvertidas", en: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona, Papeles de Pedagogía núm. 6 (1992), pp. 131-162.

HERSH, Richard. H. *et al.* (1998). "El arte de la educación moral: el rol del profesor", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 94-152.

———. "Elaboración del currículum de educación moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea, España, pp. 153-173.

PASCUAL, Antonia V. "Programa para el desarrollo del proceso de valoración", en: *Clarificación de valores y desarrollo humano.* Madrid, Narcea (1988), pp. 41-58.

UNIDAD IV
NUEVOS CAMPOS DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN

PROPÓSITO: Que el profesor-alumno tenga un acercamiento general sobre la problemática en torno a los derechos humanos, de género y la educación ambiental, para la toma de conciencia y la redimensión de los valores en el ámbito educativo y así coadyuvar en la obtención de actitudes de respeto a la naturaleza y al hombre, además del reconocimiento pleno de la equidad que debe prevalecer entre el hombre y la mujer.

SESIÓN 15

Tema 1
Los derechos humanos

I. Para reflexionar

Contesta las siguientes preguntas y contrástalas al terminar las lecturas propuestas para esta unidad:

- ¿Cuál es tu concepción sobre los Derechos Humanos?
- ¿Alguna vez han sido perjudicados tus alumnos, violando sus derechos humanos?
- ¿Cuáles y en qué consisten los derechos de las niñas y los niños?
- ¿El enfoque de género se refiere exclusivamente a la mujer o exclusivamente al hombre?
- ¿El rol social que tradicionalmente se le ha asignado a la mujer está vigente?
- ¿El hombre y la mujer son socialmente diferentes?
- ¿El pedir perdón es cuestión de sexo?

II. Para comentar

Hoy decimos ¡Basta al pueblo de México hermanos mexicanos: Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra constitución y expulsar al imperio francés de nuestro suelo. Después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de las leyes de Reforma y el pueblo se reveló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros, a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tenemos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.

Pero nosotros hoy decimos ¡basta!, somos los herederos de los verdaderos forjadores de nuestra nacionalidad, los desposeídos. Somos millones y llamamos a todos nuestros hermanos a que se sumen a este llamado como el único camino para no morir de hambre ante la ambición insaciable de una dictadura de más de 70 años encabezada por una camarilla de traidores

que representan a los grupos más conservadores y vendepatrias. Son los mismo que se opusieron a Hidalgo y a Morelos, los que traicionaron a Vicente Guerrero, son los mismos que vendieron más de la mitad de nuestro suelo al extranjero invasor, son los mismos que trajeron un príncipe europeo a gobernarnos, son los mismo que formaron la dictadura de los científicos porfiristas, son los mismo que se opusieron a la expropiación petrolera, son los mismos que masacraron a los trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a los estudiantes en 1968, son los mismos que hoy nos quitan todo, absolutamente todo.

Para evitarlo, y como nuestra última esperanza, después de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Carta Magna, recurrimos a ella, nuestra constitución, para aplicar el artículo 39 constitucional que a la letra dice:

«La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno».

Declaración de la selva lacandona
Ejército Zapatista deLiberación Nacional

III. Para leer

De los siguiente textos, analiza las líneas que proponen y elabora un escrito para comentarlo con tus compañeros y el asesor de este curso:

BARBA, Bonifacio (1992). "Una Educación para ser humano", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 21 (1) primer trimestre pp. 30-54.

REYES ESPARZA, Ramiro (1991). "La educación para la paz: necesidad impostergable", en: *Cero en conducta* núm. 23-24, (6), México, Educación y Cambio A. C. pp. 4-9.

BÁRCENA, Andrea (1992). "La hora del cuento", en: *Textos de derechos humanos sobre la niñez*. México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, pp. 161-162.

RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús (comp., 1994). "Declaración de los Derechos del niño", en: *Instrumentos internacionales sobre derechos humanos ONU-OEA*. Tomo I, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, pp. 121-123.

MOSCONI, Nicole (1998). "El origen de la distinción sexo y género" y "Relación con la ideología", en: *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Argentina, Novedades Educativas. Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires. pp. 79-95.

- ¿Qué elementos propone Bonifacio Barba para alcanzar una conciencia de los Derechos humanos y cómo vincula la propuesta de Kohlberg para alcanzar el crecimiento moral de los individuos?
- ¿Qué propone el texto de Ramiro en relación al papel de la escuela como generadora de una cultura a favor de la paz?
- ¿Cuál sería tu reflexión respecto al texto de la "Declaración de los derechos del niño" en relación con la vida cotidiana de los niños de América Latina? Respecto a la "Declaración universal de los derechos del niño a escuchar cuentos".
- ¿Consideras alguna edad para dejar de escuchar cuentos?
- ¿Qué otro punto agregarías a este decálogo?
- ¿Cuáles de estos puntos te parecen más creativos y por qué?

IV. Para practicar

Organiza una jornada de trabajo en tu grupo y si es posible en la escuela sobre los Derechos Humanos.

Se sugiere primero que los alumnos y maestros conozcan qué son los Derechos Humanos.

Posteriormente, elabora volantes, periódicos murales, cartas escritas por los alumnos a las autoridades sobre sus derechos y obligaciones, conferencias preparadas por los alumnos etc.

V. Para el diario del niño

Sugiera a los alumnos que escriban sobre los Derechos Humanos de los pueblos indígenas y cómo se pueden solidarizarse con estos pueblos. Si son niños de primer grado pueden dibujar a partir de un cuento contado por su maestro.

VI. Para innovar

Desarrolla alguna actividad que te permita retomar los puntos fundamentales de los Derechos Humanos donde no sólo se involucre la escuela sino también la comunidad.

Selecciona algún tema de Historia y trata de vincularlo con temas relacionados con los valores.

Registra estas actividades en tu Diario.

SESIÓN 16

Tema 2
La educación ambiental

I. Para reflexionar

Registra en tu Diario:

- ¿Qué entiendes por Educación ambiental?
- Entrevista a algunos alumnos de diferentes grados acerca de lo que entienden por Educación Ambiental.

II. Para comentar

El hombre y el agua
Joan Manuel Serrat

Si el hombre es un gesto
el agua es la historia.

Si el hombre es un sueño
el agua es el rumbo.

Si el hombre es un pueblo
el agua es el mundo.

Si el hombre es un recuerdo
el agua es memoria.

Si el hombre está vivo
el agua es la vida.

Si el hombre es un niño
el agua es Parías.

Si el hombre la pisa
el agua salpica.

Cuídala
como cuida ella de ti.

Brinca, moja, vuela, lava,
agua que vienes y vas.
Río, espuma, lluvia, niebla,
nube, fuente, hielo, mar.

Agua, barro en el camino,
agua que escupes paisajes,
agua que mueves molinos,
agua que me da sed nombrarte,
agua que le puedes al fuego,
agua que agujereas la piedra,
agua que estás en los cielos,
como en la tierra.

Brinca, moja, vuela, lava,
Agua que vienes y vas.
Río, espuma, lluvia, niebla,
nube, fuete, hielo, mar...

Analice la tira cómica 6.

Tira cómica 6

III. Para leer

Con base en la siguiente lectura desarrolla los puntos que abajo se mencionan. Escríbelo en tu Diario.

GONZÁLEZ, Edgar (1992). "La Educación ambiental", en: Teresa Wuest (coord.). *Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en el currículum escolar.* México, CESU, UNAM, pp. 167-193.

- Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los puntos más relevantes de la conciencia ambiental a nivel internacional?
- ¿Cuáles son las diferentes posiciones ideológico-políticas que confluyen hacia los movimientos ecologistas?
- Caracteriza, a partir del autor, la situación actual respecto a la Educación Ambiental en México.
- Desde tu punto de vista, ¿qué posibilidades tiene el desarrollo de la educación ambiental en el campo educativo? Propón algunas alternativas.

IV. Para practicar

Organiza conjuntamente con tu grupo una campaña ecológica en tu escuela. Los puntos que contendría esta campaña pueden surgir de tus alumnos, o bien puedes auxiliarte del Programa Escolar en caso de que detectes algunos temas ecológicos. Lo importante es empezar a formar la conciencia ambiental en los niños, desde situaciones que les sean significativas, para ello es necesario que recuperes las preocupaciones e intereses reales de los alumnos.

Si crees que las condiciones de la escuela lo permiten, puedes pedir colaboración a otros maestros y alumnos. Registra en tu Diario la experiencia. Puedes describir cómo la organizaste, qué actividades realizaron, cuál fue la actitud de los alumnos y maestros, qué temas resultaron relevantes a los alumnos, cuál fue la opinión de los alumnos respecto a las actividades, etc.

V. Para el diario del niño

Pide a tus alumnos que registren en su Diario la experiencia y qué propondrán para preservar el medio ambiente.

VI. Para innovar

Socializa tu experiencia con los compañeros de tu grupo y discutan de qué manera podrían vincularla con los contenidos del programa escolar. Recuerda que un punto importante en este curso es desarrollar prácticas que permitan innovar el trabajo cotidiano. Incorporar las experiencias que desarrollas al curriculum formal es parte de la innovación. Así que la actividad que te proponemos consiste en vincular esta experiencia con los contenidos del programa escolar, con la intención de empezar a construir e incorporar al curriculum formal de manera articulada con otras asignaturas temas sobre educación ambiental.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El profesor-alumno:

- Explica en qué consisten los Derechos Humanos y los Derechos de los niños.
- Hace explícita su concepción sobre Género.
- Reconoce que la escuela favorece una cultura en pro del respeto a los derechos humanos.
- Caracteriza las diferentes posiciones ideológicas y políticas que confluyen hacia movimientos ecologistas.
- Identifica la situación actual que presenta la Educación Ambiental en México.
- Identifica las perspectivas teóricas y posiciones ideológicas que orientan los diferentes enfoques de Género.

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

BARBA, Bonifacio. "Una educación para el ser humano". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 21 (1) primer trimestre (1992), pp. 39-54

BÁRCENA, Andrea, "La hora del cuento", en: *Textos de derechos humanos sobre la niñez*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1992), pp. 161-162

MOSCONI, Nicolé (1998). "El origen de la distinción sexo y género" y "Relación con la ideología". En D*iferencia de sexos y relación con el saber.* Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina, pp. 79-95.

REYES, Esparza Ramiro. "La educación para la

paz: necesidad impostergable", en: *Cero en conducta* Nª 23-24, (6), México, Educación y Cambio, A.C., (1991). pp. 4-9.

RODRÍGUEZ, y Rodríguez Jesús (Comp.). "Declaración de los Derechos del niño", en *Instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos* ONU-OEA. Tomo I, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos (1994), pp. 121-123.

GONZÁLEZ, Edgar. "La educación ambiental", en: WUEST, Teresa (Coord.). *Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en currículum escolar.* México, CESU, UNAM, (1992), pp. 167-193.

IV. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

UNIDAD I
SOCIEDAD, EDUCACIÓN, ASPECTOS FILOSÓFICOS Y VALORES

Tema 1. Los valores que demandan una nueva sociedad

FROMM, Erich, en: Herrendorf, Daniel (comp.). *Sociología de los derechos humanos*. México, comisión Nacional de los Derechos Humanos, (1992).

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana,* Barcelona, Ediciones Península, (1977).

Tema 2. La educación en valores para la transformación social

BEUCHOT Mauricio (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes , valores y educación moral.* México, UPN. pp. 11-44.

GARCÍA, Susana y Liliana Vallena. *Normas y valores en el salón de clases,* México, Siglo XXI, (1992).

UNIDAD II
PSICOGÉNESIS, FORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE VALORES

Tema 1. La dimensión individual en la adquisición de reglas

HERSH, Richrard. H. *et al.* (1998). "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* Narcea, España, pp. 44-70.

PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño.* México, Ediciones Roca, (1985).

WADSWORTH, Barry J. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México, Diana, (1991).

Tema 2. La dimensión social e individual de la adquisición de reglas

DELVAL, Juan. Turiel Elliot, *et al.* (Comps.). *El mundo social en la mente infantil.* Madrid, Alianza-Editorial, (1989).

HASTE, Helen, en: Bruner, Jerome y Helen Haste (coords.). *La elaboración del sentido*. Barcelona, Paidós, (1990).

UNIDAD III
PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA

Tema 1. La intervención pedagógica del profesor para el tratamiento y construcción de valores en el aula

HERSH, Richard. H. *et. al.,* 1998. "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 44-70.

TRILLA, Jaume. El profesor y los valores controvertidos. *Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Papeles de Pedagogía núm. 6, (1992).

Tema 2. Los valores en el aula y el curriculum de educación moral

HERSH, Richard. H. *et al*.1998. "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, pp. 44-70.

PASCUAL, Antonia V. *Clarificación de valores y desarrollo humano.* Madrid, Narcea, (1988).

UNIDAD IV
NUEVOS CAMPOS DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN

Tema 1. Los Derechos humanos

BARBA, Bonifacio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 21 (1), primer trimestre (1992).

BÁRCENA, Andrea. *Textos de derechos humanos sobre la niñez.* México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1992).

MOSCONI, Nicolé (1998). "El origen de la distinción sexo y género" y "Relación con la ideología", en: *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Argentina, Novedades Educativas. Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 79-95.

REYES, Esparza Ramiro. *Cero en conducta* núm. 23-24 (6), México, Educación y Cambio, A.C. (1991).

RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús (comp.). *Instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos ONU-OEA*. Tomo I, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos (1994).

Tema. 2. La educación ambiental

GONZÁLEZ, Edgar. *Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en currículum escolar.* México, CESU, UNAM (1992).

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

FRONDIZI, Risieri. *¿Qué son los valores?* México, FCE (1994).

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. *Valores y metas de la educación en México.* Cuelli José (comp.). México, SEP-La Jornada (1990).

ROCKWELL, Elsie. *Revista Mexicana de Pedagogía,* núm. 3, México, Jertalhum (1990).

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu (1968).

WRIGHT, Derek. *Psicología social de la escuela primaria.* Rogers, Colin y Peter Kutnick (comp.). Barcelona, Paidós (1992).

TRILLA, Jaume. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Papeles de Pedagogía núm. 6 (1992).

PASCUAL, Antonia V. *Clarificación de valores y desarrollo humano.* Madrid, Narcea (1988).

SAN MIGUEL AGUIRRE, Eduardo. *Derechos Humanos, legislación nacional y tratados internacionales.* México, Comisión Nacional de Derechos Humanos (1994).

STAVENHAGEN, Rodolfo. *Clásicos mexicanos de los derechos humanos.* Tomo II, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos (1993).

SUBCOMANDANTE Insurgente Marcos. Gilly, Adolfo (dir.). *Viento del Sur. Revista de ideas, historia y política.* México, Multiediciones California.

La formación de valores en la escuelaprimaria

Participaron
Responsable:
Roberto Pulido Ochoa • Unidad Ajusco
Colaboradora:
Carmen Ruiz Nakasone • Unidad Ajusco
Asesoría:
Teresa Garduño Rubio

Junio 1995

Participaron en la revisión de este curso en noviembre de 2000
Gerardo Ramos Olaguibel
Concepción Hernández

Coordinación de la líneade primaria:
Ma. Isabel Escamilla y Guerrero

Coordinación del proyecto de la licenciatura en educación, plan 94:
Xóchitl Leticia Moreno Fernández
Virginia Casas Santín

Noviembre de 2000

Esta guía del estudiante del curso
Análisis de la práctica docente propia
se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de ————de 2002
en Impresora y encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calz. San Lorenzo 244; 09830, México, D. F.
Se tiraron ————ejemplares

ANTOLOGÍA BÁSICA

LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN GENERAL 41

UNIDAD I. SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y VALORES 43

Tema 1. Los valores que demanda una nueva sociedad 45
"La condición humana actual". Erich Fromm 45
"La moral". Agnes Heller 50
Tema 2. La educación en valores para la transformación social 55
"Una perspectiva teórica para el estudio de los valores". Susana García y Liliana Vallena 55
"La educación en valores desde la perspectiva del cambio". Antonia Pascual 63

UNIDAD II. PSICOGÉNESIS, FORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE VALORES 71

Tema 1. La dimensión individual en la adquisición de reglas 73
"El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales". Barry J. Wadsworth .. 73
"El desarrollo afectivo: la cooperación". Barry J. Wadsworth 83
"El desarrollo afectivo y la adolescencia". Barry J. Wadsworth 89
"El interrogatorio y los resultados generales". Jean Piaget 100
"El desarrollo del juicio moral". Richard Hersh 130
Tema 2. La dimensión social e individual de la adquisición de reglas 153
"La representación infantil del mundo social". Juan Delval 153
"La adquisición de reglas" Helen Haste 210

UNIDAD III. PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA 231

Tema 1. La intervención pedagógica del profesor para el tratamiento y construcción de valores en el aula 233
"Clases de valores y cuestiones controvertidas". Jaume Trilla 233
"El arte de la educación moral: el rol del profesor". Richard Hersh 250

18-JUN-05

Tema 2. Los valores en el aula y el curriculum de educación moral 295
"Elaboración del curriculum de educación moral". Richard Hersh 295
"Programa para el desarrollo del proceso de valoración". Antonia Pascual 311

UNIDAD IV. NUEVOS CAMPOS DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN 323

Tema 1. Los derechos humanos 325
"Una Educación para el ser humano". Bonifacio Barba 325
"La educación para la paz: necesidad impostergable". Ramiro Reyes 335
"Declaración de los derechos del niño". Jesús Rodríguez y Rodríguez 341
"La hora del cuento". Andrea Bárcena 343

Tema 2. La educación ambiental 345
"La educación ambiental". Edgar González 345

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA 362

PRESENTACIÓN GENERAL

Esta antología llamada "La formación de valores en la escuela primaria" aporta una serie de elementos teóricos y metodológicos referidos a este campo; se trata de introducir al profesor-alumno a la discusión de los valores, que advierta que su abordaje es de por sí complejo, donde su imbricación con la historia y la cultura y, por lo tanto, su cercanía con lo ideológico y lo político, provoca un cruce con todas las dimensiones del desarrollo humano; todo esto trae por resultado una enorme dificultad para convertirlos en objeto de investigación. Su necesaria relación con la Filosofía, la Antropología, el Psicoanálisis, la Lingüística, la Semiótica, etc., hace más complejo aún este acercamiento.

La intención de este material bibliográfico es la de generar y sugerir líneas para ser discutidas, analizadas, argumentadas, con el fin de que sus lectores, los profesores-alumnos, propongan nuevas líneas de investigación y de innovación de la práctica docente.

Se plantearon para el desarrollo del curso cuatro Unidades de estudio. Se cuidó que la coherencia interna del curso llevara una lógica de progresión: de la reflexión sociohistórica y cognitiva de los valores hacia las propuestas o estrategias didácticas, susceptibles de ser instrumentadas en el salón de clase.

En la organización de esta antología, cobra real significado el debate de los valores sobre los Derechos humanos y Educación ambiental; creemos que es un imperativo de nuestro tiempo, admitir y reconocer en el ámbito pedagógico estos dos grandes campos.

Frente al abanico de posibilidades de lecturas que abarcaran los temas y unidades, se utilizaron como parámetros la utilidad y funcionalidad de los textos y que éstos generaran reflexión y la transformación de las prácticas escolares de los profesores-alumnos. En la articulación de los diversos artículos que se sugieren en esta antología, se buscó un avance progresivo en complejidad, en su actualidad o vigencia.

La articulación de las unidades de estudio que presenta esta antología podrá ser mejor apreciada en las sugerencias didácticas presentadas en la Guía del estudiante y del Asesor. Aquí sólo nos limitaremos a lo general de las Unidades para apreciar su coherencia interna.

Los artículos que conforman "Sociedad, educación y valores", introducen al profesor-alumno a la reflexión del papel de los valores en la construcción de lo social; aquí se pretende que construya una actitud crítica frente a la imposición de ciertos valores que caracterizan a las sociedades modernas. Asimismo, el hecho de repensar los planteamientos históricos que en torno a los valores han sido instrumentados desde la política educativa mexicana.

Los textos que conforman "Psicogénesis, formación y representación de valores", tienen por objeto dar cuenta de las posibilidades reales de los niños frente a la construcción de los valores. Aquí la línea argumentativa teórica parte de los planteamientos de la psicología evolutiva piagetana -cuya orientación básicamente se refiere a los procesos individuales del desarrollo cognoscitivo y afectivo-

para arribar a las posturas teóricas que reivindican el carácter sociohistórico en la construcción social de la realidad. Aquí es donde cobran sentido los postulados que Vygotsky alguna vez planteó.

El material bibliográfico presentado en "Propuestas para el tratamiento y construcción de los valores en educación básica" permiten, por un lado, retomar algunos elementos de análisis que propicien la problematización de las prácticas del profesor-alumno en torno a los valores, y por otra parte, sugerir algunos elementos que apunten hacia la posibilidad de construir en la escuela y en la sociedad una educación que incorpore el respeto a la dignidad de la persona, la pluralidad, la tolerancia, la libertad, la justicia.

Los textos que integran la Unidad "Nuevos campos de los valores en educación", introducen dos nuevos campos en el terreno de los valores: Derechos humanos y Educación ambiental. Se trata de ir consolidando ambos campos, para responder al imperativo ético social de nuestro tiempo e integrar estas problemáticas al quehacer de las instituciones educativas.

Las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo escolar, producto de la crisis en todos los ámbitos de la vida nacional, hace necesario introducir al debate de los valores estos dos nuevos campos, premisas fundamentales en la constitución de un nuevo sujeto.

Finalmente queremos decir que la selección del material bibliográfico obedece sencillamente al hecho de atender a los propósitos de cada una de las Unidades que plantea el presente curso: "La formación de valores en la escuela y en la sociedad".

PRIMERA UNIDAD

SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y VALORES

TEMA 1. *Los valores que demanda una nueva sociedad*

LECTURA:

LA CONDICIÓN HUMANA ACTUAL *

PRESENTACIÓN

En este texto, el autor hace una reflexión y una crítica al papel que la sociedad moderna ha desempeñado en los últimos tiempos. Plantea que al pasar a la transformación del sistema capitalista, desarrollarse las fuerzas productivas y construirse una ciencia nueva, creó sistemas políticos que parecieron asegurar el desarrollo libre y provechoso del individuo, redujo el tiempo de trabajo, teniendo un tiempo libre hasta antes jamás logrado.

Por lo tanto en el presente siglo, el carácter del hombre se orienta más hacia la pasividad considerable, hacia una identificación con los valores del mercado, hacia el consumidor eterno. Se traga bebidas, alimentos, cigarrillos, conferencias libros, etc. El mundo, dice Fromm, no es más que un objeto para su apetito, "una gran "mamadera, un pecho opulento, el hombre se ha convertido en lactante, eternamente expectante y eternamente frustrado".

El hombre cuando no es cliente es comerciante, tiene la libertad para producir y para vender, el día del mercado es el día para valorar sus esfuerzos.

El hombre se ha transformado en sí mismo en un bien de consumo, y siente su vida como un capital que debe ser invertido provechosamente; si lo logra, habrá "triunfado" y su vida tendrá sentido. Su valor reside en el precio que pueda obtener para sus servicios, no en sus cualidades, de ahí que el sentido que tiene de su propio valor depende de factores externos.

Se pregunta Fromm ¿Qué clase de hombre requiere por lo tanto, nuestra sociedad para poder funcionar bien? Hombres que no se sientan libres y que a la vez puedan ser mandados dócilmente.

Desde esa perspectiva, el industrialismo moderno ha tenido éxito en la producción de esta clase de hombres: es un autómata, un hombre enajenado. Y lo que se consume es igualmente enajenado, está determinado más por frases publicitarias que por las verdaderas necesidades, nuestros paladares, nuestros ojos o nuestros oídos. Y remarca Fromm, "soy un sistema de deseos y satisfacciones; debo trabajar para poder satisfacer mis deseos, y estos mismos deseos son constantemente estimulados y dirigidos por la máquina económica".

¿Qué es lo que debemos esperar del futuro?

A pesar de la producción y del confort creciente, el hombre pierde cada vez más el sentido de ser él mismo; tiene la sensación de que su vida carece de sentido, aún cuando tal sensación sea en gran parte inconsciente.

Como alternativa plantea el autor, que en la esfera psicológica deben vencer las actitudes pasivas y orientadas mercantilmente que ahora lo dominan, y elegir en cambio una senda madura y productiva. Debe volver a adquirir un sentimiento de ser él mismo; debe ser capaz de amar y de convertir su trabajo en una actividad concreta y llena de significado. Debe emerger de una orientación materialista y alcanzar un nivel en donde los valores -amor, verdad y justicia- se conviertan realmente en algo de importancia esencial.

Concluye diciendo que: Mediante la aplicación del principio, del cambio simultáneo en todas las esferas de la vida, debemos pensar en los cambios económicos, políticos, necesarios para vencer el hecho psicológico de la enajenación.

* Erich Fromm, (1992). "La condición humana actual", en: Herrendorf, Daniel (comp.) *Sociología de los derechos humanos*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. pp. 203-209.

LA CONDICIÓN HUMANA ACTUAL *

Una vez destruido el mundo medieval, el hombre de Occidente pareció encaminado hacia el logro final de sus más anhelados sueños y visiones. Se liberó de la autoridad de una Iglesia totalitaria, del peso del pensamiento tradicional, de las limitaciones geográficas de nuestro globo, sólo a medias descubierto. Construyó una ciencia nueva que con el tiempo llevó a la aparición de fuerzas productivas desconocidas hasta entonces y a la transformación completa del mundo material. Creó sistemas políticos que parecieron asegurar el desarrollo libre y provechoso del individuo; redujo el tiempo de trabajo hasta un punto tal que el hombre occidental tiene libertad para gozar de horas de ocio en una medida que sus antepasados difícilmente habrían podido imaginar.

¿Y a qué hemos llegado hoy?

El peligro de una guerra que lo puede destruir todo, pende sobre la humanidad: un peligro que no es superado en modo alguno por los vacilantes intentos que hacen los gobiernos para evitarlo. Pero aun en el caso de que a los representantes políticos del hombre les quede suficiente cordura como para impedir una guerra, la condición del hombre dista mucho de satisfacer las esperanzas de los Siglos XVI, XVII y XVIII.

El carácter del hombre ha sido moldeado por las exigencias del mundo que él creó con sus propias manos. En los Siglos XVIII y XIX el carácter social de la clase media mostraba fuertes tendencias a la explotación y a la acumulación. Este carácter estaba determinado por el deseo de explotar a otros de reservarse las propias ganancias y de obtener mayor provecho. En el presente siglo, el carácter del hombre se orienta más hacia una pasividad considerable y una identificación con los valores del mercado. El hombre contemporáneo es ciertamente pasivo en gran parte de sus momentos de ocio. Es el consumidor eterno; "se traga" bebidas, alimentos, cigarros, conferencias, cuadros, libros, películas; consume todo, engulle todo. El mundo no es más que un enorme objeto para su apetito: *una gran mamadera,* una gran manzana, un pecho opulento. El hombre se ha convertido *en lactante, eternamente expectante y eternamente frustrado.*

En cuanto no es cliente, el hombre moderno es comerciante. Nuestro sistema económico se centra en la función del mercado como determinante del valor de todo bien de consumo y como regulador de la participación de cada uno en el producto social. Ni la fuerza ni la tradición, tal como en periodos previos de la historia, ni tampoco el fraude ni las trampas, rigen las actividades económicas del hombre. Tiene libertad para producir y para vender, el día de mercado es el día del juicio para valorar sus esfuerzos. En el mercado no sólo se ofrecen y venden bienes de consumo; el trabajo humano ha llegado a ser un bien de consumo, vendido en el mercado laboral en iguales condiciones de comercio recíproco. Pero el sistema mercantil se ha extendido hasta sobrepasar la esfera de bienes de consumo y trabajo. El hombre se ha transformando a *sí mismo* en un bien de consumo, y siente su vida como un capital que debe ser invertido provechosamente; si lo logra, habrá "triunfado" y su vida tendrá sentido; de lo contrario será un "fracasado". Su "valor" reside en el precio que puede obtener por sus servicios, no en sus cualidades de amor y razón ni en su capacidad artística. De allí que el sentido que tiene de su propio valor dependa de factores externos y que sentirse un triunfador esté sujeto al juicio de otros. De allí que viva pendiente de estos otros, y que su seguridad resida en la conformidad, en no apartarse nunca más de dos pasos del rebaño.

El mercado no es empero lo único que determina el carácter del hombre moderno. Otro factor, estrechamente vinculado con la función mercantil, es el modo de la producción industrial. Las empresas se agrandan cada vez más; el número de personas que trabaja en ellas, sean obreros o empleados, crece incesantemente; la propiedad está separada de la dirección, y los gigantes industriales están gobernados por una burocracia profesional más interesada en el buen funcionamiento y expansión

* El texto transcripto fue seleccionado de la obra *La condición humana actual.* título 1.

de su empresa que en los beneficios personales en sí mismos.

¿Qué clase de hombre requiere por lo tanto nuestra sociedad para poder funcionar bien? Necesita hombres que cooperan dócilmente en grupos numerosos, que deseen consumir más y más, y cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos y anticipados. Necesita hombres que se sientan libres e independientes, que no estén sometidos a ninguna autoridad o principio o conciencia moral y que no obstante estén dispuestos a ser mandados, a hacer lo previsto, a encajar sin roces en la máquina social; hombres que puedan ser guiados sin fuerza, conducidos sin líderes, impulsados sin meta, salvo la de continuar en movimiento, de funcionar, de avanzar. El industrialismo moderno ha tenido éxito en la producción de esta clase de hombre: es el autómata, el hombre enajenado. Enajenado en el sentido de que sus acciones y sus propias buenas se han convenido en algo ajeno, que ya no le pertenece; se levantan por encima de él y en su contra, y lo dominan en vez de ser dominados por él. Sus fuerzas vitales se han transformado en cosas e instituciones; y estas cosas e instituciones han llegado a ser ídolos. No son vividas como el resultado de los propios esfuerzos del hombre sino como algo separado de él, algo que adora y reverencia y a lo que se somete. El hombre enajenado se arrodilla ante la obra de sus propias manos. Sus ídolos representan sus propias fuerzas vitales en forma enajenada. El hombre se vive a sí mismo no como el portador activo de sus propias fuerzas y riquezas sino como una "cosa" empobrecida, dependiente de otras cosas que están fuera de él, en las que ha proyectado su substancia viviente.

El hombre proyecta sus sentimientos sociales en el Estado. Como ciudadano está dispuesto a dar la vida por sus semejantes; como individuo *privado* lo rige una egoísta preocupación por sí mismo. Por el hecho de haber encamado sus propios sentimientos sociales en el Estado, adora a éste y sus símbolos. Sus sentimientos de poder, sabiduría y coraje los proyecta en sus líderes, a quienes reverencia como si fueran ídolos. Como obrero, empleado o dirigente, el hombre moderno está enajenado de su trabajo. El obrero ha llegado a ser un átomo económico que danza al compás de la dirección automatizada. No tiene parte en la tarea de planear el proceso de trabajo, no tiene parte en sus frutos; rara vez está en contacto con el producto completo. El dirigente, en cambio, si está en contacto con tal producto completo, pero enajenado de él en cuanto algo útil y concreto. Su meta es emplear provechosamente el capital invertido por otros; el producto obtenido es, sencillamente, la encarnación del capital, no algo que le interese como entidad concreta. El empresario se ha convertido en un burócrata que maneja cosas, números y seres humanos como meros objetos de su actividad. Al arte de manejar a la gente que trabaja, se lo denomina arte de las relaciones humanas, cuando en realidad el empresario debe habérselas con las relaciones más inhumanas, entre autómatas que se han convertido en abstracciones.

Lo que consumimos es algo igualmente enajenado. Está determinado más por frases publicitarias que por nuestras verdaderas necesidades, nuestros paladares, nuestros ojos o nuestros oídos.

La falta de significado y la enajenación del trabajo hacen anhelar una holganza completa. El hombre odia su vida de trabajo, pues lo hace sentirse prisionero y farsante. Su ideal se torna la holgazanería absoluta, donde no necesite hacer ningún movimiento, donde todo transcurra de acuerdo con el *slogan* de la Kodak: "Usted aprieta el botón nosotros hacemos el resto." Esta tendencia, reforzada por el tipo de consumo necesario para la expansión del mercado interno, lleva a un principio que Huxley ha expresado muy sucintamente en su libro *Brave New World.* Uno de los ***slogans*** con que todos hemos sido condicionados desde la infancia dice: "Nunca dejes para mañana el goce que puedes tener hoy." Si no pospongo la satisfacción de mi deseo (y estoy condicionado para desear sólo aquello que puedo obtener), no tendré conflictos ni dudas; no habrá que tomar decisiones: nunca me encuentro solo conmigo mismo, pues siempre estoy ocupado, ya sea trabajando o divirtiéndome. No necesito tener conciencia de mí mismo como tal, pues la tarea de consumir me absorbe constantemente. Soy un sistema de deseos y satisfacciones; debo trabajar para poder satisfacer mis deseos,

y estos mismos deseos son constantemente estimulados y dirigidos por la maquinaria económica.

Pretendemos ir en pos de las metas de la tradición judeocristiana: amar a Dios y a nuestro prójimo. Hasta nos dicen que atravesamos un periodo de renacimiento religioso, lleno de promesas. Nada podría estar más lejos de la verdad. Empleamos símbolos pertenecientes a una tradición genuinamente religiosa y los transformamos en fórmulas que sirven a la finalidad del hombre enajenado. La religión se ha convertido en una cáscara vacía; se ha transformado en un dispositivo que nos ayuda a elevar nuestras propias fuerzas para lograr el éxito. Dios se convierte en socio del negocio. *El poder del pensamiento positivo* es el sucesor de *cómo ganar amigos e influir sobre la gente.*

También el amor por el hombre es un fenómeno raro. Los autómatas no aman; los hombres enajenados no se preocupan. Los expertos en relaciones amorosas y los consejeros matrimoniales consideran encomiable una relación de equipo entre dos personas que se manejan entre ellas con las técnicas apropiadas y cuyo amor es esencialmente un egoísmo *a deux*, un fondeadero abrigado para una soledad de otro modo insoportable.

¿Qué es entonces lo que podemos esperar del futuro? Si dejamos de lado aquellos pensamientos que son sólo producto de nuestros deseos, me temo que lo que quedaría por admitir como más probable es que la discrepancia entre inteligencia técnica y razón haga estallar una guerra atómica en el mundo. El resultado casi seguro de una guerra tal es la destrucción de la civilización industrial y la regresión del mundo a un primitivo nivel agrario. O en el caso de que la destrucción no resultara tan completa como suponen muchos especialistas en la materia, el vencedor se verá, por fuerza, ante la necesidad de organizar y dominar todo el mundo. Tal cosa podría ocurrir únicamente en un Estado centralizado y que tenga como base la fuerza, y habría muy poca diferencia en que la sede del gobierno estuviera en Moscú o Washington.

Por desgracia, ni el poder evitar la guerra es promesa de un futuro brillante. Tanto en el desarrollo del capitalismo como del comunismo, tal como los imaginamos en los próximos cincuenta o cien años, los procesos que fomentan la enajenación humana no se habrán interrumpido. Ambos sistemas desembocarán en sociedades burocratizadas, con sus integrantes bien alimentados, bien vestidos, con todos sus deseos satisfechos y libres de deseos que no se puedan satisfacer. Los hombres son, cada vez más autómatas que fabrican máquinas que actúan como hombres y producen hombres que funcionan como máquinas; su razón se deteriora a la vez que crece su inteligencia, dando así lugar a la peligrosa situación de proporcionar al hombre la fuerza material más poderosa sin la sabiduría para emplearla.

A pesar de la producción y el confort crecientes, el hombre pierde cada vez más el sentido de ser él mismo; tiene la sensación de que su vida carece de sentido, aun cuando tal sensación sea en gran parte inconsciente. En el siglo pasado el problema era que *Dios está muerto;* en nuestro siglo el problema es que *el hombre está muerto.* En el siglo XIX, inhumanidad significaba crueldad; en el siglo XX significa enajenación esquizoide. En otros tiempos el peligro era que los hombres se convirtieran en esclavos. El peligro del futuro es que los hombres lleguen a convertirse en robots. Verdad es que los robots no se rebelan. Pero dada la naturaleza del hombre, los robots no pueden vivir y mantenerse cuerdos: se convierten en *golems;* entonces buscarán destruir el mundo y destruirse a sí mismos, pues ya no serán capaces de soportar el tedio de una vida falta de sentido y carente por completo de objetivos.

¿Qué alternativa hay entre la guerra y el robotismo? De modo más fundamental, la respuesta podría darse tal vez tomando la frase de Emerson: "Las cosas tienen las riendas y manejan a la humanidad" e invertirla para que diga: " Dad las riendas a la humanidad para que maneje las cosas." Es otra manera de expresar que el hombre debe superar la enajenación, que lo convierte en un impotente e irracional adorador de ídolos. En la esfera psicológica eso significa que debe vencer las actitudes pasivas y orientadas mercantilmente que ahora lo dominan, y elegir en cambio una senda madura y productiva. Debe volver a adquirir un sentimiento de ser él mismo; debe ser capaz de amar y de con-

vertir su trabajo en una; actividad concreta y llena de significado. Debe emerger de una orientación materialista y alcanzar un nivel en donde los valores espirituales--amor, verdad y justicia--se convierten realmente en algo de importancia esencial. Pero cualquier tentativa de cambiar sólo una sección de la vida, la humana o la espiritual, está condenada al fracaso. En verdad, el progreso que tiene lugar en una sola esfera atenta contra el progreso en todas las otras esferas. El Evangelio, preocupado únicamente por la salvación espiritual, condujo al establecimiento de la Iglesia Católica Romana; la Revolución Francesa, interesada exclusivamente en la reforma política, trajo a Robespierre y Napoleón, el socialismo, en la medida en que sólo se propuso el cambio económico, dio a luz al stalinismo.

Mediante la aplicación del principio del cambio simultáneo en todas las esferas de la vida, debemos pensar en los cambios económicos y políticos necesarios para vencer el hecho psicológico de la enajenación. No desperdiciaremos los progresos tecnológicos de la producción mecánica en gran escala y de la automación. Pero es menester que descentralicemos el trabajo y el Estado a fin de darles *proporciones humanas y* que permitamos la centralización sólo hasta el punto requerido por las necesidades de la industria. En la esfera económica se requiere una democracia industrial, un socialismo democrático caracterizado por la dirección conjunta de todos los que trabajan en una empresa, a fin de dar lugar a su participación activa y responsable. Es posible encontrar formas nuevas para tal participación. En la esfera política, la democracia efectiva puede ser establecida creando millares de pequeños grupos que se traten cara a cara, que estén bien informados, que mantengan discusiones serias y cuyas decisiones se integren en una nueva "cámara de representantes o diputados". Para un renacimiento cultural deben combinarse la educación del trabajo para los jóvenes, educación para los adultos y un nuevo sistema de arte popular y ritual secular a través de toda la nación.

Así como el hombre primitivo era impotente ante las fuerzas naturales, así el hombre moderno está desamparado ante las fuerzas económicas y sociales que él mismo ha creado. Adora la obra de sus propias manos, reverencia los nuevos ídolos, y sin embargo jura por el Dios que le ordenó destruir todos los ídolos. El hombre sólo podrá protegerse de las consecuencias de su propia locura creando una sociedad sana y cuerda, ajustada a las necesidades del hombre (necesidades que se nutren en las condiciones mismas de su existencia); una sociedad en la cual los hombres estén unidos por vínculos de amor, en la cual se hallen arraigados por lazos fraternales y solidarios más que por ataduras de sangre y suelo; una sociedad que le ofrezca la posibilidad de trascender la naturaleza mediante la creación antes que por la destrucción, en la cual cada uno tenga la sensación de ser él mismo al vivirse como el sujeto de sus poderes antes que por conformismo, donde exista un sistema de orientación y devoción que no exija la deformación de la realidad y la adoración de ídolos.

La construcción de una sociedad tal significa emprender la etapa siguiente: significa el fin de la historia "humanoide", la fase en la que el hombre no ha llegado todavía a ser plenamente humano. No significa el "fin de los días", el "completamiento", el estado de armonía perfecta donde el hombre está libre de conflictos o problemas. Por lo contrario, es destino del hombre que su existencia se halle acosada por contradicciones que está obligado a enfrentar, sin poder resolverlos jamás. Una vez que haya superado el estado primitivo del sacrificio humano, sea en la forma ritualista de las inmolaciones humanas de los aztecas o mayas o en la forma secular de la guerra, cuando haya sido capaz de regular su relación con la naturaleza de manera razonable en lugar de ciegamente, cuando las cosas se hayan convertido verdaderamente en sus servidores y no en sus Idolos, entonces tendrá ante los conflictos y problemas verdaderamente humanos; deberá ser temerario, valiente, imaginativo, capaz de sufrir y gozar, pero sus fuerzas estarán al servicio de la vida, no de la muerte. La nueva fase de la historia humana si es que llega a ocurrir, no será un final sino un nuevo comienzo.

LECTURA: LA MORAL*

PRESENTACIÓN

Con este texto de Heller, nos permitirá darle continuidad al texto de Erich Fromm referente al papel del individuo frente a la sociedad.

Aquí se plantea que existen factores que pueden permitir al individuo transitar de la particularidad a lo genérico social, a través del contenido moral de las acciones y que estos factores están relacionados entre ellos. Tales son: elevación por encima de las motivaciones particulares; la elección de los fines y contenidos (valores) a los que nos elevamos saliendo de la particularidad; la constancia en la elevación a las determinadas exigencias, y finalmente a la capacidad de aplicar estas exigencias en el caso concreto, en la situación particular, en el conflicto individual.

Es decir el individuo no puede quedarse "sentado" a observar como se manipula a los individuos y a la sociedad en general a través de valores que han llevado a estas a crear individuos acríticos e individualistas y que no participan en la dirección de su sociedad, ante problemas fuertemente contradictorios.

Heller analiza que el hombre particular a través de estos cuatro momentos en donde la moral como contenido, puede transformase en un hombre inteligentemente capaz de transformar a sociedad que hoy lo tiene enajenado.

LA MORAL

Sólo hablaremos aquí de la moral en la medida que sea necesario en el ámbito del análisis de la vida cotidiana.[1]

Ante todo dos consideraciones negativas. En primer lugar, *no consideramos la moral como una esfera autónoma*, sino como un fenómeno inmanente en cada esfera. En segundo lugar, para nosotros no es *ni siquiera ideología*. Como veremos a la moral *también le es inherente un momento ideológico*, y tiene además un *aspecto ideológico*: ante todo las teorías que proporcionan una interpretación coherente de la moral, las *éticas* en sentido estricto; después los sistemas que (oralmente y por escrito) recapitulan las exigencias morales más importantes de determinadas épocas, los *códigos morales*. Estos últimos -y cuando se trate de individuos también las primeras- tienen también una función en la organización de la vida cotidiana. Sin embargo, la moral es sobre todo una *actitud práctica* que se expresa en acciones y decisiones que conciernen a acciones.

La moral es la relación entre *el comportamiento particular* y la *decisión particular*, por un lado, y las exigencias genérico-sociales, por otro. Dado que esta relación caracteriza cada esfera de la realidad, la moral puede estar presente *en cada relación humana* Pero dado que en correspondencia al determinado grado de desarrollo de las sociedades, las exigencias y las tareas establecidas por la socialidad, por la genericidad, son radicalmente distintas en las diversas esferas específicas, la relación con ellas no puede ser la misma. Tal diversidad se expresa, entre otras cosas, en los *conflictos morales*.

El contenido moral de las acciones está en función de múltiples factores, aunque relacionados entre ellos. Tales son: *la elevación por encima de las motivaciones particulares, la elección de los fines y contenidos (valores)* a los que nos elevamos saliendo de la particularidad, la *constancia* en la elevación a las determinadas exigencias; y, finalmente, la *capacidad* de aplicar estas exigencias en el caso concreto, en la situación particular, en el conflicto individual. Analizaremos brevemente cada uno de estos cuatro factores.

La regulación de las motivaciones particulares

El esquema-base de la moral es la subordinación de las necesidades. deseos, aspiraciones particulares a las exigencias sociales. Las formas de tal subordinación pueden ser muy variadas. Pondre-

*Agnes Heller, "La moral", en: *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Edición Península, 1997. pp. 132-138.

mos de relieve algunas tendencias típicas; puede tener lugar mediante la simple represión de las motivaciones y de los afectos particulares, donde el *contenido y el sentido* de la represión vienen guiados por el sistema de exigencias sociales aceptado espontáneamente; puede verificarse de un modo análogo, pero no mediante la represión, sino más bien en cuanto las necesidades particulares, una vez alejadas, se embotan simplemente y los usos aceptados espontáneamente se convierten en costumbre; puede suceder que sobre la base de sistemas de usos aceptados espontáneamente, los deseos particulares sean impulsados por canales en los que puedan expresarse libremente sin poner en peligro la conservación del particular en un ambiente determinado.

En todos estos casos se trata de la moral del hombre particular. Pero puede también darse una relación conscientemente distanciada del particular con su propia particularidad, en la cual él, en base al sistema de valores elegido autónomamente, plasma sus propias motivaciones y características particulares reprimiendo algunas y reservando a otras un cierto campo de acción, pero un campo de acción tal que no impida la realización de los valores genéricos. Ya que en el ámbito de la alienación la vida organizada en torno a la particularidad representa la media general, en la prehistoria de la humanidad la moral ha asumido su primera función casi siempre mediante la represión, la cancelación espontánea o la «cancelación» de los deseos particulares. Debería probablemente quedar claro ahora por qué nosotros hemos afirmado preferentemente *que* el fenómeno llamado en psicología «complejo» *es una reacción particular a la ofensa de la particularidad y* no es ni mucho menos característico de la individualidad. En su subdivisión de la psique humana en tres entidades esencialmente independientes la una de la otra -el ello, el yo y el super yo- Freud sólo tiene presente al hombre particular y, por añadidura, de un modo ahistórico. Es decir, Freud no se da cuenta de que incluso los deseos y las necesidades son en sí históricos y lo son tanto con referencia al género humano, como referidos al particular. Algunos deseos que estaban todavía en pleno funcionamiento en nuestros antepasados hoy ya no existen en absoluto y no hay ninguna necesidad de reprimirlos. E incluso los deseos personales pueden extinguirse sobre la base de la costumbre (pero, como hemos indicado, esto no significa que haya sido superado el nivel de comportamiento particular). Sin embargo, Freud ha recogido sin duda un caso efectivamente típico: la represión del sistema motivacional particular y la -muy diferenciada- reacción particular del yo particular a esta represión son fenómenos muy difundidos. Pero --repetimos-- son fenómenos de alienación y no la esencia ontológica de la psique o incluso de la totalidad del particular.

En cada época la sociedad ha *necesitado* que el particular se insertase en su sistema de exigencias, que se sometiese a él; pero la sociedad no ha necesitado nunca nada *más* que el *simple* sometimiento; desde el punto de vista de la sociedad (prescindiendo de unas pocas excepciones) fue indiferente que el particular hiciese esto como particularidad o como individualidad. Únicamente bajo el aspecto del desarrollo genérico es importante que haya surgido y haya continuado existiendo incluso el individuo.

No obstante, el sólo sometimiento de los afectos y motivos particulares a las exigencias socio-comunitarias *aún no es la moral,* sino simplemente la ineluctable condición preliminar. Se llega a la moral únicamente cuando la exigencia es interiorizada, cuando se eleva a motivación personal, es decir, cuando la exigencia de la sociedad aparece como *una exigencia que el particular dirige a sí mismo y* que, evidentemente, pone de un modo espontáneo o consciente como medio incluso frente a los otros.

En consecuencia, en las sociedades primitivas puede hablarse solamente de una premoral. Las relacionas sociales eran tan simples, el número de casos posibles tan restringido, que pudo desarrollarse un sistema de exigencias en el que estaba previsto cada caso concreto particular. Pero apenas surgieron las integraciones sociales mas complejas con múltiples esferas, clases, estratos etcétera, se hizo imposible recíprocamente imaginar *a priori* un sistema de exigencias omnicomprensivo Por ello surgió la *necesidad social* de

elaborar las *líneas directrices fundamentales* que, interiorizadas por los particulares, pudiesen ser aplicadas autónomamente en las esferas más diversas y en los casos más imprevistos. «Fundamentales» no significa que se quedará en lo general (en lo relativo a esferas determinadas había exigencias estimadamente concretas), ni que se limitara el número de las exigencias. Quiere decir, por el contrario, que en cada formación social, grupo, clase y estrato surgían exigencias que eran fundamentales para la integración determinada, para su autoconservación, y que los hombres, los particulares, debían apropiárselas para saber en el momento oportuno en qué dirección moverse.

Es evidente que la heterogeneidad es solamente una de las causas que hicieron surgir la moral. La otra causa, ya citada, consiste en el hecho de que el particular, en el fondo, con el nacimiento de la sociedad de clase, cortaba el cordón umbilical con la comunidad, se convertía en una entidad autónoma (en un primer momento aún en el interior de la comunidad determinada); ulteriores consecuencias eran la separación entre particularidad y universalidad genérica y la consiguiente posibilidad de conflicto entre ellas. Precisamente porque el hombre particular podía tener objetivos y necesidades personales distintos de los de la comunidad determinada, debía interiorizar las exigencias de la comunidad, y fue necesario que paralelamente al derecho surgiese también la moral.[2]

Por esto cuando decimos que en la moral se expresa la actitud del particular hacia la exigencia genérico-social, el acento cae sobre ambos factores: tanto sobre la exigencia genérico-social como sobre la actitud específica del particular. Aunque se trate simplemente del sometimiento de la particularidad a las exigencias genérico-sociales, ello no sucede sin lucha; el hombre debe «vencerse» a sí mismo para satisfacer las exigencias que ha aceptado. Por subdesarrollado (respecto a la individualidad) que esté el particular. esta lucha contra sus propios instintos presenta siempre algún rasgo de individualidad; las características particulares de la persona particular son efectivamente, como hemos visto muy variadas.

La moral es *interiorizada* (al menos en la media social), pero es evidente que no *voluntariamente*. La *moral insanity* no es una entidad social: cada hombre debe interiorizar una moral con un contenido determinado, de otro modo no es un hombre. Pero cuando hablamos de «contenido determinado» entramos ya en la segunda característica de la moral.

La elección (decisión) de valor

El hombre nace en un ambiente determinado que transmite al particular un sistema de exigencias determinado (genérico). Pero sucede muy raramente, sólo en casos extremos, que ese sistema de exigencias sea totalmente homogéneo. Más adelante aclararemos cómo en la prehistoria de la humanidad toda sociedad opera sustancialmente con dos sistemas distintos de exigencias: el uno compuesto por normas abstractas, el otro de normas concretas. Ambas sólo raramente coinciden, incluso a veces la deferencia se transforma en una verdadera contradicción. Veremos que los hombres esencialmente «siguen» las normas concretas, pero interiorizan también las abstractas, a menudo sin advertir la diferencia (contradicción) entre ellas. Sin embargo, cada particular tiene ocasión de advertir tal diferencia (contradicción) y de aceptar un sistema normativo en *contraposición* al otro; interiorizando el uno, rechaza el otro. La ética de los movimientos heréticos del Medioevo se orientaba en el sistema de exigencias del Nuevo Testamento, los particulares que optaban por la herejía veían la contradicción entre las normas concretas del cristianismo de su tiempo y las normas bíblicas de las que el cristianismo había partido (y que funcionaban a partir de normas abstractas). Por consiguiente, elegían este sistema y rechazaban el otro.[3] El rechazo de un sistema de normas (de valores) y la aceptación de otro es siempre evidentemente la expresión moral de finalidades concretas y aspiraciones sociales.

Cuando afirmamos que la «elección» de un sistema normativo social forma parte también de la esencia de la moral, no pensamos solamente en la discrepancia entre exigencias-normas concretas y

abstractas. También los sistemas de exigencias de clases distintas y, en el interior de éstas, de estratos distintos pueden variar; sus diferentes intereses y fines sociales impulsan al primer plano contenidos morales concretos diversos. Prácticamente en cada. sociedad de la época clásica el particular era libre de elegir entre estas diferentes morales. Quien nacía patricio todavía podía adecuarse a los plebeyos en sus principios y normas de comportamiento morales. Piénsese, por ejemplo, en los Gracos.

Pero en las sociedades basadas en las comunidades naturales la diferencia de comportamientos morales no implicaba aún un relajamiento de la jerarquía de valores. Hemos dicho ya que con estas integraciones la jerarquía de valores era siempre fija. En las sociedades «puras». por el contrario, la libertad de movimiento del particular en la elección de su *propia* moral es notablemente mayor. Puede elegir no sólo entre las morales de los distintos estratos, no sólo entre las exigencias concretamente morales y las normas abstractas, sino también puede interiorizar los sistemas de exigencias éticas (tal como aparecen en las objetivaciones genéricas para-sí, como el arte y la filosofía) de épocas desaparecidas desde hace mucho tiempo, y puede, en casos extremos, orientarse en las reivindicaciones sociales a partir de una clase antagónica a la suya. En suma, en el terreno de la sociedad determinada, puede elegir su propia moral y, en el Interior de ella, elaborar una jerarquía de valores personal.

Por ello, cuando se quiere juzgar la moral de un hombre no sólo se debe examinar hasta qué punto ha interiorizado un sistema normativo social, hasta qué punto ha canalizado a través de éste sus motivaciones particulares sino observar también *el contenido de valor del sistema normativo social* elegido por él, evidentemente dentro de los límites en que *la elección era posible.* Esta última limitación es muy importante, puesto que la elección siempre tiene lugar en el interior de un cierto campo de decisión.

Cuando hablamos de elección de la moral interiorizada, debemos dar también un ulterior paso adelante. Pongamos el caso -abstracto- de un hombre en condiciones de interiorizar solamente un único sistema normativo social, mientras que entre norma abstracta y concreta no haya contradicción. También en este caso no se trata de una simple adaptación a un sistema normativo social, donde no tiene lugar una *elección.* Las virtudes cristianas han sido fijadas de un modo estable, sin embargo, existe Una neta diferencia entre quien interioriza unas y quien interioriza otras, entre quien se aproxima más a la caridad y quien se aproxima más a la persecución de los herejes. *Entre los hombres de todos los tiempos juzgamos que son más positivos por su contenido moral aquellos en los cuales, por elección personal, la interiorización de las exigencias sociales determinadas coincide con la interiorización de un valor moral genérico,*[4] es decir, aquellos que han interiorizado -quizá sólo prevalentemente o en primer lugar- aquellos valores que se mueven objetivamente en la dirección del desarrollo moral *del* género humano (por eso Héctor está más cercano a los contemporáneos que Aquiles).

La constancia

Tercera característica de la moral es, como dijimos, la constancia. No se trata de uno de tantos valores, sino de lo que podríamos denominar, con otras palabras, la firmeza de carácter. Es decir, la moral comprende por su esencia no solo la superación o la canalización de las motivaciones particulares y la relativa elección de valores a interiorizar, sino también la *permanencia* de tal comportamiento. El hombre que se haya elevado por encima de las motivaciones particulares una vez, en un único acto concreto, no tiene ningún valor o tiene muy poco para la sociedad en el plano moral. Quien una vez en la vida haya dado un trozo de pan a un hambriento y luego no lo haya vuelto a hacer, quien una vez haya sido valiente (en virtud de una motivación específica, por ejemplo para atraer la mirada de una mujer) pero en todas las demás circunstancias se haya mostrado un bellaco, quien no se regula con continuidad según las exigencias dadas, evidentemente no ha interiorizado nada. Sin firmeza de carácter no hay comportamiento moral; por esto la respetamos como cuali-

dad específicamente humana incluso cuando no está dirigida inmediatamente a realizar fines cargados de valor, genéricos. El hombre que está elevándose a la individualidad trabaja regularmente de un modo consciente para reforzar su propio carácter.

La frónesis

Y finalmente la capacidad de aplicar las exigencias. Hemos dicho que la necesidad de la moral nace -entre otras cosas- precisamente porque la sociedad que ha devenido heterogénea era incapaz. de subdividir el sistema de exigencias entre los casos particulares: la función fundamental de la moral es por lo tanto esa «subdivisión». Lo que implica, por una parte, el encuadramiento del caso particular en la exigencia general. El hombre actúa del modo prescrito por la exigencia y juzga a los otros adecuándose a la norma. Sin embargo, a causa de la infinita multiplicidad de las situaciones, del contenido personal de los conflictos y de su complejidad, tal encuadramiento es prácticamente imposible. El particular debe por si sólo extraer de la exigencia general *qué y cómo es válido en la situación concreta*. Para emitir este juicio es necesario el «sentido moral», que el intelectualizante Aristóteles denominó frónesis (sabiduría).

Notas de la lectura:

1 Nuestra concepción de la ética ha sido expuesta en el volumen A szandéktól a következményiq. (De la intención a la consecuencia), Budapest, Magvetõ, 1970.

2 Las exigencias morales y jurídicas a menudo se presentan también indiferenciadas.

3 Los hombres medievales en su mayoría no sentían esta contradicción; si alguno la percibía, no elegía entre los dos sistemas normativos, sino que los conciliaba yuxtaponiéndolos.

4 Repitamos una vez más que «valor» es un concepto mucho más amplio que «valor moral». El individuo surge a través de una elección de valor, pero no será obligatoriamente un individuo moral. Sin embargo, la elección de un valor genérico -incluso cuando se trata de una elección moral- no es indiferente en el plano moral. La elección de una gran pasión, por ejemplo el amor, *puede estar en contradicción* con la elección de un valor moral importantísimo en la época determinada y, por tanto, en las circunstancias determinadas, puede ser también juzgada moralmente como *negativa*. Sin embargo, contiene objetivamente un momento de valor.

TEMA 2. *La educación en valores para la transformación social*

LECTURA:

UNA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES *

PRESENTACIÓN

Este texto nos parece relevante debido a que en su análisis recupera a la escuela, conceptuándola como un espacio social donde el individuo puede reformular su propia jerarquización de los valores.

La autora plantea de entrada, que el estudio de los valores en la escuela no se remite necesariamente al concepto "valor" como problemática filosófica, sino a partir de la referencia empírica como escenario vital, donde se articulan formas y contenidos concretos y diversos de los valores, en cuanto realidad social

Desde la Pedagogía y la Psicología, el estudio de los valores ha sido abordado con intenciones operativas e instrumentales, siendo conceptualizados como actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal.

Los valores surgen de manera orgánica en el devenir de la sociedad y se encuentran mediados en productos concretos de la práctica humana. (objetos, costumbres, lenguajes, ciencia, filosofía. etc.) Los valores se constituyen históricamente en donde algunos perduran más en una época a través del consenso social. Los valores que universalmente son aceptados pueden denominarse ideas de valor. Existen también valores de vigencia limitada y para algunas sociedades en particular.

La formación de valores al desarrollarse en un proceso normativo articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección.

En el ámbito escolar la elección está condicionada en principio, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico-político. Entendiendo también que la formación de valores no es sólo un círculo vicioso de reproducción de lo dado.

La escuela como espacio institucionalizado de la socialización desarrolla esta función respondiendo a la demanda social de capacitación y desarrollo de habilidades para el aparato productivo; a la necesidad del estado de organizar el consenso social y a las diversas expectativas que cada sector social genera en relación con esta instancia.

UNA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES

LA CATEGORÍA "VALOR"

Abordar el estudio de los valores en la escuela, para elaborar un diagnóstico acerca de los valores vigentes y de los mecanismos de formación en la práctica escolar cotidiana no remite directamente al concepto valor como problemática filosófica, sino que implica tratar la cuestión a partir de la referencia empírica como escenario vital, donde se articulan formas y contenidos concretos y diversos de existencia de los valores, en cuanto realidad social.

De ahí que plantear una perspectiva teórica para el trabajo empírico constituye una toma de posición que, si bien se sustenta en una opción filosófica, debe contemplar una multiplicidad de factores que responden a la complejidad social que incide en la problemática axiológica, y de los que se ocupan disciplinas tales como la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología.

* Susana García y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores", en: *"Normas y valores en el salón de clases"*. México, Siglo XXI, 1992, pp. 24-3o.

El estudio de los valores no es privativo entonces de la filosofía. En el quehacer científico los valores han sido motivo de reflexión en diversos terrenos de estudio, de forma tal que existen diferentes y contradictorias concepciones acerca del valor en cuanto categoría de análisis.

En la antropología y la sociología se habla de los valores y según las corrientes de pensamiento, se los identifica con la cultura, con la tradición, con la moral o con la ideología, sin establecer una clara diferenciación conceptual en muchos de los casos.

El estudio de los valores también ha sido abordado desde la psicología y la pedagogía con intenciones operativas e instrumentales, siendo conceptualizados como actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal.

Este tratamiento diverso, que en general tiende a diluir el concepto valor en otras categorías de análisis, corresponde en parte al carácter específico de cada estudio y se origina en las concepciones diferentes de lo social, que orientan y caracterizan a cada disciplina.

Sin embargo, que el valor pueda ser analizado e interpretado desde diversos puntos de vista, no implica que pierda su autonomía como tal en la investigación empírica; que los valores sean componentes de la cultura no hace que sean sinónimo de cultura; que existan valores morales no implica que se fundan con el concepto de moral; que las jerarquías y contenidos valorativos en las sociedades de clase tengan que ver con intereses grupales y por ende concepciones diferentes de la vida, no indica que la categoría de análisis sea la ideología.

Por lo tanto, la perspectiva teórica que se explícita a continuación, mantendrá la categoría "valor" para el análisis empírico de las referencias axiológicas promovidas y actuadas en el salón de clases, rescatando de los ámbitos de conceptuación mencionados aquellas elaboraciones específicas sobre este objeto de estudio, que contribuyan a dilucidar las diferentes variables involucradas en el tema de los valores como componentes de la realidad social y educativa.

LOS VALORES COMO PREFERENCIAS CONSCIENTES E INCONSCIENTES

En el desarrollo de la humanidad los hombres se han orientado hacia algunas cosas y han rechazado otras; es decir han elegido, han manifestado preferencias. Éstas rigen la práctica social en sus diversos ámbitos -el trabajo, la producción científica, los vínculos personales y sociales, etc. Los valores se identifican como preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados.

Los valores no son, por lo tanto, una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos ni de los sujetos.

Se opta* por definir que todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones), en la medida en que los hombres lo constituyan como tal. Los valores surgen entonces de manera orgánica en el devenir de la socialidad y se encuentran mediados en productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etcétera).

Ahora bien, la relación entre los hombres se desarrolla en un tiempo y en un espacio determinados, es decir, son seres sociales e históricos, y en esa historicidad cada sociedad constituye valores en relación con el medio específico en que se desarrolla su existencia.

Una vez constituidos, hay valores que pueden perdurar no como producto de una época social determinada, sino manteniéndose en el devenir de la humanidad por el consenso social. Hay así valores universales que tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto seres humanos: la socialidad.

Estos valores se constituyeron como tales en un momento particular de la historia de la humanidad y han trascendido dichas épocas, no como esencias inmutables, o imperativas, sino como *ideas de va-*

* Esta opción se basa en la concepción filosófica y sociológica de Agnes Heller en sus estudios acerca de los valores y la vida cotidiana.

lor, no definidas en sí mismas pero mantenidas por consenso aunque no se pongan en práctica.

Igualmente abstractos son aquellos valores que hacen referencia a cualidades o virtudes, como por ejemplo decencia, valentía, nobleza, generosidad, honor, fidelidad, que en circunstancias particulares motivan el comportamiento como una respuesta esperada.

En la existencia cotidiana éstos son valores interpretados; es decir, asumen un contenido de significación concreto y un lugar particular en la jerarquía de valores de una sociedad, grupo o individuo, y así tienen vigencia.

Desde este punto de vista, el carácter universal de algunos valores no contradice el *carácter histórico* de todos los valores, tanto en el sentido de que se constituyen en un momento determinado, porque las condiciones sociales de existencia contienen la posibilidad de dicha constitución, y pueden permanecer, desaparecer o reaparecer con contenidos de significación similares o diferentes, como en el sentido de que existen valores de *vigencia limitada* que son constituidos, reconocidos y válidos sólo para una sociedad en particular.

Designar al valor como una preferencia consciente e inconsciente regulada socialmente, e indicar que la mayoría de los individuos y grupos que componen una sociedad se atienen a él, constituye un punto de partida, más no es una definición operacional en cuanto instrumento de análisis para la investigación empírica.

En la dinámica social, lo que puede caracterizarse como categoría valor existe mediado por una serie de relaciones que dicha categoría no explícita, pero contiene.

Es decir, la categoría en cuanto instrumento teórico dice algo del fenómeno, orienta el estudio del mismo pero no habla de su existencia concreta y compleja. Los supuestos básicos que contiene la categoría son los instrumentos del trabajo empírico. De acuerdo a cómo se ha optado definir en este trabajo la categoría valor; dichos supuestos son: *a)* El valor tiene diversas formas de existencia cotidiana, y *b)* En una misma sociedad existen sistemas de valores heterogéneos.

Formas de existencia de los valores

Decíamos anteriormente que los valores se encuentran mediados en los productos concretos de la práctica humana. Así, por ejemplo, las manifestaciones y elaboraciones del arte, la ciencia y la filosofía son portadoras de preferencias y jerarquías axiológicas, no en sí mismas, sino en el contenido de la realidad que representan.

Es de particular importancia para este trabajo, dirigido fundamentalmente hacia la socialización formal representada por la escolarización, tener en cuenta que al ser los valores preferencias conscientes e inconscientes, generalizadas y reguladas socialmente, las formulaciones normativas que rigen el comportamiento social son también un espacio de expresión de los valores.

En integraciones complejas y heterogéneas, como las sociedades modernas, las exigencias sociales -es decir, lo considerado necesario, legítimo y válido para la convivencia- se expresan con carácter de norma, pues deben articular la diversidad contradictoria de intereses sectoriales y de motivaciones particulares, de forma tal que sea posible la producción y reproducción de la organización social. Esto es, deben regular los comportamientos.

Dichas exigencias sociales pueden imponerse con fuerza de ley al establecer deberes y derechos y sus respectivas sanciones, y forman parte de los valores vigentes porque, aunque son impuestas, se fundamentan en una opción axiológica que debe regir el comportamiento.

Por ejemplo, la legislación educativa sienta las preferencias axiológicas (laica, democrática, nacionalista, socialista) que deben regir la acción educativa, a la vez que regula los demás aspectos que la misma implica.

También son portadores de valores los usos y costumbres propios de cada sociedad, cuyos modos de vida contienen reglas de comportamiento generales y cotidianas que explicitan preferencias axiológicas; por ejemplo, saludar de una forma y no de otra (señal de respeto y cortesía), festejar tal fecha, tal héroe, tal símbolo (señal de patriotismo), etcétera.

Las exigencias sociales pueden constituir sistemas normativos no formales. Por ejemplo, las normas abstractas y concretas, que en general poseen un contenido moral, expresan valores diversos.

Las normas abstractas formulan, por ejemplo: sé decente, defiende la patria, sé valiente, sé noble, sé generoso, sé honesto; mientras las normas concretas indican cómo serlo, porque expresan el significado concreto de un valor en una sociedad determinada; por ejemplo: no debes mentir a tus padres. Estos significados, a su vez, tienen vigencia en el trato cotidiano y en múltiples esferas de relación, a través de juicios de valor que permanentemente se expresan en directivas de acción como: "No ofendas porque es malo"; "debes saludar a tu vecino porque es de buena educación"; "no debes pensar esto, sino aquello", etcétera.

El comportamiento cotidiano se rige entonces por una heterogeneidad de valores, niveles y contenidos que varían en las diferentes esferas de relación que constituyen la práctica social: trabajo, producción científica, convivencia cotidiana, religión, arte, satisfacción individual, etcétera.

Por ello no es casual que el comportamiento social suela regirse por valores que se superponen y contradicen mutuamente, o bien que se limite a respetar una multiplicidad de normas a fin de mantener los niveles de integración y adaptación a la sociedad para poder vivir en ella.

Multiplicidad de valores y heterogeneidad de sistemas de valores

En el devenir histórico concreto de determinadas sociedades no existe un sistema de valores como bloque monolítico, coherente e inmutable, ya que, en la dinámica de generación, desarrollo y transformación de los valores, cada sociedad articula una ordenación jerárquica de la totalidad de los valores propios y de los que recibe del contacto cada vez mayor con otras sociedades.

Indudablemente que en cuanto lo que se denomina sociedad no es más que la compleja red de relaciones de grupos, sectores y clases, se entiende que cuando se habla de un sistema de valores legítimo socialmente, se refiere a la articulación de lo diverso que cada sociedad representa; es decir, a la coexistencia de diversos sistemas de valores que expresan la naturaleza contradictoria de la sociedad.

Esa heterogeneidad se refiere tanto a la conformación de una jerarquización particular de valores que dentro del sistema legítimo socialmente realizan sujetos sociales diversos -Iglesia, Estado, grupos, sectores o clases-, al dar prioridad y significado a dichos valores de acuerdo con su posición social, como a la versión única, singular, elaborada por cada individuo, al internalizar lo socialmente legítimo, mediatizado por una historia familiar e individual.

Estos supuestos orientan la búsqueda, en el trabajo empírico, de las preferencias axiológicas constituidas en el ámbito que aborda el estudio porque indican las instancias portadoras de valores y señalan las relaciones necesarias a tener en cuenta en el trabajo de análisis e interpretación.

PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y FORMACIÓN EN VALORES

Todo ser humano nace formando parte de una sociedad, de un grupo social particular, de una familia. En este sentido se encuentra con sistemas de valores ya dados, que debe asimilar de maneras diversas en su proceso de socialización.

Como el hombre es una unidad biopsicosocial, su desarrollo no puede entenderse más que como una totalidad; de ahí que la socialización constituya un proceso unitario referido a:

- El desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para el desempeño en relación con la producción y reproducción de la riqueza social, que no está ligada sólo al nivel de diversificación y complejidad de la producción material sino, fundamentalmente, a la división social del trabajo y la dinámica de antagonismos en que las relaciones sociales se van conformando históricamente.
- La asumisión del conjunto de pautas, comportamientos, valores y concepciones socialmente legitimadas, que no se refiere sólo a un bagaje social en términos de lo que tradicionalmente se lla-

ma cultura o ideología, sino también a la forma particular en que los individuos y grupos conforman su conciencia e inconsciencia y cómo ésta se revierte en la práctica social, es decir, en la dinámica de las relaciones sociales.

Por lo tanto en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, las habilidades técnicas y operativas y los rasgos de la personalidad, se van internalizando los valores que rigen el comportamiento social en cuanto soporte de las actitudes, sentimientos y pensamientos.

La fuente de la socialización es indudablemente la práctica social, por ser el espacio de constitución de los vínculos que los hombres establecen para producir y reproducir su existencia social.

La socialización se desarrolla entonces a través de un cúmulo de relaciones cuya constitución e influencia es diversa. Pueden distinguirse ámbitos específicos que hacen el proceso de socialización, entre ellos se encuentran la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado, los medios de comunicación masiva, etcétera.

La socialización es adaptación en tanto supone la subordinación de las motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables; es en definitiva un proceso estrictamente normativo.

Sin embargo en este proceso normativo, la formación en valores no sólo implica la transmisión, como actitud intencional de formar en ciertos y determinados valores que tiene como resultado la aceptación de éstos, sino que también supone la elección e internalización de las referencias axiológicas que se articulan en las diferentes esferas de relación en las que participa un individuo.

La formación en valores al desarrollarse en un proceso normativo articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección.

Lo que define a lo normativo es la obligatoriedad de la observación de la norma, modelo al que deben ajustarse los comportamientos.[1]

Toda norma exige su cumplimiento dentro de límites precisos, ya que si bien en cada norma hay un margen que permite flexibilidad en cuanto a los diversos matices que puede tener su observación, como todo margen tiene un límite, y cuando se lo rebasa se comete una transgresión.

De ahí que dos componentes básicos de la normatividad sean la autoridad y la sanción, que garantizan el cumplimiento, señalan los límites y castigan la transgresión de las normas.

Ahora bien, cada norma tiene un contenido particular dado por la esfera de comportamiento que regula. Y en este contenido incluye las referencias axiológicas que orientan y/o justifican su ejercicio. La norma como obligación externa es, entonces, portadora de valores a través de su función y no en el carácter obligatorio de su observación.

Es a través del ejercicio que se incorpora la norma como obligación externa y se interioriza el valor como motivación personal.

Pero si bien del ejercicio en cuanto práctica reiterada, es decir, repetición, resulta un comportamiento obvio, natural -el cumplimiento de la norma-, es preciso señalar que si se habla de formación en valores y no de adoctrinamiento, la interiorización del valor implica además el desarrollo de la capacidad de elección, ya que los valores son preferencias conscientes e inconscientes, por lo cual la elección axiológica no se resuelve por azar.

En sentido estricto, el desarrollo de la capacidad de elección, como principio básico de la formación en valores, implicaría que el sujeto elige los valores que considera adecuados, es decir, expresa su preferencia.

En circunstancias sociales concretas, la capacidad de elección se desarrolla articulada al supuesto de subordinación de lo normativo y sus concomitantes de autoridad y sanción; lo que indica históricamente la presencia de la coerción, el autoritarismo, la represión y la imposición.

Esta situación pone en evidencia que la posibilidad de elegir es una realidad condicionada por varios factores.

En la elección, cada sujeto recupera y sintetiza en sí mismo, en forma singular, las referencias, tendencias y resultantes de la dinámica social y de una historia familiar e individual. Es por ello por lo que en la decisión de la preferencia intervienen referencias y motivos que los mismos sujetos articulan sin percatarse.

La posibilidad de elección está condicionada social e históricamente en la medida en que los valores vigentes expresan posibilidades y necesidades acordes con las condiciones de existencia en que cada sociedad produce, reproduce y distribuye su riqueza económica, social y cultural.

En el ámbito escolar la elección está condicionada, en principio, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico-político que orienta su quehacer específico.

Sin embargo, la contradicción subordinación-elección y el carácter estructural de los condicionantes mencionados no implica que la socialización -y por ende la formación en valores -sea un círculo vicioso de reproducción de lo "dado".

Por el contrario en la tarea de interpretación de circunstancias reales y concretas es importante destacar que la contradicción existe en un movimiento dialéctico inherente al proceso de desarrollo individual y de la dinámica social.

En este sentido, la existencia de condicionantes no excluye dos factores tan reales como los mismos condicionantes:

1] No excluye el hecho de que la normatividad sea una relación necesaria, en cuanto colabora a desarrollar el principio de realidad, básico para la convivencia social. Y más aún en el período de socialización primaria, dado el carácter del proceso de maduración de los niños, éstos conforman sus referencias estableciendo un vínculo de dependencia con los adultos.

En esta relación depende del carácter que asume la normatividad, si se facilita o no el desarrollo de la capacidad de elección. Es decir, si orienta o no en el niño el tránsito de la dependencia a la autonomía, a fin de que el hacer por obligación --cumplir la norma--se convierta en hacer por convencimiento: elección de los valores que orientan el comportamiento.[2]

2] No excluye el hecho de que la existencia de un conjunto de valores diversos que conviven contradictoriamente en una relación de hegemonía, subordinación, equilibrio y consenso, *diversifica el espectro de preferencias* aunque condicione a la vez la posibilidad de elección, por la mayor capacidad de imponerse que algunas de ellas adquiere.

Por lo tanto, la socialización como proceso normativo es un proceso contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación en un espacio de disputa, ruptura y conciliación entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no es un producto previsto de antemano, sino que explícita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social.

En consecuencia, en el trabajo empírico resulta de vital importancia rescatar el contenido y el ejercicio de la normatividad como portadora de valores y mecanismos, sin orientarse con un concepto restringido de normatividad -en el sentido de coerción- sino encaminándose a detectar el carácter específico y diverso que la misma asume en los espacios de relación particulares que involucra el ámbito escolar.

NORMATIVIDAD Y VALORES EN LA ESCUELA

La escuela como espacio institucionalizado de la socialización desarrolla esta función respondiendo a la demanda social de capacitación y desarrollo de habilidades necesarias para el aparato productivo; a la necesidad del estado de organizar el consenso social, y a las diversas expectativas que cada sector social genera en relación con esta instancia.

De esto se desprende que la investigación sobre la formación en valores debe reconocer que la escuela al participar -en el desarrollo de sus funciones- de la dinámica social en su conjunto, no sólo se orienta por los valores que en cuanto institución constituyen su marco jurídico-político, sino que también se ve involucrada en aquellas referencias axiológicas más inmediatas a la práctica social cotidiana.

El desarrollo de tales funciones asume formas y contenidos diferenciados según el contexto histórico-social en el cual se inserta la escuela, pues cada sociedad es una expresión particular de relaciones

que la conforman como tal en un tiempo y espacio determinados.

En las sociedades de clase, donde la organización de la convivencia social implica la articulación de intereses contradictorios el Estado jerarquiza en el sistema de valores aquellos qué legitiman el orden social, que son los que constituyen el marco jurídico-político del Estado y, por ende, de la escuela.

En este orden institucional la escuela tiene como función específica transmitir e inculcar; es decir, formar en determinados valores. Entonces, la escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente *con la legislación*, en cuanto ámbito donde se establecen cuáles son los valores considerados socialmente, legítimos, y con la *política educativa*, en tanto expresión de una jerarquía particular acorde con la función socializadora de la escuela y las necesidades de la coyuntura nacional, y con el marco legislativo y filosófico que fundamenta el quehacer educativo de la sociedad en cuestión.

Sin embargo los valores formulados como orientación axiológica de la escuela en cuanto institución no son los únicos vigentes.

Puesto que la escuela no es la única institución social de formación en valores, las referencias axiológicas inmediatas a la práctica social cotidiana están implícitas en la práctica escolar--aunque no se incluyan explícitamente en las formulaciones legislativas, políticas y curriculares--a través de los sujetos de la práctica escolar (docentes, alumnos autoridades, administrativos), que son partícipes de la sociedad en su conjunto.

En la vida cotidiana los individuos internalizan en forma consciente e inconsciente sus referencias familiares, que están en íntima relación con el ambiente social que los rodea y participan además de la cosmovisión particular del sector social al cual pertenecen.

En relación con el ambiente social en la formación y transmisión de valores adquieren relevancia los medios de comunicación de masas porque influyen cada vez más sobre el individuo y el conjunto de la sociedad al proporcionar una serie de normas y, al mismo tiempo, crear un universo moral estereotipado.

Se entiende entonces que los individuos llegan a la escuela con un cúmulo de referencias axiológicas; de ahí la singularidad que tiene la internalización de los valores que propone la escuela como institución.

En síntesis, la normatividad específica que orienta y regula el comportamiento en la escuela está constituida por contenidos diversos:

1] El marco jurídico-político establecido por el Estado, que señala las metas y fines del sistema educativo nacional y su operacionalización en la normatividad formulada en los objetivos por grado, áreas y temas de los planteamientos curriculares .

2] La normatividad explícita en el reglamento interno de las escuelas indica las normas que hacen referencia a asistencia, puntualidad, orden, disciplina, higiene, celebración de fechas patrias, formas y rituales que deben cubrir las ceremonias, así como también las obligaciones y derechos de los participantes en la práctica escolar.

3] La normatividad de las "reglas del juego" implícitas formalizadas a través de la experiencia cotidiana

En este sentido la escuela como espacio, que aparenta ser la sucesión permanente de situaciones sin importancia, es en realidad la dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que, por ser reiteradas, obvias, diríase "naturales" uniformes, cíclicas, agradables o desagradables, pero siempre obligatorias, "encierra una potencia demoledora propia, la fuerza de la normatividad".[3]

-En principio, el niño llega a la escuela "involuntariamente", por decisión de los adultos (padres, tutores, ley), y se encuentra con un orden establecido, situación que refiere al primer encuentro con un medio novedoso: un todo estructurado con *una normatividad explícita y formal*; normatividad que por primera vez viene de alguien extraño, de alguien con quien no existe lazo afectivo, y al cual espontáneamente o por obligación, a gusto o a disgusto, debe subordinarse.

Estos detalles son considerados algo tan "natural" que no se incorporan en el análisis como exigencias a las cuales el niño debe adaptarse y, se

ignoran además como espacios donde el niño aprende a subordinar sus motivaciones particulares. Es dentro de este contexto normativo en que el niño se forma en valores en la escuela al confrontar la referencia familiar y social más próxima con los valores que la escuela transmite. En este sentido, la escuela es un espacio social donde el individuo reformula su propia jerarquización de valores. No quiere decir sólo que pueda cambiarla, sino que agrega, fortalece y cuestiona.

Notas de la lectura:

1 Emilio Durkheim, *Moral education*, Buenos Aires, Shapire, 1974.

2 Jean Piaget, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1979.

3 El análisis de la normatividad escolar se fundamenta en la teoría del "currículum oculto" (Jackson, 1968; Eggleston, 1980).

LECTURA: LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA PERSPECTIVA DEL CAMBIO*

PRESENTACIÓN

Una de las primeras reflexiones que aparecen en el texto apunta hacia cómo los valores quedan excluidos del currículo como fines de la educación. Ya que en las aulas lo que se privilegia es el saber científico y preparación profesional sin tomar en cuenta sus fines.

Más adelante la autora introduce recurrentemente la discusión sobre el papel de los valores en la transformación social y retoma una vieja discusión un tanto reproduccionista, sobre si la transformación se realiza a través de una revolución o por medio de la educación y comenta: "que quienes defienden la primera alternativa se basan en que no será posible la formación de un hombre nuevo sin que antes hayan cambiado las estructuras, y quienes sostienen la segunda afirman que será inútil un cambio de estructuras si antes no se ha formado al hombre para vivir con la responsabilidad, el compromiso y la solidaridad que exige el orden social deseado".

La postura de la autora se centra en que si la educación no cumple su papel, el cambio vendrá por la fuerza, y comenta que en algunos estudios sobre educación en valores han reforzado el sentido y urgencia de la educación liberadora. Y es que se requiere una postura de la educación ya que se ha visto que la escuela actual presenta la alternativa de formar sujetos pasivos o críticos. Puede preparar para ejercer el poder o para padecerlo.

Por lo tanto el poder no es neutro: oprime o libera. Así, una escuela vertical en su organización, intelectualiza en su contenido y autoritaria en sus métodos transmite un estilo de poder opresor.

Por consiguiente para que los valores tengan significatividad es importante que el individuo participe en la construcción colectiva de propuestas, desde una perspectiva que contemple a los valores en la búsqueda de un sujeto autónomo para la conquista de la libertad.

Aunque existen diferencias sobre qué valores priorizar, existen algunos que tienen más consenso, por ejemplo: la verdad, la libertad, el amor, la solidaridad, la responsabilidad, el diálogo y el respeto.

En el texto también se hace una crítica a la escuela verticalista y autoritaria, ya que forma individuos pasivos, ya que a través de la escuela interiorizan que el "éxito" lo obtienen aquellos alumnos que acatan más y mejor las disposiciones y los reglamentos en cuya elaboración no han tomado parte.

El punto relevante debe centrarse en las estructuras, en la organización. Si se pretende formar hombres autónomos, libres, participativos, capaces de colaborar, de juzgar y de controlar el poder, es preciso crear estructuras participativas.

Finalmente destaca que se requiere una acción comunitaria para proponer valores que de acuerdo a la cultura permitan la participación de los individuos en la transformación social.

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA PERSPECTIVA DEL CAMBIO*

La educación en valores para el cambio

Desde hace apenas dos décadas se ha producido un fuerte movimiento pedagógico en torno a la necesidad y a la urgencia de la educación en valores que está llamado a suscitar profundas transformaciones en los sistemas educativos y en la práctica escolar. El V Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, celebrado en el mes de julio de 1981 en Québec (Canadá), tuvo como tema: *La escuela y los valores*. Representantes de muy diversas culturas y ambientes expusieron en sus ponencias el sentido profundo que tienen los valores en la educación y el puesto central que les corresponde en el sistema educativo.

* Antonia Pascual V. "La educación en valores desde la perspectiva del cambio", en: *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea, 1988. pp. 21-30.

* Este artículo fue publicado originariamente en "Nuevamérica", núm. 16, 1982, pp. 34-41.

en la educación y el puesto central que les corresponde en el sistema educativo.

Por el solo hecho de que sean tenidos en cuenta los valores en el proceso educativo de un modo explícito y sistemático, tienen que generarse, necesariamente, importantes cambios en el mundo escolar. Es preciso reconocer que en la escuela actual, por efecto de teorías educativas ampliamente divulgadas, ha imperado la indeterminación, el confusionismo y la evasión frente a los valores como fines de la educación. El mero hecho de darles entrada reconociendo su derecho propio es romper un gran silencio, llenar un enorme vacío y preparar el terreno para profundas transformaciones.

Una educación centrada en los valores es una educación centrada en el hombre, pues el hombre está, por su mismo ser, llamado a la realización de valores. Es bien sabido que en las aulas de los últimos tiempos lo que prevalecía era sobre todo el saber científico y la preparación profesional, sin tener en cuenta los fines de la ciencia ni de la profesión. La ética constituía una materia más dentro del sistema, pero éste no se ha entendido como una articulación de contenidos y métodos hacia un fin humano, sino hacia el progreso socio-cultural y económico de los pueblos. El cultivo de la persona, la humanización, el desarrollo en vista a la realización consciente de valores no tenía lugar propio. En este sentido han escrito Naud y Morin:

> Por poco que se analice la situación que se da hoy respecto de la educación en los valores se cae en la cuenta que es completamente inédita. No se puede dudar en decir que se trata de un cambio propiamente revolucionario que no deja en vigencia más que algunos restos de la que era familiar hace apenas quince o veinte años (Naud y Morin, 1981, p. 19).

La educación en valores, ciertamente, supone un gran cambio en la educación, pero cabe preguntarse ¿será necesariamente una educación para el cambio?

En Latinoamérica es importante hacerse esta pregunta, pues el pueblo ha tomado conciencia de la necesidad del cambio social. Los sistemas educativos que tratan de responder a esta necesidad desde la perspectiva de la educación en valores tienen que hacerse planteamientos básicos encaminados a realizar la síntesis de ambas líneas de acción, tales como éstos: ¿Qué características deberá tener la educación en valores para que pueda ser un factor efectivo de cambio social? ¿Qué puede aportar a este respecto la reflexión filosófica sobre la liberación hecha por los pensadores latinoamericanos?

La escuela y la formación para el cambio

En ambientes sociales latinoamericanos se plantea con frecuencia el problema del cambio social con esta disyuntiva: ¿Debe hacerse primero el cambio de estructuras o debe comenzarse por la educación de la persona? ¿Revolución o educación?

Quienes defienden la primera alternativa se basan en que no será posible la formación de un hombre nuevo sin que antes hayan cambiado las estructuras; quienes sostienen la segunda afirman que será inútil un cambio de estructuras si antes no se ha formado al hombre para vivir con la responsabilidad, el compromiso y la solidaridad que exige el orden social deseado.

Evidentemente, como ya lo han expresado muchos observadores y analistas sociales, nos encontramos en una carrera entre la fuerza y la educación. Si la educación no cumple su papel, el cambio vendrá por la fuerza. Sólo los violentos, o los educadores lúcidos podrán transformar la sociedad, se ha dicho.

¿Qué planteamientos se ofrecen hoy a los educadores? ¿Cuál es la función de la educación en orden al cambio? Recientes estudios sobre educación en valores han reforzado el sentido y urgencia de la educación liberadora.

Un aspecto del planteamiento de la educación en relación con el cambio social es la consideración del puesto que en ella tienen los valores políticos, o valores referentes al poder.

La escuela, de hecho, brinda una formación que llega a determinar una postura ante los poderes. Puede fomentar la sumisión, la aceptación, el conformismo o puede estimular actitudes de participación, de revisión, de crítica, de inconformismo; puede preparar para ejercer el poder o puede preparar para padecerlo.

El poder no es neutro: oprime o libera. Una escuela vertical en su organización, intelectualista en su contenido y autoritaria en sus métodos transmite vivencialmente un estilo de poder opresor. Sin embargo no predispone igualmente a todos los alumnos ante el poder. Una serie de circunstancias escolares determinan que los alumnos ricos tengan una preparación y un trato de los maestros que les hacen crear actitudes de seguridad, dominio y propia estima, lo cual les predispone para ejercer el poder; por el contrario, la gran mayoría de los alumnos pertenecientes a las clases populares reciben menos preparación y un trato que les predispone al acatamiento y sumisión incondicionada y acrítica ante la autoridad.

En el V Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, O. Reboul tuvo una ponencia sobre la educación política y la escuela, en la que expresaba así este hecho:

> Así, a algunos, la escuela enseña la actitud para el mando, yo evoco aquí la importancia de la retórica; lejos de ser gratuita, la retórica ha enseñado a generaciones de jefes el arte de dominar por medio de la palabra y por escrito; y lo hace siempre, bien que bajo otros nombres: cultura general, técnica de la comunicación....., ¿quién sabe incluso si las matemáticas abstractas no son más que una forma de retórica para los futuros cuadros de la industria y de la administración? (En Actes du Congrés, 1981, p. 58).

Una escuela orientada hacia la formación de ciudadanos para una sociedad auténticamente humana tiene que ser consciente de los medios que empleará para formar adecuadamente a la mayoría, de modo que puedan surgir los mejores como agentes de la política, y todos puedan tener actitudes de participación y criterios para juzgar el poder.

Los criterios para ejercer el poder con justicia o para juzgar el poder, son determinados valores, como la libertad, la participación, la paz, la concordia, la solidaridad y otros comúnmente admitidos. Pero una educación para el cambio no requiere solamente la formación de unos valores determinados relacionados con lo político. Es necesario pensar en nuevos sistemas educativos en los que los valores de la persona y de la comunidad sean finalidades y objetivos realmente alcanzables; sistemas que tengan en cuenta los valores que se generan en la misma organización escolar; que establezcan principios metodológicos coherentes con las disposiciones, habilidades y actitudes que se desean conseguir; y que en la formación de maestros atiendan a los aspectos de desarrollo de la personalidad.

Determinación de los valores fines en la educación

En su obra, *L'Esquive,* Naud y Morin dedican el primer capítulo a denunciar el hecho de la evasión respecto de los valores que ha sido característica de la mayor parte de los sistemas educativos modernos:

> Los educadores han esquivado los valores. La evasión de la que aquí se trata no es evidentemente, hablando en propiedad, el resultado de una decisión formal, concertada, única, tomada después de una reflexión y deliberación. No es una dimisión claramente confesada. No es, tampoco, a menudo, una intención propiamente dicha. No se puede, igualmente, hablar de ella como si se tratase de un fenómeno tan generalizado que nadie se escape.
>
> Sin embargo estas precisiones no invitan a minimizar su importancia y su estudio. Pues se trata de un fenómeno amplio, fuertemente arraigado en muchos factores cuya acción es convergente: en situaciones sociológicas en las estructuras administrativas, en las actitudes educativas, en las tendencias pedagógicas, en fuerzas de inercia que la mantienen y la nutren (1981, p. 10).

Naud y Morin precisan así la evasión: "El mundo de la educación, por sus diversos agentes, y a todos los niveles de intervención no se ocupa, por así decirlo, deliberadamente de identificar y de expresar los valores que quiere promover" (p. 11).

En parte, la actitud de no compromiso con determinados valores procede de la reacción que se ha dado en el campo pedagógico contra los excesos de la autoridad y de la norma, y en favor de la autonomía y de la libertad. Hoy estamos necesitando de una síntesis de todos los elementos que integran el proceso de formación de la persona. La libertad sin dirección es vacía, los valores no elegidos personalmente no llegan a interiorizarse, y por lo tanto no llegan a tener significación ni efectividad en la vida. El valor, como ha expresado J. M. Fondevila comentando a Scheler, "es un carácter de las cosas que consiste en que éstas sean más o menos estimadas o deseadas, en que satisfacen para un fin.

Pero no habría valor si no fuera con relación al hombre que valora" (en Bartolomé y otros, 1979, p. 25).

De aquí que al determinar los fines del sistema educativo se deben tener en cuenta tanto los valores que se desea realizar como el respeto al proceso de valoración personal, que implica la ayuda para el logro de la autonomía y para la conquista de la libertad. En este sentido, los aspectos metodológicos no pueden ser ajenos a los objetivos de la educación.

El señalar los valores que deben ser fines de la educación ha sido durante muchos años tarea controvertida. Hoy la situación ha cambiado. Se ve realmente difícil encontrar un sistema universal que pueda ser aceptado planetariamente, pero tampoco se considera necesario llegar a ello. Son muchos los pedagogos que al hacer una reflexión sobre el tema piensan que hay muchos valores comunes en medio del pluralismo, y que se ha exagerado la estimación del grado de discrepancia. Los relativistas destacan las diferencias pero en realidad hay gran concordancia en admitir valores como la verdad, la libertad, el amor, la solidaridad, la responsabilidad, el diálogo, el respeto, la lealtad, el sentido crítico, la creatividad, el sentido moral e incluso, para muchos, la religiosidad.

Existe una inquietud entre los educadores por visualizar la realidad conveniente y justa que se percibe en la conciencia, en la esperanza de los hombres, en sus necesidades y problemas. Los niños piden hoy, más que nunca, una escuela que les enseñe la forma de vivir, que les enseñe "cómo el hombre se convierte en humano". A lo largo de la historia del pensamiento se han ido cristalizando valores que no se pueden dejar al margen de los procesos de formación en las escuelas.

La determinación de los valores-fines de la educación tiene que hacerse en el marco de la cultura y de las necesidades concretas de sociedad, a las cuales la educación debe dar respuestas. En Latinoamérica hay ya un camino andado en este campo por los pensadores que han reflexionado en torno a la "filosofía de la liberación", de la que uno de sus representantes, Miró Quezada, ha escrito:

> La filosofía americana no es una manifestación contingente o tropicalmente nacionalista. Es un elemento constitutivo de la formación y evolución de la historia de la filosofía latinoamericana (1977. D. 11).

P. Dávalor Mejía, en su estudio *Concepción latinoamericana del valor* ha puesto de relieve el desarrollo de la filosofía de la liberación como un compromiso para transformar adecuadamente la realidad, el cual postula una "praxis política" encaminada a la afirmación de la condición humana, y que tiene entre sus cometidos el de revalorizar la tecnología como servicio a la verdadera realización del hombre hoy. Lo que persigue esta filosofía--dice--"no es un hombre nuevo, sino tan sólo el reconocimiento de los auténticos valores humanos, para de este modo propiciar la realización de la persona, tanto a nivel individual como en el ámbito comunitario o social". Como expresión de este pensamiento cita el siguiente texto de L. Zea:

> El afán de dominio material sobre otros pueblos es lo que ha producido la muerte de las civilizaciones. No hay, por eso, sino una sola posibilidad de salvación: dejar de lado el afán de supremacía y discriminación, y abrirse a todos los pueblos. Y en esta nueva historia del futuro, América Latina tiene un papel especial que cumplir, un mensaje que proclamar: el papel del mestizaje como fuente de unión entre los hombres (Zea, 1955, p. 173, en Estudios sobre valores. 1980,p.71).

La situación actual de injusticia social y la misma naturaleza del hombre, temporal e histórica, exigen que la determinación de los valores-fines de la educación sea hecha en una perspectiva dinámica, de modo que el proceso educativo atienda consciente y directamente a la formación de actitudes para el cambio. Sólo así un sistema educativo tendrá sentido en el presente y significación en el futuro.

Los valores y la organización escolar

Está ya generalmente admitido que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se reducen a las relaciones directas educador-educando. Esta relación está mediatizada por todo el conjunto de la estructura escolar, que forma una larga cadena de influencias, condicionamientos y controles,

La sociedad global a la que ,pertenece una escuela está sin duda presente en la relación educativa que se da en el aula. Un cambio de estructuras sociales influirá decisivamente en la formación de

los individuos. Pero el cambio mismo de estructuras no puede realizarlo la escuela, a quien no se le puede exigir más de lo que puede dar. Su objetivo es la formación de los hombres que sean capaces de promover ese cambio. Lo que sí forma parte del sistema educativo y determina directamente el proceso de formación es la estructura administrativa de la escuela.

En la práctica se ha operado con un concepto de lo académico como separado de lo organizativo. No se ha tomado conciencia del impacto de la organización sobre el aprendizaje, y sin embargo tiene una importancia capital. Para el desarrollo de las actitudes es fundamental la organización más que el contenido curricular o la acción particular de algunas personas, directivos o docentes.

Por lo que se refiere a la educación para el cambio, la escuela actual —en su mayor parte—adolece de dos graves dificultades en su organización, que podemos denominar *verticalismo y separatidad.*

Muchas escuelas tienen una *organización verticalista:* el proceso educativo está centrado en el maestro, y la toma de decisiones se efectúa a partir del cuerpo directivo. Es posible que en determinados momentos o clases se hable de la importancia que tiene la participación en el desarrollo de la persona, de la necesidad de participar para construir entre todos una nueva sociedad. Pero esa formación es teórica, mientras que la vivencia de los alumnos es que el éxito lo obtienen aquellos que acatan más y mejor las disposiciones y los reglamentos en cuya elaboración no han tomado parte. Sobre todo, en una organización de este tipo el alumno, al no participar en las decisiones que le afectan, no adquiere las actitudes y los hábitos requeridos para esa participación.

El mensaje más importante va en las estructuras, en la organización. Si se pretende formar hombres autónomos, libres, participativos, capaces de colaborar, de juzgar y de controlar el poder, es preciso crear estructuras participativas. Los mensajes que se transmiten a través de procesos aislados se pierden. Una estructura verticalista transmite competitividad, impersonalidad y, de algún modo, está diciendo a la persona: "tú no eres importante", con todo lo que esto implica para el individuo y para la sociedad. Con personas no participativas no habrá diálogo, no habrá comunidad, no será posible el desarrollo humano que está pidiendo la filosofía de la liberación latinoamericana.

La *separatidad* de la escuela es otro grave obstáculo para la formación en los valores en orden al cambio. René Lourau ha tratado este tema en su obra: *El análisis institucional* (1970,p.30). Hay instituciones -dice- como las educativas, hospitalarias, etc., que están separadas en el espacio y en el tiempo sociales. Hace referencia a lo que Goffman llama instituciones "totalitarias" o "totales" debido a que, encontrándose separadas de las normas sociales exteriores, y además fuertemente reglamentadas, ofrecen una analogía con los sistemas políticos llamados totalitarios y que constituye una "esquizofrenización" del pensamiento y de la práctica social. En relación con lo que esto implica afirma:

> Sobredeterminando las particularidades de esta forma social singular que es la institución educativa... el sistema social fragmenta la aparente universalidad de la educación como función "natural" de toda sociedad. Para comprender la interacción de estos tres momentos, la acción de la negatividad de que son portadores unos con respecto a los otros, hay que explorar el sistema oficial y el sistema oculto de las normas, valores y modelos que constituyen la trama de las conductas dentro de toda institución (pp. 30-31).

Una educación para el cambio no puede darse sin una relación o contacto directo y vivencial con las realidades ambientales. Es necesario que los educandos tomen conciencia crítica de la realidad social para poder transformarla más eficazmente; se requiere además que, mediante el trabajo, adquieran sentido del compromiso y de la responsabilidad histórica que cada uno tiene respecto de la comunidad. Una escuela que desee responder a la necesidad de construir un mundo más justo y solidario tiene que contar en su misma organización con las determinaciones y procesos concretos para la formación de los alumnos en este sentido, y que están comprendidos en el intento de hacer una escuela en la comunidad y para la comunidad, de lograr una educación para el servicio y para la justicia. En este campo no bastan las palabras ni los postulados oficiales. Como dice Lourau, hay que tener en cuenta el sistema oculto de normas, valo-

res y modelos generados por la estructura organizativa misma.

La educación en valores y su metodología

Estudios de antropología cultural han puesto de manifiesto que muchos de los comportamientos de la persona tienen su origen en sistemas subconscientes que el individuo ha ido formando a lo largo de su vida, y que tienen como componentes el valor y la actitud. En buena parte son determinados por la cultura.

Valor y actitud en cuanto elementos dinámicos del comportamiento, tomados en su conjunto, forman una configuración estímulo-respuesta que puede servir de fundamento a muchos modelos de comportamiento explícito, proporcionando a cada uno de ellos una motivación. La importancia funcional de estos sistemas valor-actitud proviene esencialmente de su contenido afectivo. Los comportamientos pueden satisfacer o producir repulsa según que estén o no de acuerdo con el sistema personal (Linton, 1967, p. 100 y sigs.).

En este mismo sentido se expresa G. Simpson: "Los valores tienen significado en las historias vitales de los individuos, y... las respuestas de valor de los individuos en una cultura no pueden analizarse adecuadamente sin tener en cuenta las historias vitales. Los valores como expresiones de historias vitales, tienen profundas raíces en la estructura de la personalidad" (Simpson, p. 173).

Este hecho de la significación profunda que tienen los valores en la personalidad obliga a hacer muchas consideraciones a la hora de decidir sobre el modo de ayudar a la formación para el cambio desde los valores.

El medio ambiente cultural--incluidos los sistemas educativos generalmente vigentes--está influyendo de modo inevitable en que los niños, los adolescentes y los jóvenes asimilen el modo de ser burgués, con la correspondiente estima de los valores del "tener": dinero, consumo status, confort, bienestar, tranquilidad, seguridad... millones de educadores, de familias y de medios de comunicación de masas están "adaptando para el éxito".

Una educación en los valores de la persona, una educación para el cambio, tiene que tener como primer objetivo la superación de los límites y condicionamientos que impone la cultura. Hay que poner a los alumnos en situación de descifrar el pasado y crear el futuro, habituándolos al pensamiento alternativo. Esta no es tarea fácil. Se da una gran "inadecuación entre el poder del hombre y su sabiduría", por lo cual el discernimiento de valores es hoy probablemente más difícil que jamás lo haya sido. (Cfr. Friedman, 1970).

Puesto que el discernimiento de los valores es un proceso individual, y solo cuando la persona llega a vivencias un valor éste existe realmente para ella, la atención al proceso de valoración será fundamental en toda metodología para la educación en valores, como ha quedado ya dicho. No es posible la valoración personal sin una conciencia de elección libre y comprometida, por lo que será tarea básica y prioritaria el favorecer los dinamismos de la personalidad que conducen hacia la autonomía, hacia la experiencia de ser persona.

Se requiere un gran equilibrio para no caer en la normatividad metodológica ni en la relativización de los contenidos. Por ello el educador deberá proporcionar programas y experiencias que posibiliten la *instrucción* en aquellos valores que se estimen realmente tales dentro de una cultura. A la vez, evitará el adoctrinamiento, y favorecerá el *autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente* en torno a los valores; suscitará un *tono afectivo,* unas *actitudes y* unos *hábitos* hacia determinadas conductas valorales.

Todos estos procesos requieren una *acción comunitaria,* por lo cual será importante buscar un *modelo interaccionista* para el aprendizaje, en el que sea posible descubrir las posibilidades no realizadas de las personas que interactúan.

Cada grupo humano tiene una escala de valores que pueden provenir de fuentes muy diversas: intereses personales, valores colectivos impuestos por el ejemplo, normas, pautas de comportamiento, la moda, el prestigio,.. En una educación en valores para el cambio se tendría que dar una paulatina ruptura de estas escalas de valores para ser sustituidas por otras reflexivamente aceptadas. Estos

cambios, para que puedan mantenerse, tienen que ser comunitarios.

Los métodos concretos para posibilitar todos estos procesos son variados. Es preciso buscar caminos de acuerdo con las necesidades y circunstancias de cada escuela, evitando cualquier enfoque reduccionista. Será siempre aventurado garantizar el resultado de un determinado método o programa. En los trabajos publicados por el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas encontramos una amplia reflexión sobre los diferentes enfoques para una educación en valores y el resultado de experiencias hechas sobre la base de estos enfoques. (Cfr. Bartolomé y otros, 1979; Cembranos y Bartolomé, 1981).

El método de clarificación de valores se ha difundido ampliamente en el mundo escolar. Entre sus aportaciones están el que ha puesto de relieve la necesidad de que el joven identifique o reconozca los valores que él vive y los que quiere vivir; además ha contribuido a preparar una serie de ejercicios o estrategias prácticas para la educación en valores. La puesta en práctica de este método, sin embargo, tiene el riesgo de inducir al relativismo si el educador no guía hacia la reflexión y hacia la confrontación con la experiencia humana global. Es un método válido sobre la base de que la conciencia reflexiva conduce a la apreciación de valores comunes pero tiene carácter parcial, en el sentido de que no atiende por sí mismo a todos los aspectos implicados en la educación en valores. De este método trataremos ampliamente en el siguiente capítulo.

Hay pedagogos que proponen programas específicos para la educación en valores a lo largo del *curriculum* escolar: otros hablan sobre todo del enfoque que debe darse a las distintas disciplinas y a la organización del centro. Ambos puntos de vista no son opuestos, sino armonizables. Lo importante es iniciar la marcha, aunque en un primer momento no puedan alcanzarse todos los objetivos.

Importancia decisiva en cualquier método para la educación en valores tiene la personalidad del educador. Quiéralo o no, transmitirá su mundo interior: sus gustos, sus preferencias, sus rechazos. En el empeño por una educación que dinamice los procesos hacia una civilización más justa y hacia una plenitud de vida, la formación de los docentes tiene que ocupar un capítulo central.

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

PSICOGÉNESIS, FORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE VALORES

TEMA 1. *La dimensión individual en la adquisición de reglas*

LECTURA:

EL DESARROLLO AFECTIVO: LA APARICIÓN DE LA RECIPROCIDAD Y DE LOS SENTIMIENTOS MORALES*

PRESENTACIÓN

Este texto revisa algunas características del pensamiento infantil en la etapa preoperativa, en contraste con la etapa sensomotora y la de operaciones concretas.

Los esquemas afectivo y social se van construyendo y reconstruyendo constantemente, a la par de los esquemas cognoscitivos. Así, hay una transformación que va de la percepción del mundo y del lenguaje hablado de manera egocéntrica, hasta el hecho de que los niños llegan a comprender que el punto de vista de los demás puede diferir del suyo

Durante la etapa preoperativa surgen los primeros sentimientos sociales. La representación (imagen del objeto o suceso) y el lenguaje hablado, sirven para el desarrollo de los sentimientos sociales. La estabilidad y la duración de los sentimientos se dan gracias a esos dos elementos del pensamiento humano. Esta capacidad de conservar los sentimientos hace posibles los sentimientos interpersonales y morales.

Piaget sostiene que la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y otras personas. Estas normas se integran por completo en la etapa de las operaciones concretas.

En este texto podrá advertirse que así como el razonamiento cognoscitivo de la etapa preoperativa es semilógico, también lo es la comprensión de las reglas, la justicia y otros componentes del razonamiento moral del niño.

Wadsworth sintetiza el planteamiento de Piaget en torno a las etapas en el desarrollo del conocimiento de las reglas del juego de las canicas. A saber: etapa motora, etapa egocéntrica, etapa de cooperación y etapa de codificación de reglas. Aquí el desarrollo evolutivo va de una conducta, asocial, egocentrista, aislada a situaciones de cooperación, autonomía, comprensión, modificación y necesidad de reglas para que el juego sea justo.

Los conceptos de accidente y torpeza no son considerados por los más pequeños desde la perspectiva de la intencionalidad, lo que los imposibilita a tomar en consideración los estados afectivos y cognoscitivos de los demás.

La mentira, el castigo y la justicia constituyen el soporte del juicio moral del niño. Piaget plantea situaciones hipotéticas a los niños, donde ellos emiten su valoración. Los niños en etapa preoperativa equiparan la justicia con el castigo. Arbitrariedad y reciprocidad son conceptos que se van construyendo a medida que el niño va evolucionando.

EL DESARROLLO AFECTIVO: LA APARICIÓN DE LA RECIPROCIDAD Y DE LOS SENTIMIENTOS

La reciprocidad de los sentimientos

Durante la etapa preoperativa surgen los primeros sentimientos sociales. La representación, el lenguaje hablado en particular sirven para el desarrollo de los sentimientos sociales. La representación permite la creación de imágenes de las experiencias, incluidas las afectivas. Así, por primera vez se pueden representar y evocar (recordar)[1] los sentimientos De este modo, las ex-

* Barry J. Wadsworth, "El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, México, Diana, 1991. pp. 88-102.

periencias afectivas llegan a tener un efecto más duradero que las propias experiencias.

> La representación y el lenguaje permiten que los sentimientos adquieran una estabilidad y una duración que antes no tenían. Los afectos al ser representados duran más que la presencia de los objetos que los estimulan. Esta capacidad de conservar los sentimientos hace posibles los sentimientos interpersonales y morales. (Piaget 1981b p. 44.)

Durante la etapa sensomotora el niño no puede reconstruir las experiencias y los sucesos pasados ya que no puede representárselos Una vez que adquiere la capacidad de reconstruir el pasado cognoscitivo y afectivo en la etapa preoperativa la conducta adquiere un carácter consecuente que no podía tener antes de la representación. Cuando el pasado reconstruido es un elemento de la conducta normal, el afecto está menos sometido que antes a las experiencias y las percepciones inmediatas; la conducta puede ser un poco más estable y predecible; los sentimientos pueden llegar a ser más consecuentes conforme prosigue el desarrollo de esta etapa. Así, mientras que al niño en etapa sensomotora puede "gustarle" un objeto o una persona un día pero no al día siguiente, el niño en etapa preoperativa muestra más constancia en sus preferencias y aversiones cuando ya recuerda el pasado y toma en cuenta el presente.

Piaget sostiene que la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y otras personas.

> Estas consideraciones nos llevan a ver nuestras preferencias por otras personas no tanto como las consecuencias del enriquecimiento que cada persona obtiene de su trato con los demás sino como la reciprocidad de nuestras actitudes y nuestros valores. (Piaget 1981b pp. 45-46.)

Esta forma de intercambio -la reciprocidad- conduce, o puede conducir, a que cada individuo valore a la otra persona (respeto mutuo). Cada quien aprecia al otro de alguna manera. En las interacciones siguientes no se pierden los valores derivados de las acciones mutuas, sino que se representan y "recuerdan". Y como se conserva la colocación de estos valores previos, igual que las representaciones es más probable que los futuros intercambios prevean las experiencias afectivas positivas (o negativas).

Los primeros sentimientos morales

Piaget estudió el desarrollo del razonamiento moral en los niños y consideró que este desarrollo es fruto tanto del desarrollo cognoscitivo como del afectivo. Para Piaget los sentimientos morales tienen "que ver con lo que es necesario y no con lo que es deseable o preferible hacer" (Piaget 1981b p. 55). El sentido voluntario del "deber" u obligación tipifica los sentimientos morales desarrollados.

Piaget señala que las normas morales poseen tres características:

> ...(a) una norma moral puede generalizarse a todas las situaciones análogas no sólo a las idénticas; (b) una norma moral dura más allá que la situación y las condiciones que la engendran y (c) una norma moral está vinculada a un sentimiento de autonomía. (1981b p. 55.)

Piaget señala que estas normas o características morales sólo se integran por completo durante la etapa operativa concreta.

> Ninguna de estas características se satisface de los dos a los siete años. Para comenzar, aunque las normas son válidas en determinadas condiciones no se generalizan. Por ejemplo, el niño considera incorrecto mentirle a sus padres y a las personas mayores, pero no a sus compañeros. Sin embargo, después de los ocho años, el niño comprende que es incorrecto mentir en cualquier situación, y argumenta de manera válida que es más grave mentirle a un compañero. En segundo lugar, las instrucciones siguen vinculadas a ciertas situaciones representadas y análogas a las configuraciones de carácter perceptivo. Una instrucción, por ejemplo, sigue vinculada a la persona que la dio, y el niño considera que una mentira "no es tan mala" cuando la persona engañada no se percata de la mentira... Por último, durante el período preoperativo no existe la autonomía. Lo "bueno" y lo "malo" se definen como aquello que es o no conforme a las instrucciones recibidas. (1981, b pp. 55-56.)

Durante la etapa preoperativa se considera que el razonamiento moral es prenormativo,[2] aunque en esta etapa el razonamiento moral es un claro progreso de las capacidades del niño en etapa sensomotora. En las páginas siguientes se definen

brevemente los conceptos del niño acerca de las reglas, los accidentes, la mentira y la justicia.

Los conceptos del niño sobre las reglas

Para investigar como comprenden las reglas los niños, Piaget (1965) interrogó a varios de ellos acerca de las reglas de un juego infantil. Como se mencionó con anterioridad, fue sobre el juego de canicas, que requiere de dos o más jugadores. Piaget consideró que este juego era la actividad de estudio adecuada, porque es un juego social con una estructura de reglas. Siempre tiene reglas, aunque varían de lugar a lugar. Entre los niños de Ginebra, el juego de canicas era, y es, un juego popular.

Piaget entrevistó a 20 niños y niñas de 4 a 13 años sobre su comprensión de las reglas. Las preguntas que Piaget les hacía tenían el propósito de decidir si las reglas del juego eran definidas externamente justas y modificables. Así, las preguntas de cajón fueron "¿Cuáles son las reglas (del juego de canicas)?", "¿Puedes enseñarme a jugar?", "¿Puedes inventar una regla nueva?" y "¿Es una regla justa?". En estas entrevistas el experimentador funge como participante y observador y participa en el juego para aprender cómo juegan los niños (Gruber y Voneche 1977, pp. 156-57).

> El experimentador se expresa más o menos como sigue, "Aquí hay algunas canicas... Debes enseñarme a jugar. Cuando yo era pequeño jugaba mucho, pero ahora ya casi no me acuerdo cómo se hace. Me gustaría jugar de nuevo. Vamos a jugar. Tú me enseñas las reglas yo juego contigo".... El experimentador debe evitar hacer cualquier sugerencia; todo lo que necesita es aparentar una ignorancia total (acerca del juego de canicas) e incluso cometer errores intencionales a fin de que el niño pueda señalarle en cada ocasión cuál es la regla. Desde luego, el experimentador debe tomarlo todo muy en serio a lo largo del juego. Luego debe preguntarle al niño quién ganó y por qué, y si el asunto no queda muy claro, comenzar otro juego. (Piaget 1965, p. 24)

Además de las preguntas acerca de las reglas, Piaget le pedía a los niños una explicación de sus respuestas. Como hemos visto, el razonamiento de los niños, más que sus respuestas per se, es lo que por lo general proporciona más información acerca del conocimiento y los conceptos de los niños.

Piaget encontró que hay cuatro amplias etapas en el desarrollo del conocimiento de las reglas del juego de canicas. Estas etapas son paralelas a las cuatro etapas de Piaget acerca del desarrollo cognoscitivo y se resumen a continuación como (1) etapa motora (2) etapa egocéntrica (3) etapa de cooperación y (4) etapa de codificación de reglas.

Etapa 1: Etapa motora. Para Piaget, en la primera etapa de comprensión de las reglas -la etapa motora-, el niño no advierte las reglas. Durante los dos primeros años de vida, frecuentemente hasta la etapa preoperativa del desarrollo cognoscitivo, las canicas se juegan según la costumbre y en cualquier forma que el niño desee. En esta etapa, los niños juegan solos con las canicas, esto es, su actividad no es social; en esencia, las canicas son objetos que explota (conocimiento físico). Parece que la diversión del niño proviene en gran parte de la manipulación motriz o muscular de las canicas. No hay señales de que el niño se dé cuenta de que es un juego en el sentido social.

Etapa 2: Etapa egocéntrica. Con frecuencia entre los 2 y 5 años, los niños se dan cuenta de la existencia de las reglas y se les despierta el deseo de "jugar" con otros niños, que por lo general son mayores. Los niños pequeños comienzan imitando el juego de los niños mayores, pero los niños egocéntricos cognoscitivamente siguen jugando solos, sin tratar de "ganar". Del mismo modo el uso preoperativo inicial del lenguaje hablado del niño se caracteriza por monólogos colectivos solitarios (egocéntricos); su participación en los juegos de grupo se caracteriza por la ausencia de interacción social y de verdadera cooperación. Las observaciones de Piaget ayudan a ilustrar este asunto.

> Loeff (5) con frecuencia finge que juega con Mae [otro niño]... de inmediato comienza a "tirarle" a las canicas que están amontonadas y juega sin detenerse y sin ponernos atención. "¿Ganaste? -No sé; creo que sí. -¿Por qué? -Sí gané porque arrojé las cuicas [canicas]. ¿Y yo? -Sí ganaste porque arrojaste las cuicas" (1965, p. 38).

En esta etapa del razonamiento de las reglas, los niños creen que todos pueden ganar. Consideran

que las reglas son fijas y el respeto a ellas es unilateral.

Lo que parece ser una conducta asocial, egocentrista y juego aislado es, de hecho, un progreso sobre la conducta de la etapa anterior, desde un punto de vista social. El niño quiere jugar con otros niños. Sin embargo, el niño egocéntrico no es capaz todavía de apreciar o conocer el juego desde una perspectiva social, imita lo que ve, pero no razona como sus compañeros de juego de mayor edad. Por lo tanto en su "juego" no interviene la cooperación. No hay un razonamiento autónomo, pero como hay tentativas de adaptación, su conducta representa un adelanto respecto de la conducta de la etapa anterior.

En general a los 7 u 8 años (Etapa 3) es cuando el niño comienza a cooperar socialmente durante los juegos. Más o menos en este lapso es cuando comprende de manera más clara las reglas del juego y ganar llega a ser su objetivo. Alrededor de los 11 ó 12 años (Etapa 4) la mayoría de los niños entiende que el grupo fija, o puede fijar, las reglas; que el grupo puede cambiarlas, y que las reglas son necesarias para que el juego sea justo.

En los dos capítulos siguientes se verá con más detalle la comprensión de las reglas en las etapas 3 y 4.

Los conceptos de accidente y de torpeza

Los padres y los maestros de niños de preprimaria y de primaria saben que los niños con frecuencia tienen dificultad para ver los accidentes de otros niños como "accidentes". Por ejemplo, cuando un niño choca accidentalmente contra otro, es normal que el niño que recibe el golpe considere intencional el acto y digno de una retribución apropiada. Debido a estos accidentes o torpezas se inician incontables pleitos escolares, tanto físicos como verbales. Los niños pequeños no pueden apreciar las intenciones de otros niños o de entender sus puntos de vista (egocentrismo) y los padres y maestros se frustran cuando tratan de explicarle a los pequeños que los accidentes y las torpezas cometidos por los demás no ameritan castigo. El problema reside en que los niños pequeños todavía no construyen conceptos de intencionalidad. Creen firmemente en el dicho moral de "ojo por ojo y diente por diente" y en que éste se aplica en todos los casos. El trabajo de Piaget indica que hasta que los niños se forman el concepto de intencionalidad, el mero razonamiento no puede disuadirlos de contestar a estos actos. Sencillamente, no comprenden la intencionalidad.

Piaget entrevistó a varios niños para descubrir sus conceptos acerca de la torpeza y de los accidentes. Para ello se valió de historias pareadas que contrastaban las intenciones de los niños con los resultados cualitativos de "sus" accidentes. Les pedía a los niños que compararan los accidentes de las dos historias para que decidieran cuál era peor y para que explicaran el motivo de su elección. A continuación se presenta un par de historias:

> A: Un niñito llamado Juan está en su recámara. Lo llaman a cenar. El va al comedor. Pero detrás de la puerta hay una silla y sobre la silla, hay una charola con 15 tazas. Juan no sabe que hay todo esto detrás de la puerta. Juan entra, la puerta golpea la charola, se caen las 15 tazas y todas se rompen.
> B: Había una vez un niñito llamado Enrique. Un día en que no estaba su madre, Enrique trató de sacar algo de mermelada de la alacena. Se sube a una silla y estira el brazo. Pero la mermelada está tan arriba que no puede alcanzaría para tomar un poco. Y mientras trata de alcanzar la mermelada golpea una taza. La taza cae y se rompe. (1965, p. 122.)

Piaget descubrió que los niños menores de 7 u 8 años por lo general consideraban que Juan, el niño de la primera historia, había cometido el "peor" acto. Es típico que consideren que las acciones de Juan son peores que las de Enrique, porque Juan rompe 15 tazas en tanto que Enrique sólo rompe una. El juicio de los niños se basa en el resultado de las acciones concretas o cualitativas. Juan rompió más tazas ¡y eso es todo! Todavía no aprecian la intención al juzgar los actos, ni consideran los motivos.

Entre los 8 y 9 años (etapa operativa concreta) al formarse conceptos relacionados con la intencionalidad, es típico que los niños comiencen a adquirir la capacidad de evaluar los acontecimientos desde el punto de vista de los demás. Esto es paralelo a una reducción del pensamiento ego-

céntrico. Los niños comienzan a advertir que los motivos y las intenciones son tan importantes como el resultado de los actos. Piaget grabó las siguientes respuestas y el razonamiento de un niño de 9 años acerca de las historias anteriores.

> Corm (9): "Bueno, el que las rompió cuando iba a entrar no es malo, porque no sabía que había tazas. El otro quería tomar la mermelada y recargó su brazo sobre la taza. -¿Quién es el más desobediente?- El que quería tomar la mermelada. -¿Cuántas tazas rompió?- Una - ¿Y el otro niño? -Quince.- ¿A quién castigarías más?--Al niño que quería tomar la mermelada. El sabía; lo hizo a propósito." (1965, p. 129.)

Las intenciones adquieren cada vez más importancia para el niño que las consecuencias de determinado acto, cuando ya es capaz de considerar los actos desde el punto de vista de los demás. Los niños pasan de una forma de razonamiento cooperativo poco social -parecido por su naturaleza a la comprensión y entendimiento de las reglas- a una más social.

Esto es parte del entendimiento interpersonal. El niño se da cuenta de los "estados internos" de los demás, esto es, considera que tienen pensamientos distintos a los suyos. De manera análoga, se percata de que los demás tienen estados afectivos que no siempre son iguales a los suyos. El niño es cada vez más capaz de tomar en consideración los estados afectivos y cognoscitivos de los demás.[3]

Los niños y la mentira

Otro interesante tema social y moral que Piaget investigó en los niños es el desarrollo de los conceptos acerca de la mentira. Con frecuencia los padres y los maestros observan mucho de lo que llamarían mentiras entre los niños pequeños. Es comprensible que esto sea motivo de gran preocupación para los adultos. Muchos padres se preguntan si no están criando a un "mentiroso". Lo que Piaget aprendió acerca de los conceptos de la mentira en los niños puede ayudar a entender estas conductas. En esta investigación Piaget le hizo preguntas a los niños para saber cómo definían la mentira y la razón por la que no se debe mentir.

¿Qué es una mentira? Antes de los 6 ó 7 años la mayoría de los niños considera que una mentira es algo "malo". Además los niños pequeños por lo general creen que los errores involuntarios son mentiras.

> Nus (6): "¿Qué es una mentira?--*Es cuando dices palabras feas* --¿Conoces algunas palabras feas?--*Sí.*--Dime una. *Chupado* [Cadáver].--¿Es una mentira?--*Sí.*--¿Por qué?--*Porque no debes decir palabras feas.*--Cuando digo "tonto" ¿ésta es una mentira? -*Sí.* ".....
> Rad (6): "*Una mentira son palabras que no debes decir, palabras feas.*".....

> Web (6): "Había una vez un niño que no sabía dónde estaba la calle de las Acacias (la calle donde vive Web). Un señor le preguntó dónde estaba. El niño le contestó "Creo que es por allá, pero no estoy seguro." ¡Y no estaba por allá! ¿Cometió un error el niño, o dijo una mentira? --*Fue una mentira.* --¿Cometió un error? -*Cometió un error.* - Entonces no era una mentira. -*Cometió un error y era una mentira.* " (1965, pp. 143-44.)

Entre los 6 ó 7 años y más o menos a los 10 años, los niños consideran que las mentiras son algo que no es verdad, consideran que una afirmación falsa es una mentira, a pesar de su intención. Si no es verdad, entonces es una mentira.

> Chap (7): "¿Qué es una mentira? -Lo que no es cierto, lo que otros dicen que no han hecho. --Adivina cuántos años tengo. --Veinte. --No tengo treinta. --¿Lo que me dijiste fue una mentira?--*No lo hice a propósito.* --Lo sé. Pero es una mentira de cualquier modo, ¿no? -*Sí de cualquier modo lo es, porque no dije cuántos años tienes de verdad.* -¿Es una mentira? -*Sí porque no dije la verdad.*--

¿Mereces un castigo?–No.–¿Es o no es algo feo?–*No muy feo.*–¿Por qué?–*¡Porque después dije la verdad!*" (1965, p. 144.)

Parece que los niños definen a la mentira como una falta moral. Sólo después de los 10 u 11 años comienzan a darse cuenta de las intenciones en relación con las mentiras. En este nivel de razonamiento la mentira se define con o algo que es intencionalmente falso. Como se ha visto con los conceptos morales anteriores, la mayoría de los niños sólo aprecian las intenciones cuando han logrado el desarrollo de las operaciones formales.

¿Por qué no se debe mentir?

Piaget informó que cuando se les pregunta a los niños por qué no deben mentir, la respuesta típica de los niños de 7 años o más es "Porque te castigan". A continuación se presenta la explicación típica de un niño:

Zamb (6): "¿Por qué no debemos decir mentiras? -Porque Dios las castiga.- ¿Y si Dios no las castigara? –Entonces podríamos decirlas. " (1965, p. 168.)

El castigo es el criterio para decidir si es válido mentir o no. De acuerdo con los niños pequeños no se debe mentir por el castigo que pueden acarrear las mentiras. Pero cuando no hay castigo es perfectamente válido decir mentiras.

Para un niño de 9 años o más el castigo está separado del concepto de mentira. En esta etapa del desarrollo es típico que los niños crean que mentir es incorrecto, aunque no esté acompañado de un castigo.

Niña (9): " ¿Por qué son feas (las mentiras)? -*Porque nos castigan.* -Si dijeras una mentira sin que lo supieras. ¿también sería fea? -*Sería fea, pero un poco menos.* -¿Por qué sería fea? -*Porque de todos modos es una mentira.*" (1965, p. 169.)

En este caso, el niño considera que la regla es obligatoria e independiente del castigo. En el razonamiento del niño hay un claro elemento de cooperación, aunque sigue considerando que las reglas le son impuestas por las autoridades en lugar de que sean parte integral de la cooperación.

Piaget observó que la maduración de los conceptos sobre la mentira por lo general se presenta en los niños entre los 10 y los 12 años. Las intenciones se convierten en el criterio más importante para valorar las mentiras. Los niños mayores también reconocen que en la cooperación social es necesario no mentir y llegan a oponerse a la mentira, porque para la cooperación es necesaria la "veracidad". De nueva cuenta se presenta el cambio de una moral represiva a una moral de cooperación.

En la primera etapa, una mentira está mal porque está sujeta a castigo; pero si se elimina éste, es tolerada. Luego la mentira se convierte en algo incorrecto por sí mismo y sigue siéndolo aunque se elimine el castigo. Por último, la mentira está mal porque choca con la confianza y el afecto mutuos. Así, la conciencia poco a poco se interioriza y se puede aventurar la hipótesis de que sucede bajo la influencia de la cooperación. (1965, p. 171.)

Las "mentiras" de los niños pequeños por lo general son espontáneas y no tienen el propósito de engañar.

... la tendencia (de los niños pequeños) a decir mentiras es natural, tan espontánea y universal que se puede considerar parte esencial del pensamiento egocéntrico del niño. Por lo tanto, el problema de las mentiras es el conflicto entre la actitud egocéntrica del niño y la imposición moral del adulto. (1965, p. 139.)

El niño egocéntrico con frecuencia altera la verdad según sus deseos. Los niños pequeños creen que es "malo" mentir cuando los adultos sancionan la mentira con un castigo. Por otra parte, el niño que de alguna manera no espera ningún castigo por mentir, no considera que la mentira sea moralmente incorrecta.

El castigo y la justicia

En la investigación de Piaget sobre el desarrollo de los conceptos de justicia en el niño, y más en especial sobre los conceptos de castigo, aparecen dos tipos de castigo distintos. Al concepto castigo observado en los niños pequeños, Piaget lo llama castigo expiatorio. Este es el castigo severo que los padres u otros adultos con autoridad le administran a los niños por quebrantar las reglas. El razonamiento general que usan los niños para apoyar la

aplicación de los castigos expiatorios como algo justo es que el castigo "doloroso" impide que se sigan quebrantando las reglas. La naturaleza del castigo expiatorio es arbitraria, debido a que no guarda relación con el "delito". Por ejemplo, el muchacho que no limpió su recámara después de que se lo ordenaron, recibe en castigo la prohibición de ir al cine. O el niño al que, en castigo no le permiten jugar en el siguiente partido de béisbol de la escuela, ya que no cumplió con el importante mandado que su padre le encomendó. En ambos casos, los castigos no guardan relación con el contenido de la regla transgredida. Si al primer muchacho se le hubiera prohibido usar cualquier cosa de la recámara que no limpió, el castigo no sería arbitrario con respecto al contenido. El castigo expiatorio siempre lo aplica un adulto, siempre implica incomodidad y por lo general es arbitrario, pues no guarda relación con las reglas quebrantadas.

Al segundo castigo en importancia sancionado por los niños, Piaget lo llama castigo de acuerdo mutuo. En este castigo no es necesario un castigo "doloroso" para apegarse a las reglas. A la persona que transgrede las reglas sólo se le debe hacer saber que dicha transgresión destruye la relación social y el convenio social básico de cooperación. Se supone que este mero conocimiento produce la suficiente "aflicción" para reinstalar y asegurar la cooperación. Cuando es necesario un castigo material o social, éste no es arbitrario (como en el castigo expiatorio). El castigo que tiene como base el acuerdo mutuo siempre está relacionado de alguna forma con el contenido de la regla transgredida. Por ejemplo, al muchacho que no limpió su recámara después de que se lo ordenaron, se le puede privar de los objetivos (juguetes, ropa, libros, etcétera) que no limpió. O al niño que no cumplió con el encargo que se le encomendó, sus padres pueden negarse a ayudarlo en una tarea parecida cuando él lo necesite. Estos castigos son "consecuencias naturales" de la transgresión de la regla y se supone que ayudan a señalarle al niño las consecuencias de sus actos. Aunque puede haber un marcado elemento impositivo en el castigo de acuerdo mutuo, debe hacerse hincapié en la persuasión y la prevención más que en el castigo mismo. Al castigo de acuerdo mutuo lo guían los principios de cooperación e igualdad más que la autoridad de los adultos y la coacción.

Para investigar los conceptos de justicia de los niños, Piaget les relataba historias sobre niños que hacían cosas que se suponía no debían hacer, y luego les preguntaba qué formas de castigo eran las más apropiadas o justas A continuación se presenta una de esas historias:

> Un pequeño juega en su recámara. Su madre le pide que vaya a traer pan para la cena, pues no queda nada en casa. Pero en lugar de ir inmediatamente, el pequeño contesta que no lo molesten, que irá en un minuto, etcétera. Pasa una hora y él no ha ido. Finalmente, se llega la hora de la cena y no hay pan en la mesa. El padre está molesto y se pregunta cuál será la mejor forma de castigar al pequeño. Piensa en tres castigos. El primero consiste en prohibirle al pequeño que vaya al tiovivo (la feria) al día siguiente... El segundo castigo en que piensa el padre es en no permitirle al pequeño que coma pan. (Aún queda un poco de pan del día anterior.)... El tercer castigo en que piensa el padre es en decirle al pequeño: "No quisiste ayudarle a tu madre. Bien no pienso castigarte, pero la próxima ocasión que necesites ayuda, no te la daré; verás cuán molesto es que la gente no se ayude entre Sí." (El pequeño pensará que esto está bien, pero un par de días después su padre no lo ayudará a alcanzar el juguete que él solo no puede alcanzar. El padre le recordará la promesa que le hizo.)... ¿Cuál de los tres castigos es el más justo? (1965, p. 202)

A los niños de 6 a 12 se les relataron cuatro de estas historias y se les pidió que expresaran un juicio sobre qué castigo era el más justo y que explicaran la razón de su juicio. También se les pidió que valoraran los castigos de acuerdo con su grado de severidad. Las respuestas de los niños concernientes a las historias se clasificaron como castigo de acuerdo mutuo o expiatorias, y se determinaron las frecuencias según la edad. Piaget encontró un notable incremento en la preferencia de los niños hacia el castigo de acuerdo mutuo, a medida que aumentaba la edad (véase Tabla 1). Aunque algunos niños de todas las edades recomendaban el castigo expiatorio como el más adecuado y otros recomendaban el castigo de acuerdo mutuo la tendencia más clara es evidente: los niños menores

prefieren el castigo expiatorio; los mayores, el castigo de acuerdo mutuo.

Ang (6) repite la historia...correctamente: "¿Cómo deben castigarlo? -*Deben encerrarlo en un cuarto. ¿Eso qué puede hacerle? Lo hará llorar.* -¿Es justo eso? *Sí* "Luego se le explican los tres castigos posibles: "¿Cuál es el más justo? -*Yo no le daría su juguete.* -¿Por qué? -*Ha sido desobediente.* -¿Ese es el mejor de los tres castigos? -*Sí.* -¿Por qué? -*Porque le tiene mucho cariño a ese juguete.* -¿Eso es lo más justo? -." Sí. Entonces lo que triunfa no es el principio de reciprocidad sino la idea del castigo más severo...

TABLA 1. EDAD Y CASTIGO PREFERIDO

Edad	Por ciento de Niños que prefieren el Castigo en Reciprocidad
6-7	28
8-10	49
11-12	82

Zim (6): Zim no considera mucho los dos castigos finales. El tercero "*no es duro*". --¿Por qué? -*Para el niño* .-- ¿Por qué no es un castigo duro para él? --*No es suficiente.* --El segundo también dice que *no es suficiente.*" Por lo tanto el más justo es el primero "*porque él no está en el tiovivo* (En la feria)." (1965, p. 211)

Entre los niños pequeños, el castigo más justo es el más cruel; los castigos elegidos son arbitrarios. Es evidente que los niños pequeños creen en la necesidad de los castigos severos. Piaget descubrió que a medida que los niños crecen, sus conceptos de justicia cambian. Cerca de la mitad de los niños entrevistados por Piaget, de entre 8 y 10 años, hicieron juicios basados en la reciprocidad y abandonaron el criterio basado en la severidad del castigo (castigo expiatorio).

Baum (9): "*El último (castigo) es el mejor. Ya que el niño no ayuda, pues su mamá tampoco lo ayudará.* -De los otros dos castigos ¿cuál es el más justo? -*Que no le den pan, así no tendrá nada que comer en la cena, porque no le ayudó a su mamá.* -¿Y el primero? -*Ese es el que menos se merece. No le habría importado. De todos modos podría jugar con sus juguetes y comer pan por la noche...*"

Nus (11): "*Le habría dado unos manazos.* -El padre pensó en tres castigos." (Se los digo.) "¿Cuál crees que es el más justo? -*No prestarle ayuda.* -¿Crees que esto es más justo que los manazos? -*Más justo.* -¿Por qué? -(Vacila.) ..*Porque le haría casi lo mismo que él hizo.* -Y de los otros dos ¿cuál es el más justo? -*No darle pan.* -¿Por qué? -*Porque no se lo merece.*" (1965, pp. 215-16)

Estas entrevistas demuestran que los niños mayores a los que Piaget entrevistó consideran que ni el castigo severo ni el arbitrario son los más adecuados. Para ellos, el castigo basado en la reciprocidad es más "justo" que el basado en la expiación. Se recalca claramente el castigo que "se ajusta al delito" y que le ayuda al niño a darse cuenta de las consecuencias sociales de sus actos. Los juicios de los niños mayores sobre qué castigos son los más apropiados parecen concentrarse más en la prevención y menos en la represalia que los juicios realizados por los niños menores.

La etapa preoperativa es cuando los conceptos morales empiezan a evolucionar. Los niños comienzan a percatarse de que es necesario hacer algunas cosas, aunque no sea deseable hacerlas. Durante esta etapa se dan cuenta de las reglas. Al principio consideran que son fijas e inmutables y que las ha impuesto alguna autoridad.

Los niños en etapa preoperativa no se han formado los conceptos de intencionalidad y no toman en cuenta las intenciones de los demás. Por ello, rara vez consideran como accidentes los "accidentes" de otros niños.

Los niños en etapa preoperativa suelen equiparar a la justicia con el castigo y cualquier cosa que el adulto diga que es correcta, debe ser correcta. De nuevo, al carecer de conceptos de intencionalidad, los niños creen que las mentiras son lo que las autoridades dicen que son.

RESUMEN

Desde el punto de vista cualitativo, el pensamiento del niño en etapa preoperativa constituye una evolución del pensamiento del niño en etapa sensomotora. El pensamiento preoperativo ya no está restringido principalmente a los sucesos de percepción y motores inmediatos. El pensamiento es verdaderamente representativo (simbólico), y las secuencias conductuales se pueden representar mentalmente y no sólo con los sucesos físicos reales exclusivamente. Cuando surgen conflictos entre la percepción y el pensamiento, al igual que en los problemas de conservación, los niños que hacen el razonamiento preoperativo elaboran sus juicios con base en la percepción.

La etapa preoperativa está marcada por algunos logros impresionantes. Entre los 2 y 4 años se adquiere con suma rapidez el lenguaje. En la etapa inicial de este período, la conducta es en gran medida egocéntrica y no es social. Estas características dejan de ser dominantes conforme prosigue la etapa y, para los 6 ó 7 años, las conversaciones de los niños son mucho más comunicativas y sociales.

Aunque el pensamiento preoperativo es un progreso sobre el pensamiento sensomotor, en muchos sentidos está limitado. El niño no es capaz de revertir las operaciones ni de seguir las transformaciones, tiende a centrar las percepciones y es egocéntrico. Estas características propician un pensamiento lento, concreto y limitado. Durante esta etapa, el pensamiento sigue en gran medida bajo el control de lo inmediato y lo perceptivo, como puede observarse en la incapacidad del niño en etapa preoperativa para resolver problemas de conservación. A medida que se efectúa el desarrollo cognoscitivo, se efectúa también el desarrollo afectivo.

Conforme el niño sigue asimilando y ajustando las experiencias en los esquemas cognoscitivos, los esquemas afectivo y social siguen construyéndose y reconstruyéndose constantemente. El niño de 2 años percibe al mundo y usa el lenguaje hablado de manera egocéntrica. Sometido a la presión de la interacción con otras personas (En especial con sus compañeros), el niño de 7 años o más llega a comprender que el punto de vista de los demás puede diferir del suyo. Se representa y recuerda experiencias afectivas como los sentimientos, lo que cambia de manera permanente la naturaleza de los pensamientos afectivos. Así como el razonamiento cognoscitivo de la etapa preoperativa es semilógico, también lo es la comprensión de las reglas, la justicia y otros componentes del razonamiento moral del niño en etapa preoperativa.

Ni el desarrollo cognoscitivo ni el afectivo se interrumpen de los 2 a los 7 años. Más bien prosiguen con firmeza, por lo que la asimilación y el ajuste dan como resultado la construcción constante de mecanismos cognoscitivos (esquemas) novedosos y mejorados. Al principio, la conducta del niño en etapa preoperativa es parecida a la del niño en etapa sensomotora, pero a los 7 años quedan pocas semejanzas.

Notas de la lectura:

1 Según Piaget, lo que se puede evocar o recordar no es una réplica exacta del objeto o la acción que se recuerda. Lo que se "recuerda" procede de la representación (imagen) del objeto o suceso que se tiene. Las representaciones no son imágenes reflejas de objetos y sucesos. Las imágenes son imitaciones configuradas por las aptitudes cognoscitivas y de percepción del individuo en el momento en que son creadas. El "recuerdo" se reconstruye a partir de las imágenes disponibles. Así, cuando se habla de sentimientos que se recuerdan, se habla de la reconstrucción de imágenes de sentimientos y no delos sentimientos mismos.

2 Los sentimientos normativos son aquellos que tiene que "ver con lo que es necesario y no sólo con lo que es deseable o preferible hacer" (Piaget 1918b, p. 55). Lo normativo tiene que ver con el sentido de obligación formado por uno, a diferencia de la obediencia ciega a la autoridad. El razonamiento prenormativo se basa

en la obediencia a la autoridad a consecuencia del "temor" más que del respeto mutuo.

3 Los niños no tardan en reconocer y darse cuenta de los estados afectivos de las personas exclusivamente por medio de la observación de conductas evidentes como el llanto, las expresiones faciales, etcétera. Tiempo después, los niños comienzan a ponderar en sus propios pensamientos los posibles sentimientos afectivos de los demás, sin claves conductuales.

LECTURA:

EL DESARROLLO AFECTIVO: LA COOPERACIÓN *

PRESENTACIÓN

El pensamiento afectivo de los niños en esta etapa se caracteriza por su reversibilidad. Así, el pasado se convierte en una parte del presente mediante la capacidad para revertir y conservar. La interacción social estimula el desarrollo de la conservación de los sentimientos. De allí que en esta etapa aparezcan los sentimientos de conservación y los valores pueden ser construidos a partir de situaciones pasadas.

Voluntad y autonomía son conceptos fundamentales del planteamiento psicogenético que permiten comprender el desarrollo afectivo durante la etapa de las operaciones concretas.

La voluntad aquí es entendida como una escala de valores permanentes, elaborada por el individuo y por lo tanto esto acarrea un sentido de obligación frente a ella. La voluntad regula el afecto y es el mecanismo de conservar los valores.

La autonomía es la autorregulación, pues el niño se mueve en términos de las normas elaboradas por él mismo. La autonomía pondera los valores preestablecidos por otros, y no los acepta automáticamente. La moral de los niños que atraviesan por este periodo se transforma de un planteamiento heterónomo al de la cooperación y evaluación. Aparece el respeto mutuo, la aceptación de los valores comunes.

Las reglas, los accidentes, la mentira, la justicia y el razonamiento moral, sufren cambios a medida que van desarrollándose los conceptos de voluntad y autonomía.

El juego se vuelve social, hay un marcado interés de ganar, aunque no sepan de manera pormenorizada las reglas del juego. En las valoraciones que hacen los niños acerca de los accidentes, mentiras y la justicia, empiezan ya a configurar en su pensamiento las intenciones y el punto de vista de los demás.

EL DESARROLLO AFECTIVO: LA COOPERACIÓN

Los desarrollos cognoscitivo y afectivo son inseparables. Por ello, cuando uno y otro se conceptúan de manera independiente, no sorprende encontrar paralelos evidentes entre los dos.

En la etapa operativa concreta, el razonamiento y el pensamiento alcanzan una estabilidad mayor que la del pensamiento preoperativo. La capacidad de razonar se vuelve cada vez más lógica y está menos sujeta a la influencia de las aparentes contradicciones de percepción. La reversibilidad de pensamiento y la capacidad de descentrar permiten que el razonamiento del niño en la etapa operativa concreta adquiera congruencia y "conservación".

Estos factores no sólo influyen en el razonamiento cognoscitivo, sino también en el afectivo. En la etapa operativa concreta, el afecto adquiere un grado de estabilidad y congruencia que no tenía con anterioridad.

Durante la etapa de las operaciones concretas aparecen en el razonamiento afectivo del niño las operaciones *reversibles* internalizadas (reversibilidad). En la etapa preoperativa se observaron los orígenes de la reversibilidad en la vida afectiva. En esa etapa no se "conservan" por completo los sentimientos y el afecto es prenormativo, pero como los sentimientos cotidianos se pueden representar y recordar, los sentimientos ya no se desvinculan de los sentimientos anteriores.

Alrededor de los 7 u 8 años aparecen los *sentimientos de conservación y los* valores. Los niños adquieren la capacidad de coordinar sus pensamientos afectivos de un acontecimiento a otro. Lo que se conserva a través del tiempo son algunos aspectos de sentimientos pasados. El pensamiento afectivo ya es reversible. El pasado se convierte en una parte del presente mediante la capacidad para revertir y conservar.

* Barry J. Wadsworth. "El desarrollo afectivo: la cooperación", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México, Diana, 1991. pp. 115-124.

Piaget indica que, durante la etapa preoperativa, la interacción social estimula el desarrollo de la conservación de los sentimientos.

> ...la vida social exige que el pensamiento tenga cierta permanencia y, para que esto ocurra, la actividad mental ya no debe representarse mediante símbolos personales, como las fantasías festivas (juegos simbólicos), sino que se debe expresar por medio de significantes universales, como los signos lingüísticos (lenguaje). Por lo tanto, la uniformidad y la congruencia de la expresión impuestos por la vida social desempeñan un papel importante en el desarrollo de las estructuras intelectuales con sus respectivas conservaciones e invariancias, y conduce a transformaciones análogas en el terreno de los sentimientos. De hecho, la permanencia de que carecen evidentemente los sentimientos espontáneos se presenta en los sentimientos sociales y, en especial, morales.
> ...la simpatía por una persona es un sentimiento que cambia mientras es espontáneo y está relacionado a una situación particular. Se convierte en duradero y firme una vez que se le incorporan sentimientos semiobligatorios. (Las itálicas son del autor) (Piaget 1981b, p. 60.)

En el capítulo anterior observamos que el afecto preoperativo es prenormativo, esto es, los niños de esta etapa todavía no desarrollan el sentido de obligación (lo que es necesario), distinto del sentido de obediencia voluntaria. Aunque hay conductas ocasionales que parecen reflejar un verdadero sentido de obligación durante la etapa preoperativa, esto no es el patrón predominante. El afecto no reúne por completo ninguno de los tres criterios de la normatividad: (1) la generalización, (2) la duración que trasciende el momento y (3) la vinculación a la autonomía. Durante la etapa operativa concreta, se satisfacen estos criterios a medida que las capacidades de razonamiento afectivo del niño se vuelven "operativas". Así como la reversibilidad conduce a una lógica del pensamiento, también conduce a un. lógica de los afectos.[1] Las operaciones reversibles internalizadas se presentan en el terreno afectivo.

Para comprender mejor lo que Piaget creía acerca del desarrollo afectivo durante la etapa operativa concreta, es importante entender sus conceptos de la *voluntad* y la *autonomía*.

La voluntad

Piaget sostiene que "la analogía afectiva de las operaciones intelectuales se encuentra en el acto de la voluntad" (1981b, p. 61), y considera que la voluntad es una escala de valores permanentes, elaborada por el individuo y a la que siente obligación de apegarse. La voluntad desempeña el papel de regulador (autorregulación) del afecto y es, en consecuencia, el mecanismo encargado de conservar los valores. En la actividad cognoscitiva, los conflictos entre la experiencia de percepción y el razonamiento lógico son regulados mediante la conservación, que es la capacidad de mantener la constancia ante los cambios lógicamente irrelevantes. De manera parecida, la voluntad, una vez que evoluciona, regula los conflictos entre los impulsos afectivos. Cuando los valores son razonablemente estables, y se cuenta con la voluntad, se puede hacer que los valores prevalezcan sobre los impulsos del conflicto, aun cuando en algún punto el impulso sea más fuerte que los valores y que la voluntad.

Según Piaget, diversos factores estimulan el desarrollo gradual de la voluntad. Un factor, ya mencionado, es la exigencia de la experiencia social, que estimula la constancia de la vida afectiva. Otras conductas refuerzan más las conductas continuas que las inconstantes. Además, ya se conservan las experiencias y los sentimientos afectivos. en todo momento, el pasado afectivo -representado ahora en la memoria y el presente- es parte del razonamiento afectivo; ya no se pueden pasar por alto las experiencias afectivas del pasado. La conciencia de los sentimientos pasados y presentes puede provocar más decisiones afectivas que sólo la conciencia de los sentimientos presentes.[2]

La autonomía

La autonomía quiere decir la capacidad de gobernarse a sí mismo y no ser gobernado por otros (Kamii 1982).[3] La autonomía del razonamiento consiste en razonar de acuerdo con el conjunto de normas elaboradas por uno mismo; la autonomía pondera los valores preestablecidos por otros, y no los acepta automáticamente. Asimismo, en el razo-

namiento autónomo se toma en cuenta a los demás tanto como a uno mismo. La autonomía es la *autorregulación.*

En la etapa preoperativa, los niños ven las reglas y las aceptan como si provinieran de grandes autoridades: los padres, Dios, el gobierno. La justicia se pondera pensando en vivir a la altura de esas reglas. La moral del niño en el nivel preoperativo consiste en la obediencia, a la que Piaget llama *respeto unilateral.* En esta etapa, los niños no razonan acerca de lo que es bueno o malo; para ellos, lo bueno o lo malo está predeterminado (por la autoridad) y no está sujeto a sus propias valoraciones. Hay poca cooperación desde el punto de vista social; sólo hay obediencia o respeto unilateral.

Alrededor de los 7 u 8 años, los niños *comienzan* a poder hacer sus propias valoraciones morales, esto es, comienzan a razonar acerca de lo "correcto" o "incorrecto" de las acciones y de los efectos de las acciones sobre los otros. Esto, por supuesto, no significa que sus valoraciones por fuerza sean correctas; sólo significa que empiezan a pasar de la moral de obediencia heterónoma a los valores heredados, a una moral de cooperación y evaluación.

El *respeto* mutuo es un agente en el desarrollo del pensamiento autónomo, el cual aparece en esta etapa. Casi hasta los 7 u 8 años, los niños consideran a los adultos con un respeto unilateral (respeto hacia la autoridad), y su moral es básicamente de obediencia. El respeto mutuo es un respeto entre "iguales". Los niños solamente desarrollan el respeto mutuo cuando adquieren la capacidad de comprender el punto de vista de los demás.

Se podría suponer que el respeto mutuo es producto de las presiones sociales y de la experiencia. Piaget señala que éste no es el caso, que la experiencia no explica por completo este desarrollo. Más que otra cosa, la sociedad de los adultos estimula a los niños a internalizar el respeto unilateral hacia la autoridad de los adultos.[4]

Piaget (1936b) escribe que:

> ...la fuente específica de la moral entre los niños es la reciprocidad afectiva y cognoscitiva o "respeto mutuo", que lentamente se aleja del respeto unilateral y se inicia tan pronto aparece el nivel de operación y cooperación intelectual concreta.
>
> El respeto mutuo surge de los intercambios entre individuos que se consideran iguales y supone, sobre todo, la aceptación de los valores comunes, particularmente en lo que concierne a los intercambios mismos. Cada quien valora a los otros a la luz de estos valores y está sujeto a la valoración de los demás, de tal modo que de nuevo cada quien encuentra en el respeto mutuo la combinación de simpatía y temor implícita en todo respeto. En este caso, sin embargo, el temor no es el temor a una fuerza superior (como con el respeto unilateral), sino el temor a perder la estima de aquellos a los que el sujeto mismo estima... la obediencia (al igual que en el respeto unilateral) de hecho es sustituida por la observancia autónoma de las normas. (pp. 46-47.)

Los padres y los maestros perciben las primeras señales del desarrollo autónomo cuando los niños comienzan a entrar en conflicto con los adultos respecto de lo que es justo y correcto. El niño de siete años que se queja -que reclama una falta de justicia- de que su hermano mayor recibió una rebanada de pastel más grande o que le permiten permanecer despierto una hora más, en general lo que exhibe es la autonomía de su razonamiento.

La autonomía afectiva y cognoscitiva es fruto de los esfuerzos del niño por autorregularse. El acto de elaborar conocimientos -asimilación y ajuste- es una autorregulación y una autonomía en acción. Desde el nacimiento, los niños luchan por "encontrarle sentido" a sus experiencias por asimilar el mundo que los rodea y por elaborar de manera autónoma el conocimiento afectivo y cognoscitivo. Así, se puede considerar que la autonomía es un *hábito* de acción que los niños pueden empezar a desarrollar muy pronto.

En el desarrollo continuo de la autonomía afectiva, la etapa operativa concreta es un período fundamental, pues en él los niños normalmente pasan de una visión de razonamiento moral basado en el respeto unilateral a una visión basada en el respeto mutuo. Las relaciones sociales de cooperación con los adultos (padres y maestros) y los compañeros son necesarias para esto.

Con el desarrollo de la voluntad y la autonomía, se manifiestan claros cambios en los conceptos infantiles sobre las reglas, los accidentes, la mentira, la justicia y el razonamiento moral.

Las reglas

Durante la etapa sensomotora los niños carecen de conceptos sobre las reglas de los juegos. En la etapa preoperativa, los niños se percatan de las reglas y exigen que los demás las sigan al pie de la letra; consideran que las reglas son fijas y permanentes y cuando participan en un juego, juegan para "ganar".

Alrededor de los 7 u 8 años (al principio de la etapa operativa concreta del razonamiento), los niños comienzan a captar el significado que tienen las reglas para que el juego se juegue como es debido. La *cooperación* con sentido social comienza a aparecer. Las reglas ya no se consideran absolutas e inmutables. Los niños captan el concepto de que las reglas del juego se pueden cambiar si todos lo deciden. y empiezan a tratar de ganar (un acto social) ajustándose a las reglas del juego.

> En su intento de ganar, el niño sobre todo trata de competir con sus compañeros observando las reglas comunes. El placer específico del juego deja de ser muscular (Etapa 1) y egocéntrico (Etapa 2) y se convierte en social. (Piaget 1965, p. 42.)

Para el niño que comienza a manifestar cooperación, el propósito del juego ya no consiste en sacar las canicas del círculo o del cuadrado, sino en *ganar* (en un sentido competitivo).

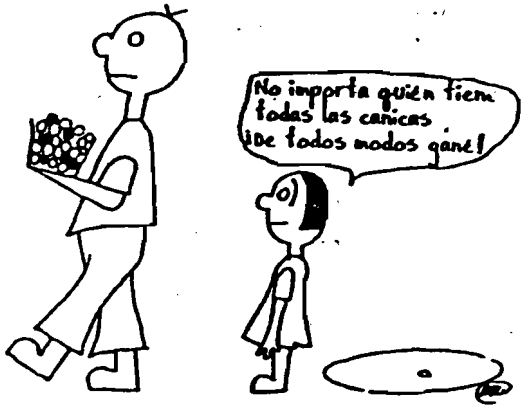
Aunque la cooperación es evidente en la Etapa 3, los niños no saben (no han elaborado) de manera pormenorizada las reglas del juego, por lo que se manifiestan muchas discrepancias en los informes de los niños acerca de las reglas. En casi todos los grupos de niños mayores que participan en un juego, se puede observar esta falta de acuerdo acerca de las reglas y el marcado interés por ganar. Cuando se les permite, pasan más tiempo discutiendo cuáles deben ser las reglas, tratando de ganar, que jugando.

Accidentes y torpezas

Antes se observó que el niño en etapa preoperativa no puede pensar en la intención de los demás al considerar los accidentes. Así, cuando a un niño en etapa preoperativa lo golpea accidentalmente otro, es típico que considere que el golpe fue intencional y no accidental. De la misma manera el niño que rompe 15 tazas es más malo que el que solamente rompe una, sin tomar en cuenta la intención de cualquiera de los dos. Es peor romper 15 tazas que una.

Entre los 8 y los 9 años, el niño, que está en pleno desarrollo de las operaciones concretas, comienza a adquirir la capacidad de considerar el punto de vista de otras personas y, por ende, comienza a entender y considerar las intenciones cuando hace juicios. Ya no busca automáticamente el castigo en el caso de los "accidentes". Las intenciones se vuelven más importantes que las consecuencias de las acciones. Ya no considera que el niño que rompe accidentalmente 15 tazas es "peor" que el que rompe una al hacer algo que se le pidió que no hiciera.

Desafortunadamente, la perspectiva de Piaget acerca de la comprensión infantil de los accidentes no ofrece posibilidades de que a los niños pequeños se les pueda "enseñar" a comprender las intenciones de otros niños; no se les puede "enseñar" a comprender las intenciones mediante métodos verbales. Según Piaget, cada niño debe *construir* el



concepto a partir de sus propias interacciones con los demás, proceso en el cual los otros niños son especialmente importantes. Mientras no adquiere la capacidad de tomar en cuenta el punto de vista de otros, el niño no puede construir el concepto de

intencionalidad. Los hallazgos de Piaget nos ayudan a comprender las reacciones de los niños ante los accidentes y torpezas de los demás, pero no resuelven el problema de qué hacer ante tal conducta.[5]

La mentira

Hemos visto que los niños muy avanzados en la etapa operativa concreta, consideran la mentira como algo que no *es verdad.* No es sino hasta los 10 u 11 años cuando comienzan a tomar en cuenta las intenciones al juzgar si un acto es mentira. En este nivel, la falta de veracidad que no tiene el propósito de engañar no se juzga automáticamente como mentira.

El concepto de mentira de los "adultos" es muy distinto al de los niños en la etapa preoperativa o en el inicio de la etapa operativa concreta. Esta diferencia implica que la mayoría de los niños no puede comprender el concepto de mentira del adulto antes de desarrollar el pensamiento operativo concreto intermedio: aunque lo desearan, los niños pequeños no podrían emitir juicios parecidos a los de los adultos sobre la mentira.

> Al niño... se le repite que no mienta mucho antes de que comprenda el valor social de esta orden (debido a que no tiene la suficiente socialización y en ocasiones antes de que sea capaz de distinguir entre el engaño intencional y las distorsiones de la realidad debidas al juego simbólico o al simple deseo. En consecuencia, la veracidad (la verdad) es externa a la personalidad del sujeto y da pauta al realismo moral y a la responsabilidad objetiva, por lo que la mentira parece ser algo serio, pero no al grado de que corresponda al propósito de engañar sino al grado de diferir materialmente del objetivo de la verdad. (Piaget e Inhelder 1969, p. 126.)

La justicia

La investigación de Piaget revela que los conceptos de justicia del niño cambian a medida que él evoluciona. Los niños en la etapa preoperativa consideran que las reglas son fijas e inmutables. Los castigos "justos" son severos y con frecuencia arbitrarios (castigo expiatorio). En la etapa operativa concreta, los niños desarrollan una comprensión mejor, aunque parcial, de las leyes y las reglas; empiezan a considerar el papel de las intenciones al decidir qué es justo. Además, llegan a juzgar con más frecuencia que el castigo de acuerdo mutuo es más apropiado que el expiatorio.

Tal es el caso de la pequeña a la que se le prohibe el uso de los objetos diseminados por su recámara cuando no cumple la orden de levantarlos. En este caso el castigo no es arbitrario, pues guarda cierta relación con la conducta punible.

A medida que los niños se desarrollan afectivamente, se observan cambios en su razonamiento moral. La evolución del afecto normativo la voluntad y el razonamiento autónomo influyen en la vida moral y afectiva del niño en etapa operativa concreta. Los niños desarrollan la capacidad de "tomar en cuenta el punto de vista de los demás", de considerar las intenciones y de adaptarse mejor al mundo social.

RESUMEN

La etapa de las operaciones concretas es un período de transición entre el pensamiento preoperativo y el formal (lógico). En la etapa operativa concreta, el niño practica por primera vez las operaciones completamente lógicas. Las percepciones ya no dominan el pensamiento y el niño es capaz de resolver problemas que están o han estado presentes (son concretos) en su experiencia.

El pensamiento del niño en la etapa preoperativa concreta se aleja del egocentrismo en comparación con el del niño en la etapa preoperativa. En la etapa de las operaciones concretas, el niño puede adoptar el punto de vista de los demás y su lenguaje hablado es social y comunicativo, puede descentrar la percepción y captar las transformaciones. Además de la reversibilidad del pensamiento, evolucionan dos operaciones intelectuales importantes: la seriación y la clasificación, que son la base de los conceptos numéricos.

En esta etapa pueden observarse paralelos entre el desarrollo afectivo y el cognoscitivo. El desarrollo de la *voluntad* permite la regulación del razonamiento afectivo. La autonomía del razonamiento y el afecto sigue desarrollándose durante

las relaciones sociales que estimulan el respeto mutuo. Más que aceptar las ideas unilaterales heredadas, el niño comienza a evaluar con más frecuencia los argumentos, lo que le permite comprender la intencionalidad y aumenta su capacidad para evaluar los motivos al formarse juicios. Asimismo, se puede observar el desarrollo de los conceptos morales del niño, tales como su comprensión de las reglas, la mentira, los accidentes y la justicia.

Notas de la lectura:

1 La lógica de la afectividad puede parecer una contradicción terminológica. Piaget señala que los sentimientos son variables y, en consecuencia, la conducta activada por los sentimientos puede cambiar. Cuando se comienzan a "conservar" los sentimientos, esto es, cuando duran de una situación a otra, surge una permanencia en el fondo de los sentimientos variables (1981b, p. 60). Sólo puede haber contradicción si se afirma que los sentimientos, para que puedan ser lógicos, no han de cambiar: "...algunas personas pueden sostener que los sentimientos morales, no importa lo normativos que sean, son menos universales, menos estables y menos coércitivos que las reglas operativas. Esta objeción, desde nuestro punto de vista, carece de fundamento. De hecho, si se fueran a encontrar diferencias entre las normas lógicas y las morales, serían de grado, no de naturaleza. En general, creemos que esta diferencia es más débil de lo que imaginan. Por lo menos, el pensamiento normal se aleja de las normas operativas tanto como la conducta diaria de las normas morales (p. 61)."

2 La existencia de la voluntad no significa que la conducta nunca sea impulsiva". La presencia de la voluntad sólo indica que se tiene la *capacidad* de razonar acerca de las cuestiones afectivas desde una perspectiva coordinada y reversible. Además del razonamiento, muchos otros factores influyen en la conducta. Por ello, no es necesariamente incongruente presentar lo que parece una conducta impulsiva después de que surge la voluntad.

3 En este caso se analiza la autonomía en relación con el desarrollo afectivo. En el capítulo 8 se estudia con más detalle la importancia de la autonomía para el desarrollo cognoscitivo.

4 Un objetivo que con frecuencia expresan los padres y los educadores es el desarrollo de la "autodisciplina". Se supone que la autodisciplina es el control de la conducta por uno mismo. Si Piaget está en lo correcto, la mejor forma de establecer la autodisciplina es mediante la estimulación del desarrollo de la autonomía cognoscitiva y afectiva y del respeto mutuo. De hecho, es discutible que las escuelas y los padres que sólo se basan en la moral del respeto unilateral sean la fuente de la autodisciplina. La autonomía surge de ambientes en los que los niños guardan relaciones de respeto mutuo.

5 Obviamente de esta situación se desprende que no todos los niños entienden las intenciones, por lo que no pueden responder al razonamiento acerca de las intenciones. Esto no significa que se deba excusar al niño que golpea a otro que ha chocado contra él de forma accidental; significa que no debemos esperar que el niño *comprenda* el razonamiento acerca de las intenciones. La única solución consiste en prohibirle a los niños que golpeen a otros y castigarlos cuando lo hagan o recompensarlos cuando obedezcan. Por otra parte pueden necesitarse *algunos accidentes con sus retribuciones correspondientes* para que los niños elaboren los conceptos del caso. Por lo general, los niños pequeños comprenden que ellos mismos sufren accidentes antes de percatarse de los accidentes ajenos. Desde luego, son necesarias las interacciones para adquirir la capacidad de ver el punto de vista de los demás.

LECTURA:

EL DESARROLLO AFECTIVO Y LA ADOLESCENCIA *

PRESENTACIÓN

Sentimientos idealistas y la formación continua de la personalidad, son factores importantes que marcan el desarrollo afectivo durante la adolescencia.

Las características del desarrollo afectivo de las etapas previas, permite comprender que la etapa de las operaciones formales se basan en las estructuras de la etapa operativa concreta y de la etapa preoperativa.

El desarrollo de los sentimientos normativos, la autonomía y la voluntad durante las operaciones formales propician la construcción de sentimientos idealistas y el posterior desarrollo de la personalidad durante las operaciones formales.

La formación de la personalidad tiene sus raíces en la organización que efectúa el niño de las reglas y los valores elaborados de manera autónoma. La personalidad refleja el esfuerzo del individuo por adaptarse al mundo social de los adultos, es en parte, la sumisión del "yo" a la disciplina.

De manera parecida, el razonamiento moral llega a su desarrollo pleno con las operaciones formales. Se comprende que las reglas son necesarias para la cooperación

La mentira se considera incorrecta, debido a que quebranta la confianza. La justicia se comprende en relación con las intenciones. Se considera que los castigos adecuados para las transgresiones sociales se basan en la equidad. La pubertad y el despertar de la sexualidad se explican desde el desarrollo cognoscitivo y afectivo.

Sólo cuando el adolescente se esfuerza por entrar al mundo de los adultos y trabajar en un empleo "real", se alcanza el equilibrio final. Por necesidad, este esfuerzo provoca desequilibrio conforme el adolescente lógico se ve enfrentado a la opinión de otros que han adaptado su razonamiento a un mundo que no siempre sigue un orden tan sencillo como el que imaginan los adolescentes.

EL DESARROLLO AFECTIVO Y LA ADOLESCENCIA

El desarrollo del afecto durante la etapa de las operaciones formales proviene de la misma fuente que el desarrollo de las estructuras cognoscitivas e intelectuales. Como se observó a lo largo de la exposición del desarrollo, tanto el desarrollo intelectual como el afectivo ostentan un sello común.

En la adolescencia, el desarrollo afectivo se caracteriza por dos importantes factores: el desarrollo de los *sentimientos idealistas* y la formación continua de la *personalidad.*

Los sentimientos idealistas

Con el desarrollo de las operaciones formales surgen las capacidades de razonar y reflexionar sobre lo hipotético -el futuro- y de meditar acerca del pensamiento propio -pensar sobre del pensamiento mismo-. "en lo sucesivo, la inteligencia no sólo es capaz de operar sobre objetos y situaciones, sino también sobre hipótesis y, en consecuencia, tanto sobre lo posible como sobre lo real" (Piaget 1981b, p. 69).

Si se les motiva a ello, y si cuentan con los contenidos necesarios, los niños con razonamiento formal pueden razonar con tanta lógica como los adultos: ya poseen y pueden utilizar las herramientas para evaluar los argumentos intelectuales. Una de las diferencias afectivas más importantes entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos es que cuando los adolescentes comienzan a usar las operaciones formales, aplican un criterio de lógica pura para evaluar el razonamiento acerca de los acontecimientos humanos. Este es su *egocentrismo* Los adolescentes no pueden efectuar una

* Barry J. Wadsworth, "El desarrollo afectivo y la adolescencia", en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, México, Diana, 1991. pp. 140-155.

apreciación completa de la forma en que está ordenado el mundo, pero une vez que adquieren la capacidad de generar incontables hipótesis, también creen que lo mejor es lo que es lógico: todavía no diferencian entre el mundo lógico y el "real". En este mismo capítulo, en la exposición sobre el egocentrismo del adolescente, se examina la importancia de los sentimientos idealistas en el comportamiento del adolescente.

La formación de la personalidad

La segunda característica de importancia en desarrollo afectivo durante la adolescencia consiste en los aspectos finales de la formación de la personalidad.[1] En los años de la adolescencia, conforme evolucionan las operaciones formales, los niños comienzan a tener sus propios sentimientos u opiniones acerca de la gente. "Hasta los 12 o más años, los sentimientos, que son de tipo concreto, se vierten en los objetos y en otras personas. Los valores que (el niño) aplica a las ideas, con frecuencia son los valores de otras personas" (Piaget 1981b, p. 70).

Estos sentimientos y opiniones son opiniones *autónomas que* tienen su origen en el desarrollo de la autonomía durante la etapa de las operaciones concretas. Gran parte de estos sentimientos son idealistas -por lo menos en apariencia-. En este período, los niños adquieren *sus propias* ideas acerca de las ideas.

> La formación de la personalidad se inicia de la mitad al final de la infancia (de los 8 a 12 años) con la organización autónoma de las reglas y los valores y con la afirmación de la voluntad con relación a la regulación y organización jerárquica de las tendencias morales.

Piaget distingue entre la personalidad y el yo, y considera que están orientados en direcciones contrarias. El yo está orientado hacia lo individual: "es actividad centrada en sí mismo" (Piaget 1981a, p. 71). La personalidad esta orientada hacia el mundo social.

El yo comienza a evolucionar durante los primeros años de vida. Según Piaget, los aspectos finales del desarrollo de la personalidad sólo empiezan a evolucionar en la transición de la adolescencia a la vida adulta. Esto comprende por necesidad "la subordinación del yo al ideal colectivo." Entonces, el motivo o fuerza de adaptación para que evolucione la personalidad es el deseo de encajar en el mundo laboral y en la vida adulta. La personalidad es "cuestión de fusionar el trabajo personal con la individualidad propia" (1981b, p. 71).

La formación de la personalidad se debe a la organización autónoma de las reglas y los valores durante la etapa operativa concreta. A medida que el adolescente trata de manera inconsciente de *ajustarse* a la sociedad y más tarde al mundo del verdadero trabajo, hay cierto sometimiento del yo a determinadas formas de disciplina.

> La personalidad comprende la cooperación y la autonomía personal. Es opuesta a... la total ausencia de reglas, a la heteronomía total, y a la sumisión abyecta a las imposiciones externas." (Piaget 1967, p. 65.)

La personalidad, por lo tanto, es consecuencia de los esfuerzos del individuo autónomo por adaptarse al mundo social adulto.

El desarrollo moral durante la adolescencia

El desarrollo del razonamiento moral se inicia en la etapa sensomotora y alcanza sus niveles más altos cuando las operaciones formales y el desarrollo cumplen su desarrollo (véase tabla 1).

La codificación de las reglas. Más o menos cuando se inician las operaciones formales, entre los 11 y 12 años, la mayoría de los niños adquiere una comprensión relativamente compleja de las reglas. En todo momento consideran fijas por acuerdo mutuo las reglas del juego y sujetas a cambio también mediante acuerdo mutuo. Desaparece la creencia inicial de que las reglas son permanentes e impuestas externamente por una autoridad. En esta etapa, todos conocen las reglas y todos están de acuerdo en cuáles son esas reglas. Los adolescentes saben bien que las reglas son necesarias para que haya cooperación y para poder jugar. También parece surgir un interés por las propias reglas.

La mentira. Hemos visto que los niños en la etapa preoperativa en general consideran que la mentira es algo "malo". Siguen considerando que una equivocación involuntaria es una mentira y que las transgresiones a las que no se les impone castigo no lo son. Entre los 7 y los 10 años, el criterio para determinar si una afirmación es o no mentira, es verificando si es verdadera o falsa. Para los niños de esta edad, toda afirmación falsa es una mentira.

Después de los 10 u 11 años, es común que los niños comiencen a reconocer *mediante su razonamiento* el papel de las intenciones en la mentira y qué es una mentira. En este nivel de razonamiento, el niño define la mentira como algo *intencionalmente* falso. Durante la transición de las operaciones concretas a las formales, comienza a formarse la cabal apreciación de las intenciones en los juicios morales.

Ya se mencionó que de los 7 años en adelante, la razón por la que no mienten los niños es para evitar el castigo. De hecho, es típico que los niños menores consideren que los actos no punibles no son mentiras necesariamente. Más o menos después de los 9 años, hay una separación del concepto de mentira y del castigo. El niño en etapa operativa concreta cree que una mentira está mal aunque no vaya acompañada de castigo.

Piaget observa que la maduración de los conceptos sobre la mentira se presenta entre los 10 y los 12 años. Las intenciones se convierten en el criterio más importante para evaluar las mentiras. Los niños mayores (los que ya efectúan operaciones formales) reconocen también que para que haya cooperación *no se debe mentir.* Todo esto es parte del prolongado cambio de la moral de represión a la moral de cooperación.

> En primer lugar, la mentira está mal porque es objeto de castigo: si se elimina éste, entonces se acepta la mentira. Luego, la mentira se convierte en algo malo por sí misma, aunque se elimine el castigo. Por último, la mentira está mal porque choca con la confianza mutua y con el afecto. Así, el conocimiento de la mentira se internaliza paulatinamente y entonces se puede aventurar la hipótesis de que esto sucede debido a la influencia de la cooperación. (Piaget 1965, p. 171.)

La justicia. Piaget señala que los niños comienzan a captar el concepto de "castigo justo" sólo después de que aparece la comprensión de las reglas, alrededor de los 7 u 8 años. Los conceptos de reglas evolucionan a medida que los niños interactúan con otros niños. Todo esto ocurre simultáneamente con la pérdida del egocentrismo intelectual y con el aumento de la capacidad para tomar en cuenta el punto de vista de los demás. En los juicios morales, se puede observar la transformación de los juicios asociales (castigo expiatorio) en juicios sociales (reciprocidad).

TABLA 1 RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL NIÑO Y EL DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS SOBRE REGLAS, ACCIDENTES, MENTIRA Y JUSTICIA

El desarrollo cognoscitivo	Las Reglas	Los accidentes	La mentira	La justicia
Sensomotor (0-2 años)	Etapa motora. No se observan reglas			
Preoperativo (2-7 años)	Etapa egocéntrica. El niño juega solo; no practica la cooperación o interacción social	No se consideran las intenciones. Los niños no toman en cuenta la opinión de los demás. Los juicios se basan en los efectos cuantitativos de las acciones	El castigo es el criterio relacionado con la mentira. Sin castigo no hay mentira. Mentir es como ser "desobediente"	Sumisión a la autoridad de los adultos. Los castigos arbitrarios y expiatorios se consideran justos
Operaciones concretas (7-11 años)	Cooperación incipiente. Se observan las reglas aunque con poco acuerdo sobre cuáles son las reglas	Comienzan a considerarse las intenciones. Los niños comienzan a tomar en cuenta el parecer de los demás	Mentira = falso. Las falsedades sin castigo son mentiras	Justicia basada en la reciprocidad. La igualdad es más importante que la autoridad
Operaciones formales (11-12 años)	Codificación de las reglas: todos las conocen; hay acuerdo sobre cuáles son; las modifican por consenso; son interesantes por sí mismas.		Las intenciones determinan si un falso enunciado es o no mentira. La veracidad es necesaria para la cooperación	Igualdad con equidad. En la reciprocidad se consideran la intención y las circunstancias

...en cada una de las áreas estudiadas hasta ahora, el respeto hacia el adulto -o, en cualquier caso, cierta forma de respeto hacia el adulto- disminuye en favor de las relaciones de igualdad y reciprocidad entre los niños... es perfectamente normal que en el terreno de la retribución (castigo), los efectos del respeto unilateral (egocentrismo) disminuyan con la edad... Lo que prevalece de la idea de retribución es la noción de que no es necesario compensar la ofensa con un sufrimiento proporcional, sino hacer que el ofensor vea, mediante medidas apropiadas a la falta misma, de qué manera ha quebrantado los límites de la solidaridad... La idea de reciprocidad, con frecuencia considerada primero como una especie de venganza legal o ley de desagravios... se va transformando en una moral de olvido y comprensión... hasta que llega el momento en que el niño se percata de que sólo puede haber reciprocidad en el buen comportamiento... La ley de reciprocidad implica ciertas obligaciones positivas en virtud de su propia forma. Y ésta es la razón por la que el niño, una vez que admite el principio de castigo de acuerdo mutuo en la esfera de la justicia, llega a sentir que los elementos punibles son innecesarios, aun cuando hayan tenido "motivos"; lo esencial es hacerle ver al ofensor lo equivocado de su acción, en cuanto es contraria a las reglas de cooperación. (Piaget 1965, p. 232.)

Piaget concluye que en el desarrollo de los conceptos de justicia del niño, hay tres períodos de importancia. En el primero, que dura hasta los 7 u 8 años, la justicia está subordinada a la autoridad de los adultos. El niño acepta como "justo" todo lo que los adultos (las autoridades) dicen que está bien. No distingue entre la idea de justo e injusto y entre la de deber y desobediencia (Gruber y Voneche 1977, p. 187). El niño cree que el castigo es la esencia de la justicia.

El segundo período, entre los 8 y 11 años, se desarrolla en torno a los conceptos de cooperación. La reciprocidad se contempla como la base apropiada para el castigo. Se destaca la "igualdad" del castigo, esto es, que la ley se interprete igual para todos y que todos reciban el mismo (igual) castigo por el mismo "delito", sin tomar en consideración las circunstancias. Se considera que la igualdad es más importante que el castigo y el castigo expiatorio ya no se considera "justo".

En el tercer período, que comienza alrededor de

los 11 ó 12 años, la reciprocidad sigue siendo la base con que los niños enjuician el castigo; sin embargo, al expresar sus juicios, ya toman en cuenta las intenciones y las variables de la situación (circunstancias atenuantes). A esto, Piaget le da el nombre de *equidad*. En un sentido cuantitativo, el castigo ya no necesita administrarse con "igualdad". Por ejemplo, se considera que los niños pequeños son menos responsables que los mayores. En este nivel de desarrollo, el lector podría considerar que los juicios sustentados en la equidad constituyen una práctica más eficaz de la igualdad.

EL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y LA ADOLESCENCIA

La conducta del adolescente siempre ha sido motivo de interés para padres, educadores y psicólogos.[2] Muchos teóricos, a partir de G. Stanley Hall (1908), han tratado de explicar las singulares características del período de la adolescencia. Aunque la teoría psicoanalítica (Freud 1948; Erikson 1950) ofrece una racionalización de los aspectos afectivos y sociales de la conducta del adolescente, no hay mucha investigación que la apoye. Los conductistas en general, han evitado el tema de la adolescencia. En tanto que los aspectos educativos y psicológicos de la adolescencia han recibido considerable atención, poca de ella ha estado encauzada al desarrollo intelectual de los niños mayores y a los posibles efectos de estas características únicas del razonamiento del adolescente en su conducta.

Piaget reconoce los papeles de la maduración y el conocimiento sexual durante la adolescencia, pero indica que no son los apropiados para explicar la adolescencia.

> Pero estos factores reconocidos, considerados insignificantes en ciertos escritos de psicología, están lejos de agotar el análisis de la adolescencia. De hecho, los cambios de la pubertad sólo tendrían un papel muy secundario si se reconociera la verdadera importancia del pensamiento y las emociones típicas del adolescente. (Piaget 1967, p. 60.)

> Desde el punto de vista de la integración a la sociedad (cuya importancia psicológica predomina en gran medida sobre la importancia biológica), la adolescencia se caracteriza esencialmente por el hecho de que el propio individuo ya no se considera un niño. Deja de sentirse inferior a los adultos y comienza a considerarse igual a ellos; se imagina convertido en un miembro de la sociedad que desempeña un papel y ejerce una profesión en ella. En este momento, es manifiesto que la adolescencia así concebida no corresponde a la pubertad. Su edad promedio depende de la estructura social circundante. En las sociedades gerontocráticas, en las que los adultos jóvenes se someten como niños a sus mayores, la mentalidad infantil se conserva mucho más tiempo y el proceso de la adolescencia no es muy marcado.
>
> La crisis de la adolescencia, como todos los fenómenos del desarrollo, comprende factores simultáneamente intelectuales y afectivos. En el sentido intelectual, el advenimiento de las operaciones formales... es lo que le permite al individuo separarse del presente... y de la situación de percepción local a la que el niño está más o menos constreñido, así como lo que le permite adentrarse en lo que es posible y en lo que todavía no existe... Afectivamente, la construcción de una escala de valores le permite trascender el restringido círculo de su ambiente inmediato y constituir el eje central de su "personalidad"... Gracias a estos dos instrumentos, esto es, a las operaciones formales y a la jerarquía "personal" de los valores, el adolescente desempeña un papel fundamental en nuestra sociedad al liberar a la nueva generación de la generación más antigua. Esto impulsa al individuo a destacar lo nuevo que adquiere durante el desarrollo de su infancia, además de que en parte lo libera de los obstáculos procedentes de la coacción de los adultos. (Piaget 1963b, pp. 20-21.)

Así, para Piaget, los factores importantes que moldean al adolescente son el desarrollo cognoscitivo y el afectivo que sufre en esos años.

Una característica de los adolescentes es su habilidad para "cachar" a los adultos que razonan ilógicamente. Todos los maestros y los padres han experimentado esta característica persistente y en ocasiones frustrante, menos frecuente en los niños pequeños, y que se presenta en los niños que ya efectúan operaciones formales, debido a que ya desarrollaron aptitudes lógicas y de razonamiento que en cierto modo son *iguales* a las de los adultos. Como los adultos con razonamiento formal, los adolescentes que ya conocen este tipo de razonamiento no siempre lo platican, pero una vez que lo han desarrollado, tienen las mismas capacidades

para razonar que los adultos.

Una diferencia importante entre las capacidades de razonamiento de los adultos y de los adolescentes es su *número de esquemas* o estructuras. El desarrollo de nuevos esquemas o nuevas áreas de conocimiento no se detiene al captarse las operaciones formales. A medida que el individuo sigue teniendo nuevas experiencias, sigue desarrollando nuevos esquemas y conceptos. En general, la gama de experiencias del adulto es mucho mayor que la de los adolescentes. Por lo tanto, comparado con el adolescente promedio, el adulto típico posee más estructuras o "contenido" en qué aplicar la fuerza del razonamiento del adolescente típico.

Del trabajo de Piaget, quizá el aspecto que se ha descuidado más es el que trata de explicar la singularidad del pensamiento y la conducta del adolescente. Aunque Piaget no se propuso explicar todo el comportamiento del adolescente, sí estableció un importante vínculo entre el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo afectivo y la conducta en general. Desafortunadamente, los conceptos de Piaget sobre este tema no han despertado más interés y atención, en especial entre padres y maestros de adolescentes.

La explicación que Piaget da de la conducta del adolescente es consecuente con el resto de su teoría: considera que las características singulares del pensamiento y la personalidad del adolescente son consecuencia normal del desarrollo, esto es, mediante el desarrollo anterior del adolescente es posible explicar gran parte de su pensamiento y de su conducta. Al respecto, la evolución de las estructuras cognoscitivas antes y después de la adolescencia ayuda a explicar las características conductuales de este período.

En general, el adolescente es el individuo que se encuentra en la etapa de las operaciones formales y que está desarrollando, o ya desarrolló, las habilidades cognoscitivas y el razonamiento afectivo característicos de esta etapa. Las operaciones lógicas le permiten al niño razonar con lógica acerca de una amplia gama de problemas lógicos. En este sentido, se supone que ya se ha completado el desarrollo cualitativo de las estructuras cognoscitivas. El adolescente típico cuenta con el aparato mental necesario para resolver problemas lógicamente, como lo hacen los adultos ¿Por qué, entonces, los adolescentes "piensan de manera diferente" a los adultos?

Piaget cree que las características del pensamiento del adolescente -las cuales lo hacen único- se deben en parte al nivel de desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño y a su correspondiente pensamiento *egocéntrico.*

El egocentrismo y la adolescencia

El egocentrismo es un compañero constante del desarrollo cognoscitivo. En cada nueva etapa de crecimiento mental, la incapacidad del niño para diferenciar adopta una forma distinta y se manifiesta en un nuevo conjunto de conductas. Así, una de las características del pensamiento relacionada con *todas* las estructuras cognoscitivas recién adquiridas es el egocentrismo, producto secundario del desarrollo mental que, en cierto sentido, distorsiona la aplicación inicial de las estructuras cognoscitivas recién adquiridas. En cada etapa de desarrollo, el egocentrismo se manifiesta de una manera particular.

En el período sensomotor (de los 0 a los 2 años), el niño es egocéntrico en el sentido de que no puede establecer la diferencia entre otros objetos y él mismo como objeto, o entre los objetos y sus impresiones sensoriales. El es el centro de su mundo. A medida que evoluciona el desarrollo en este período, disminuye el egocentrismo. Para cuando adquiere la capacidad de representarse los objetos y acontecimientos internamente, esta forma de egocentrismo ha disminuido. El egocentrismo que se observa en el período preoperativo (de los 2 a los 7 años) es la incapacidad de los niños para distinguir entre sus pensamientos y los de los demás, los niños creen que sus pensamientos siempre son correctos. A medida que aumente la interacción social con otros (sus compañeros en especial), disminuye esta forma de egocentrismo. Elkind señala que el niño en la etapa preoperativa también es egocéntrico, debido a que es incapaz de distinguir entre los símbolos (palabras) y sus referentes. Asimismo, se observa que proporciona a los demás

descripciones verbales incompletas, pues cree que las palabras transmiten más información de la que contienen (Elkind 1967, p. 1025).

En la etapa de las operaciones concretas, (de los 7 a los 11 años), el niño adquiere la capacidad de aplicar las operaciones lógicas a los problemas concretos. La forma que adopta el egocentrismo es la incapacidad para distinguir entre los sucesos de percepción y las estructuras mentales. El niño no puede "pensar" de manera independiente a sus percepciones, esto es, no se da cuenta de lo que son los pensamientos y las percepciones; por ello, no puede seguir hipótesis que requieran afirmaciones de percepción falsas ("el carbón es blanco"). Una vez que efectúa las operaciones formales y que logra la habilidad de meditar sobre su propio pensamiento, esta forma de egocentrismo disminuye.

Así como cada nuevo plano de funcionamiento cognoscitivo se caracteriza inicialmente por una forma de egocentrismo, lo mismo ocurre con las operaciones formales y la adolescencia. De cierto modo, del adolescente se apoderan las fuerzas del pensamiento lógico que acaba de descubrir. En el pensamiento del adolescente, el criterio para elaborar juicios se convierte en lo que es lógico para él, como si lo que es lógico para él, *siempre* fuera lo correcto, y lo que para él es ilógico *siempre* fuera lo incorrecto. El egocentrismo del adolescente consiste en su incapacidad para distinguir entre su mundo y el mundo "real". Al adolescente lo anima la creencia egocéntrica de que el pensamiento lógico es omnipotente, y ya que puede pensar con lógica en el futuro y en personas y sucesos hipotéticos, cree que el mundo debe someterse a los esquemas de la lógica más que a los sistemas de la realidad: no comprende que el mundo no siempre sigue el orden lógico o racional que él supone.

> ...cuando el campo cognoscitivo se amplía de nuevo con la estructuración del pensamiento formal, aparece una... forma de egocentrismo. Este egocentrismo es una de las particularidades más marcadas de la adolescencia... el adolescente no sólo trata de adaptar su ego al medio social, sino que, con el mismo vigor, trata de adaptar el medio a su ego... El resultado es un relativo fracaso para distinguir entre su punto de vista... y el punto de vista del grupo que desea reformar... Pero creemos que en el egocentrismo de la adolescencia existe mucho más que el mero deseo de disentir; más bien es la manifestación del fenómeno de falta de diferenciación... el adolescente atraviesa por una fase en la que considera que su pensamiento tiene un poder ilimitado, por lo que los sueños de un futuro glorioso en el que transforma el mundo mediante ideas... no parecen ser sólo fantasías, sino también acción eficaz que por sí misma modifica el mundo empírico. (Inhelder y Piaget 1958, pp. 343-46.)

Hasta cierto punto, las diferencias entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos son una función del curso normal que sigue el desarrollo cognoscitivo.

> Hemos observado que las principales características intelectuales de la adolescencia provienen directa o indirectamente del desarrollo de las estructuras formales. Por ello, este último es el acontecimiento más importante del pensamiento durante este período. (Inhelder y Piaget 1958, p. 347.)
>
> El adolescente... gracias a su floreciente personalidad, se considera igual a sus mayores, aunque diferente de ellos... Quiere transformar al mundo para superarlos e impresionarlos. Por eso, los sistemas o planes de vida de los adolescentes al mismo tiempo rebosan de sentimientos generosos, de fervientes proyectos altruistas o místicos, y de una inquietante megalomaníā y un egocentrismo consciente. (Piaget 1967, p. 66.)

Los adolescentes con frecuencia atraviesan por crisis idealistas. Poseen la fuerza del razonamiento formal, pero no pueden distinguir entre esa nueva fuerza potencial y su aplicación a los problemas reales. Tal parecería que están condenados a ser siempre los críticos idealistas de la sociedad. Pero así como paulatinamente disminuye el egocentrismo de otros períodos, también disminuye el de la adolescencia. Cuando el adolescente aprende a aplicar eficazmente la lógica a la realidad de la vida y a reconocer que no todos los acontecimientos humanos y mundanos se pueden juzgar de manera estricta con apego al criterio de la lógica.

> ...el punto meduiar del proceso de descentramiento es el ingreso al mundo laboral o el inicio de una capacitación profesional seria. El adolescente se convierte en adulto cuando se compromete con un trabajo verdadero, y es entonces cuando el reformador idealista se transforma en una persona práctica. En otras palabras, un empleo aleja al pensamiento de los peligros del formalismo y lo integra a la realidad. (Inhelder y Piaget 1958, p. 346.)

Entonces, según Piaget, cuando (y si) los adolescentes tratan de ser parte del mundo laboral y de las realizaciones, *se* ven obligados a *ajustar* todavía más su razonamiento e inteligencia al mundo tal cual es, y no como debería de ser según su razonamiento lógico.

El idealismo

Invariablemente, el razonamiento de los adolescentes que ya desarrollan las operaciones formales tiende a ser idealista. Podría decirse que este *idealismo* es "falso" o incompleto. De hecho, lo que parece ser idealismo con frecuencia es un razonamiento basado en la aplicación *egocéntrica* del pensamiento formal. Cuando un adolescente típico que ya efectúa las operaciones formales elabora juicios basados en el razonamiento, sus conclusiones parecen idealistas porque son "lógicas". Pero es frecuente que la lógica y el razonamiento del adolescente no tome en cuenta, (o no pueda tomar en cuenta al principio) las realidades del comportamiento humano, las cuales nada tienen que ver con la lógica.

La sociedad ratifica el mandamiento bíblico "No matarás"; empero, históricamente, las sociedades también han aprobado las guerras, la pena de muerte para ciertos delitos, y otros "crímenes". Desde el punto de vista lógico-egocéntrico del adolescente, estos comportamientos son ilógicos y, en consecuencia, equivocados. El adolescente no toma (ni puede tomar) en cuenta las múltiples causas *reales* de las conductas humanas y de la sociedad. De manera análoga, los padres le dicen a los hijos que no fumen ni beban, no obstante que ellos fuman y beben. Para el adolescente esto resulta ilógico, por lo que pueden alegar lógicamente que "si mis padres (y amigos) fuman y beben, también yo puedo hacerlo".

El adolescente debe aprender a adoptar papeles realistas de adulto en el mundo real, lo que no sólo implica su desarrollo cognoscitivo, sino también, paralelamente, su desarrollo afectivo y su adaptación a la vida de los adultos. El dilema del comportamiento humano es más que un problema de lógica, y es esta perspectiva la que los adolescentes en general sólo llegan a apreciar una vez que se han enfrentando a la realidad de una manera seria y se han adaptado al mundo "real". Una vez que el adolescente encuentra al mundo tal como es, no meramente como piensa que debe o podría ser, puede hacer adaptaciones que le permitan cambiar su perspectiva lógica-egocéntrica por una perspectiva lógica-realista. Cuando el egocentrismo se adapta a la realidad, evoluciona la capacidad para una forma de idealismo no egocéntrico que permite apreciar las complejidades lógicas y no lógicas de los problemas.

La sociedad estadounidense ha alargado mucho el período de *falso idealismo* de los adolescentes y de los adultos jóvenes. Muchas personas sólo comienzan a desempeñar un "verdadero trabajo" cuando terminan su bachillerato, o incluso mucho después. En su caso, la adaptación del razonamiento lógico a la realidad puede posponerse.[3]

El reformador

En el deseo que tiene el adolescente de transformar la sociedad, se observa una manifestación del egocentrismo de la adolescencia. Al discutir acerca de la sociedad, los adolescentes con frecuencia se convierten en los severos críticos de ésta y de sus instituciones. Con frecuencia los adultos consideran que este comportamiento es antisocial, rebelde, irreflexivo, desagradecido y en general inadecuado y equivocado. Piaget sostiene que no siempre es asi. Según él, este deseo del adolescente de reformar la sociedad es normal y se puede atribuir en gran parte a sus capacidades intelectuales (que le permiten razonar acerca de cómo podrían ser las cosas hipotética y lógicamente) y a su egocentrismo.

> ...con frecuencia, el adolescente parece asocial y prácticamente antisocial. Sin embargo, nada puede ser menos cierto, pues reflexiona acerca de la sociedad constantemente. La sociedad que le interesa es la que desea transformar, no siente sino desdén y falta de interés por la sociedad real, a la que condena. Aún más, la sociabilidad del adolescente evoluciona mediante la interacción del joven con otros adolescentes. La interacción social de los adolescentes... tiene como objetivo básico la discusión. En parejas o en pequeñas tertulias, los adolescentes re-

construyen el mundo y se pierden en discusiones interminables como un medio de combatir el mundo real. (Piaget 1967, p. 68.)

Entonces vemos, cómo va introduciéndose el adolescente en la sociedad de los adultos, lo cual hace mediante proyectos, planes de vida, sistemas teóricos e ideales políticos o reformas sociales. En síntesis se introduce por medio del pensamiento y, agregaríamos, por medio de la imaginación -ya que este pensamiento hipotético deductivo ocasionalmente se aparta de la realidad-. (Piaget 1967, p. 67)

Piaget cree que, en parte, el pensamiento y el razonamiento de los adolescentes corresponden a los de un soñador de mundos mejores (más lógicos). Algunos de estos pensamientos se llegan a filtrar en la conducta del adolescente, por lo que con frecuencia puede vérsele en el papel de "reformador". Piaget deja en claro que tal razonamiento, aunque egocéntrico, es una fase natural y normal en el desarrollo y refinamiento de la inteligencia del adolescente. Se puede considerar que la fase del reformador idealista es *necesaria* para el posterior equilibrio en los niveles más elevados.

Entonces ¿Qué anima al adolescente a superar la etapa del reformador? ¿Que proporciona el desequilibrio necesario para el desarrollo ulterior?

La verdadera adaptación a la sociedad se da de manera automática cuando el adolescente reformador trata de llevar a la práctica sus ideas. Así como la experiencia concilia al pensamiento formal con la realidad de las cosas, así el trabajo efectivo y constante, desempeñado en situaciones concretas y bien definidas, cura todos los sueños. (Piaget 1967, p. 69.)

Así cuando el adolescente trata de poner en práctica sus teorías, sueños e hipótesis en el mundo real, éste provoca el desequilibrio y luego el ajuste de las hipótesis. La lucha por convertirse en un verdadero miembro de la sociedad es parte de la motivación que estimula el desarrollo posterior.

Aunque los desarrollos mental y afectivo del adolescente son fundamentales para el posterior desarrollo del pensamiento adulto, no garantizan un pensamiento adulto y realista. El pensamiento formal de la adolescencia es egocéntrico al principio, cuando el adolescente no distingue entre las múltiples perspectivas posibles y su pensamiento es lógico-idealista, manifestándose con frecuencia en la crítica de la sociedad y la concepción de mundos ideales. Una vez que el adolescente adopta un papel de adulto en el mundo y distingue los numerosos puntos de vista posibles, alcanza la objetividad del pensamiento en las cuestiones conflictivas y disminuye su egocentrismo. (Inhelder y Piaget 1958, p. 345.)

RESUMEN

La etapa de las operaciones formales que se inicia aproximadamente a los 12 años y concluye a los 16 años o más, se basa en el desarrollo de las operaciones concretas, que internaliza y amplía. No obstante que el pensamiento operativo concreto es lógico, está restringido al mundo "concreto". Sólo cuando se inicia el desarrollo de las operaciones formales, el razonamiento se "libera del contenido" o se "libera de lo concreto". El razonamiento formal puede aplicarse tanto a lo *posible* como a lo *real*.

El pensamiento operativo concreto es reversible. Las dos reversibilidades -la inversión y la reciprocidad- se usan de manera independiente y llegan a coordinarse en el pensamiento formal.

Durante la construcción de las operaciones formales surgen diversas *estructuras*. El razonamiento *hipotético-deductivo* es la habilidad de razonar sobre cuestiones hipotéticas y reales y la de extraer conclusiones de premisas hipotéticas. El pensamiento *científico-inductivo*, característico de la ciencia es el razonamiento de lo específico a lo general. Quienes practican el razonamiento de los problemas concretos o hipotéticos. La *abstracción reflexiva* es aquélla que abstrae nuevos conocimientos del conocimiento previo por medio de la reflexión o el pensamiento. La abstracción reflexiva siempre trasciende lo observable y es el mecanismo básico del conocimiento lógico-matemático.

Durante las operaciones formales evolucionan dos importantes *contenidos* cognoscitivos: las operaciones *propositivas o combinatorias* y los *esquemas operativos formales*. En cuanto a capacidad, el razonamiento propositivo, que es abstracto y sistemático, se parece a la lógica propositiva o simbólica. Los esquemas operativos formales, co-

mo la proporción y la probabilidad, tienen una gran semejanza con el razonamiento científico y son menos abstractos que el razonamiento propositivo

Las capacidades cognoscitivas del adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales son cualitativamente iguales a las de los adultos. Los adolescentes son capaces de razonar con tanta lógica como los adultos que dominan las operaciones formales, aunque estos últimos, debido a su mayor experiencia, pueden razonar sobre más cosas que los adolescentes. No todos los adolescentes y adultos desarrollan por completo las operaciones formales, aunque -según Piaget- todas las personas normales tienen la capacidad de hacerlo (Gallagher y Reid 1981).

El desarrollo afectivo no es independiente del desarrollo cognoscitivo. Cuando éste llega a su tope, en el que se dominan las operaciones formales, sucede lo mismo con el desarrollo afectivo. Las estructuras afectivas más importantes de la etapa de las operaciones formales se basan en las estructuras de la etapa operativa concreta. El desarrollo de los *sentimientos normativos*, la *autonomía y* la *voluntad* durante las operaciones formales propician la construcción de *sentimientos idealistas* y el posterior desarrollo de la *personalidad* durante las operaciones formales. La formación de la personalidad tiene sus raíces en la organización que efectúa el niño de las reglas y los valores elaborados de manera autónoma. La personalidad refleja el esfuerzo del individuo por adaptarse al mundo social de los adultos; es, en parte, la sumisión del " yo" a la disciplina.

De manera parecida, el razonamiento moral llega a su desarrollo pleno con las operaciones formales. Se comprende que las reglas son necesarias para la cooperación. La mentira se considera incorrecta, debido a que quebranta la confianza. La justicia se comprende en relación con las intenciones. Se considera que los castigos adecuados para las transgresiones sociales se basan en la equidad.

Piaget señala que los desarrollos cognoscitivo y afectivo, normales e indispensables en la adolescencia, son útiles para comprender mucho de aquellos aspectos del comportamiento del adolescente, que con anterioridad se atribuían a la pubertad y el despertar de la sexualidad. El *egocentrismo* del adolescente se caracteriza por la aplicación de un criterio lógico a las acciones humanas y sociales sin tener la comprensión suficiente de que el mundo no siempre sigue un orden lógico y de que la gente no siempre es lógica. El adolescente, necesariamente una especie de idealista, explora con el pensamiento y en sus conversaciones, las formas de cambiar el mundo. Según Piaget, estas evoluciones no son provocadas por la pubertad, sino por los desarrollos intelectual y afectivo, normales e indispensables, que se llevan a efecto durante la adquisición de las operaciones formales.

Sólo cuando el adolescente se esfuerza por entrar al mundo de los adultos y trabajar en un empleo "real", se alcanza el *equilibrio* final. Por necesidad, este esfuerzo provoca desequilibrio conforme el adolescente lógico se ve enfrentado a la opinión de otros que han adaptado su razonamiento a un mundo que no siempre sigue un orden tan sencillo como el que imaginan los adolescentes.

Notas de la lectura:

1 La utilización que da Piaget al término de *personalidad* es más singular y conservador. En su caso, la personalidad se puede considerar como un conjunto de valores construidos de manera autónoma: "...la formación de la personalidad está dominada por la búsqueda de coherencia y organización de valores que impidan los conflictos internos" (Piaget e Inhelder 1969, p.658). Para la transición eficaz hacia la vida social adulta se consideran necesarias la jerarquía personal de los valores junto con las operaciones formales. La personalidad "supone la descentralización y la subordinación del yo al ideal colectivo" (Piaget 1981b, p. 74). En este sentido, la formación de la personalidad es la culminación de los esfuerzos por ajustarse a la vida adulta mediante el desarrollo de un papel social y personal "permanente".

2 Para nuestros propósitos de esta sección, consideramos que la adolescencia abarca de los 15 a

los 18 años, aproximadamente, y suponemos que el adolescente ya desarrolla las operaciones formales.

[3] Piaget escribe que donde los adultos jóvenes se someten a sus mayores, al igual que los niños, la mentalidad infantil dura mucho más tiempo y el proceso de la adolescencia es poco notable (Piaget 1963b, p. 20). Señala culturas, como la samoa, en la que Margaret Mead encontró que casi no había una verdadera adolescencia. De acuerdo con la definición de Piaget el "mejor" desarrollo de la adolescencia (y de las etapas anteriores) se da cuando se estimula la autonomía intelectual y afectiva, esto es, donde predominan las relaciones de respeto mutuo. Las relaciones de respeto unilateral durante la adolescencia pueden posponer la adaptación al mundo real y la integración a la sociedad. Esto tiene posibles implicaciones educativas y clínicas.

LECTURA:

EL INTERROGATORIO Y LOS RESULTADOS GENERALES*

PRESENTACIÓN

Aquí Piaget plantea dos interrogantes frente a la construcción social de las reglas del juego de las canicas: a) ¿Cómo se adaptan los individuos, poco a poco a estas reglas, es decir, cómo observan la regla en función de su edad y su desarrollo mental? b) ¿Cómo adquieren conciencia de la regla, o sea, qué tipos de obligaciones resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?

Para ir develando las respuestas a estas cuestiones, Piaget inicia un interrogatorio a veinte muchachos cuyas edades oscilan entre 4 a 12-13 años. Es importante mencionar que una de las estrategias de investigación está basada en la observación participante. En este estudio Piaget nos plantea que desde el punto de vista de la práctica de las reglas, se distinguen cuatro estadios sucesivos:

a) Estadio puramente motor e individual, aquí el niño sólo manipula las canicas de acuerdo a sus deseos y motricidad. El juego es individual. Se trata de reglas motrices y no de reglas colectivas

b) Estadio egocéntrico, se ubica entre los dos y los cinco años. El niño recibe las reglas codificadas de los demás. Al imitar, el niño puede jugar solo, sin pensar en compañeros de juego o bien con otros, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar. Juegan para sí (todos pueden ganar a la vez)

c) Estadio de la cooperación naciente, aparece hacia los 7 u 8 años. Cada uno de los, participantes intenta dominar a sus vecinos, aparece la preocupación por el control mutuo y la, unificación de las reglas. Sin embargo, sigue reinando una vacilación importante respecto a las reglas generales del juego.

d) Estadio de la codificación de las reglas, se ubica entre los 11-12 años. La participación de los jugadores queda regulado en sus más mínimos detalles de procedimiento. El código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera.

El autor plantea una observación importante: la continuidad en la construcción y apropiación de las reglas no es en absoluto lineal.

Por lo que respecta a la conciencia de la regla, Piaget distingue tres estadios:

Durante el primer estadio la regla no es coercitiva, pues es puramente motriz.

Durante el segundo estadio (se inicia en el estadio egocéntrico y termina a mediados del estadio de cooperación 9-10 años) la regla se considera sagrada, de origen adulto y de esencia eterna, alguna modificación es considerada una transgresión.

En el tercer estadio, la regla es considerada como una ley debido al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general.

Piaget plantea que seguramente hay una correlación entre la conciencia y la práctica de las reglas. El respeto hacia la regla en la etapa más primigenia y en el estadio último, nos permite observar que se manifiestan dos tipos de comportamiento social: respeto místico - respeto racional, respectivamente. Este es el fundamento del análisis de la moral infantil.

EL INTERROGATORIO Y LOS RESULTADOS GENERALES

Las reglas que acabamos de exponer constituyen una realidad social bien caracterizada, es decir, una realidad «independiente de individuos» (en el sentido de Durkheim) y que se transmite de generación en generación como un lenguaje. Es evidente que este código es más o menos plástico. Pero las innovaciones individuales, igual que las innovaciones lingüísticas, sólo tienen éxito si res-

* Jean Piaget, "El interrogatorio y los resultados generales", en: *El criterio moral en el niño*, México, Ediciones Roca, 1985. pp. 18-69.

ponden a una necesidad general y si están sancionadas por la colectividad (porque se consideran conformes al «espíritu del juego»).

Pero, incluso reconociendo plenamente el interés de este aspecto sociológico del problema, no nos hemos planteado así las cuestiones de que vamos a tratar. Simplemente nos hemos preguntado: 1° ¿Cómo se adaptan los individuos, poco a poco, a estas reglas o sea, cómo observan la regla en función de su edad y su desarrollo mental?; 2° ¿Cómo adquieren conciencia de la regla, o sea, qué tipos de obligaciones resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?

Así pues, el interrogatorio es fácil de dirigir, en una primera parte, es suficiente con preguntar a los niños (hemos preguntado alrededor de veinte muchachos por edad, de 4 a 12 años), cómo se juega a las canicas. El experimentador dice algo así: «Tengo unas canicas (las pone sobre la gran mesa tapizada de verde, al lado de un trozo de tiza con el cual el niño podrá dibujar un cuadrado). Vas a enseñarme cómo se juega. Cuando era pequeño, jugaba mucho, pero lo he olvidado. Me gustaría volver a jugar. Vamos a jugar juntos. Tú me enseñarás las reglas y yo jugaré contigo.. Entonces el niño dibuja el cuadrado, toma la mitad de las canicas, hace su colocación y comienza el juego. Conviene pensar sistemáticamente en todos los casos posibles e interrogar al niño sobre cada uno de ellos. Para ello, nunca hay que sugerir nada: es suficiente con fingirse ignorante e incluso cometer a propósito algunos errores para que el niño precise cada vez cual es la regla. Se juega con naturalidad, con la mayor seriedad, hasta el final; se pregunta quién ha ganado, y si es necesario se vuelve a empezar una partida si todo no ha quedado claro.

Es absolutamente importante, en esta primera parte del interrogatorio, representar su papel con candor y dejar al niño cierta superioridad (demostrando de vez en cuando, con un golpe certero, que no se es completamente inepto). De este modo, el niño siente confianza y las informaciones que da sobre su manera de jugar son tanto más exactas. Hemos visto a muchos niños perderse en el juego hasta el punto de hablarnos completamente como a un compañero: «¡Estás cocido!» grita Ben (10 años), cuando nuestra canica se queda dentro del cuadrado.

En el caso de los pequeños que no saben formular claramente las reglas que sin embargo consiguen respetar, existe un excelente procedimiento de control: se hace jugar a los niños de dos en dos. Se empieza por pedir a un chico que exponga el conjunto de las reglas que conoce (jugando con él tal como acabamos de describir), se pide lo mismo a un segundo chico (sin que este presente el primero) y seguidamente se enfrenta a estos dos chicos rogándoles que jueguen. Esta experiencia de control es inútil con los mayores, excepto en ciertos casos dudosos.

Después viene la segunda parte del interrogatorio, es decir, la parte relativa a la conciencia de la regla. Se empieza por pedir al niño que invente una nueva regla. En general lo hace muy fácilmente, pero hay que asegurarse cuidadosamente de que la regla es realmente nueva, por lo menos para el niño considerado, y no es una de las muchas variantes que existen, ya conocidas por el propio niño: «Quiero una regla que sea sólo tuya, una regla que tú hayas inventado y que nadie conozca. La regla de.. (nombre del niño)» Una vez formulada esta nueva regla se pregunta al niño si podría crear un nuevo juego: «¿Si jugaras así con los compañeros, crees que la cosa marcharía? ¿Querrían jugar así ·, etc. El niño lo admite o lo pone en duda. Si lo admite, se le pregunta de entrada si esta nueva regla es una regla «justa», una «verdadera» regla, una «regla como las demás» etc., intentando aclarar los motivos invocados. Supongamos ahora que el niño ponga en duda todo esto; se le pregunta si regla nueva, generalizándose, podría convertirse en una verdadera regla: «Cuando seas mayor, imagina que hayas explicado tu nueva regla a muchos niños: quizás todos jugarán de este modo y todos habrán olvidado las antiguas reglas. ¿Entonces cuál será la más justa, tu regla que todo el mundo conocerá, o las antiguas que ya nadie recordará?» Evidentemente hay que ir variando las fórmulas según el giro que tome la conversación pero lo esencial es llegar a saber si se puede legítimamente cambiar las reglas y si una regla es justa porque está ade-

cuada al uso general, incluso si éste es nuevo, o porque tiene un valor intrínseco y eterno.

Una vez aclarado este punto, es fácil plantear las dos preguntas siguientes: 1° ¿Se ha jugado siempre como hoy?: « ¿Tu papá, cuando era pequeño, tu abuelo, los chicos del tiempo de Guillermo Tell, de Noé, de Adán y Eva, etc., jugaban como tú me has enseñado o de otro modo?- 2° ¿Cuál es el origen de las reglas: inventadas por niños o impuestas por los padres y los mayores en general?

Algunas veces es necesario empezar por estas dos últimas cuestiones antes de preguntar si se pueden cambiar las reglas: así se evita la perseveración o mejor dicho, se cambia su sentido y esto facilita la interpretación de las respuestas. Toda esta parte del interrogatorio es muy difícil de llevar: la sugestión es fácil tenemos la amenaza de la fabulación. Pero lo importante, es evidente, es simplemente captar la orientación del espíritu del niño. ¿Cree en el valor místico de las reglas o en su valor decisivo, cree en una heteronomía de derecho divino o es consciente de su autonomía? Esta es, en realidad, la única cuestión interesante. Naturalmente, el niño no tiene creencias sobre el origen o la perennidad de las reglas de su juego: sus ideas, inventadas en el mismo momento, sólo constituyen indicios de su actitud profunda, y hay que persuadirse de esta verdad para proseguir la conversación

Los resultados que obtuvimos gracias a este doble interrogatorio, y que seguidamente analizaremos con todo detalle, son, a grosso modo, los siguientes.

Desde el punto de vista de la práctica de las reglas, se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos:

Un primer estadio. puramente *motor e individual*, durante el cual el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual no se puede hablar más que de reglas motrices y no de reglas propiamente colectivas.

Un segundo estadio puede ser llamado *egocéntrico* por las razones que veremos seguidamente. Este estadio se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, es decir, según los casos, entre dos y cinco años. Pero, al imitar estos ejemplos, el niño juega, bien solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar. En otros términos, los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden ganar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas. Este doble carácter de imitación de los demás y de utilización individual de los ejemplos recibidos, lo designaremos con el nombre de egocentrismo.

Hacia los 7 u 8 años, aparece un tercer estadio que llamaremos estadio de la *cooperación* naciente: cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece *la* preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas. Pero, si los jugadores consiguen entenderse durante una sola y misma partida, sigue reinando una vacilación considerable por lo que respecta a las reglas generales del juego. Dicho de otro modo, los niños de una misma clase escolar de 8 ó 9 arios, que juegan sin cesar unos con otros, dan, cuando se les pregunta por separado, informaciones muy diversas y muchas veces totalmente contradictorias sobre las reglas del juego de las canicas.

Finalmente, hacia los 11-12 años, aparece un cuarto estadio que es el de la *codificación de las reglas*. De ahora en adelante, no sólo las partidas quedan reguladas minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento, sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera. Los niños de una misma clase escolar dan, efectivamente, hacia 11 ó 12 años, informaciones de una concordancia notable cuando se les pregunta sobre las reglas del juego y sus variaciones posibles.

Naturalmente, no hay que tomar estos estadios por lo que no son. Es cómodo, para las necesidades de la explicación, repartir a los niños en clases de edades o en estadios, pero la realidad se presenta bajo las apariencias de un contenido sin cortes. Además, esta continuidad no es en absoluto lineal

y su dirección general sólo se percibe si esquematizamos las cosas y negligimos las oscilaciones que complican indefinidamente el detalle. De este modo si tomamos al azar una decena de niños, quizás no se tendrá la impresión de progresión que se observa poco a poco en el interrogatorio del centenar de sujetos que nosotros hemos examinado en Ginebra y en Neuchatel.

Si pasamos ahora a la conciencia de la regla, encontramos una progresión todavía más vaga en el detalle, pero no menos clara en líneas generales. Podemos expresarla bajo la forma de tres estadios, el segundo de los cuales se inicia en el estadio egocéntrico para terminar a mediados del estadio de la cooperación (hacia los 9-10 años). El tercero comprende el final de este estadio de la cooperación y el conjunto del estadio de la codificación de las reglas.

Durante el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía bien porque es puramente motriz, bien (principio del estadio del egocentrismo) porque en cierto modo se sigue inconscientemente a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria.

Durante el segundo estadio (apogeo del estadio del egocentrismo y primera mitad del estadio de la cooperación), la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera como una transgresión

Durante el tercer estadio, finalmente, la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general.

Desde luego, la correlación indicada entre los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla y los cuatro estadios relativos a la práctica efectiva de las reglas, no es más que una correlación estadística, es decir, muy general. Pero, a grandes rasgos creemos que es seguro que existe una relación. La regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. O sea que, por lo que respecta a la práctica, es natural que al respeto místico por las leyes correspondan un nacimiento y una aplicación todavía rudimentaria de su contenido, mientras que al respeto racional y motivado corresponde una observación efectiva y detallada de cada regla.

Así habría dos tipos de respeto por la regla, correspondientes a dos tipos de comportamiento social. Tal resultado exige un examen detallado, pues si resulta efectivo, sería de una gran importancia para el de la moral infantil. Efectivamente, de entrada, vemos todo lo que sugiere por lo que respecta a las relaciones del niño con el adulto. La insubordinación del niño respecto a sus padres y sus maestros, unida a su respeto sincero por las consignas recibidas y su notable docilidad de conciencia, ¿acaso no podría responder a este conjunto de actitudes que observamos durante el estadio del egocentrismo y que une de manera tan paradójica la inconsistencia práctica con la mística de la ley? Por otra parte, la cooperación del niño con el adulto, en la medida en que es realizable y en la medida en que se nos facilita a través de la colaboración de los niños entre sí, ¿no podría proporcionarnos la clave de la interiorización de las consignas de la autonomía de la conciencia moral? No debemos temer, pues, consagrar algún tiempo al análisis paciente de los hechos relativos a las reglas del juego, pues nos hallamos en posesión de un método infinitamente más ágil y por consiguiente más seguro que si preguntáramos a los niños sobre simples explicaciones como nos veremos obligados a hacer después de esta obra.

3. LA PRÁCTICA DE LA REGLA: I. LOS DOS PRIMEROS ESTADIOS

Es inútil extendemos largamente sobre el primer estadio, que no interesa directamente a nuestro tema. Sin embargo, es importante para nosotros saber si las reglas del juego que pueden constituirse antes de cualquier colaboración entre niños, son del mismo tipo que las reglas colectivas. Demos una decena de canicas a un niño de 3 años 4 meses y observemos sus reacciones:

Jacqueline observa curiosamente las canicas (es la primera vez que ve unas canicas), después las deja caer sobre la alfombra. Seguidamente las pone en un sillón, en un hueco. "¿No son animales? --No--. ¿Son bolas?--Sí." Las vuelve a poner sobre la alfombra, después las coge y las deja caer una a una desde cierta altura. Se sienta sobre la alfombra separando las piernas y lanzando las canicas frente a sí a unos centímetros de distancia. Después las recoge para ponerlas otra vez en el sillón y en el mismo agujero que antes (el sillón está lleno de botones que forman un hueco en la tapicería). Otra vez las recoge y las deja caer primero juntas y después una a una. Las vuelve a poner en el sillón, primero en el mismo sitio, después en los otros agujeros. Las acumula en pirámide, después. "¿Qué son las canicas? --¿A ti que te parece? -- ..." Las pone en el suelo, después las vuelve a poner en el sillón, en los mismos agujeros. Salimos al balcón: las deja caer desde arriba para que reboten.

En los días siguientes, Jacqueline pone de nuevo las canicas en los sillones y las sillas o las mete en su ollita para hacer la cena. O también repite las conductas descritas hace un momento.

Por lo que respecta a estos hechos, hay que observar tres puntos. Primero la ausencia de continuidad y dirección en la sucesión de las conductas. Seguramente, el niño intenta antes que nada comprender la naturaleza de las canicas y adaptar sus esquemas motores a esta realidad nueva para él. De este modo intenta sucesivamente todas las experiencias: lanzar, amontonar formar pirámide, formar un nido, hacer rebotar, etc. Pero una vez pasados los primeros momentos de extrañeza, el juego es incoherente o, mejor dicho, queda sometido a la fantasía del momento. Cuando se prepara la cena, las canicas sirven como alimentos que se cuecen en una olla. Cuando el interés se centra en las clasificaciones, las canicas son colocadas en pequeños montones en los hoyos del sofá, etc. Así pues, no hay reglas en el aspecto general del juego.

En segundo lugar, hay que observar que, en detalle, existen ciertas irregularidades. Efectivamente, es chocante constatar como las conductas particulares de que el niño se sirve sucesivamente, se esquematizan rápidamente e incluso se ritualizan. El gesto de acumular la canicas en un hoyo del sillón, al principio no es mas que una prueba, pero se convierte en un esquema motor ligado a la percepción de las canicas. Después de unos días, es un simple rito, observado con interés, pero sin ningún esfuerzo nuevo de adaptación.

En tercer lugar, es importante citar el simbolismo[1] que invade inmediatamente los esquemas motores del niño. Seguramente estos símbolos son más jugados que pensados, pero implican una parte de imaginación: las canicas son alimentos que hay que cocer, huevos en un nido, etc.

Una vez dicho esto, podría ser que las reglas del juego se desprendieran, o bien de rituales análogos a los que acabamos de observar, o bien de un simbolismo colectivo. Así pues, vamos a examinar brevemente la génesis de estos comportamientos y su destino ulterior.

Genéticamente hablando, los rituales y los símbolos parecen explicarse por las condiciones de la inteligencia motriz preverbal. Puesto frente a un objeto cualquiera, un bebé de 5 a 8 meses responde con una doble reacción de acomodación al objeto nuevo de asimilación del objeto a los esquemas motores anteriores. Si le presentamos una canica, explorará la superficie y su consistencia, pero al mismo tiempo la utilizará como algo para agarrar, chupar, frotar contra las paredes de la cuna, etc. Esta asimilación de cualquier objeto nuevo a los esquemas motores ya existentes puede considerarse el punto de partida de los rituales y los símbolos, por lo menos a partir del momento en que la asimilación supera a la propia acomodación.

Por lo que respecta a los rituales es realmente chocante constatar que, desde los 8-10 meses, todos los esquemas motores del niño dan lugar, aparte de los momentos de adaptación propiamente dicha, a una especie de funcionamiento en el vacío que complace al niño como un juego. Así, después de haber adquirido la costumbre de pegar su cara a la mejilla de sus padres arrugando la nariz y respirando ruidosamente, Jacqueline se acostumbró a ejecutar este ritual sólo para bromear, arrugando la nariz jadeando y esbozando simplemente una toma de contacto con la cara del otro, pero sin testimoniar de este modo, como antes, un afecto particular: este esquema ha pasado de actual e inserido en una adaptación afectiva a ser un ritual que sólo sirve de juego.[2] Otro hecho: Jacqueline, en el baño, deja sus cabellos, que estaba frotando, y cha-

potea en el agua: pero pronto repite el movimiento tocando alternativamente sus cabellos y el agua, y en los días siguientes este esquema se ritualiza hasta el punto que no puede tocar la superficie del agua sin esbozar previamente el gesto de alisarse los cabellos.[3] Sin ser automático, este ritmo es un juego que la divierte por su misma regularidad. Es suficiente con observar a un bebé de 10-12 meses para notar cantidad de estos rituales que seguramente anuncian las reglas de los juegos futuros.

En cuanto a los símbolos, se presentan hacia finales del primer año, después de los propios rituales. Efectivamente, la costumbre de repetir ritualmente un gesto, conduce poco a poco a la conciencia de «fingir», «hacer como». El ritual de acostarse, por ejemplo (reclinar la cabeza y arreglar el ángulo de la almohada con las mil complicaciones inventadas por todos los bebés), tarde o temprano se utiliza «en el vacío», y la sonrisa del niño que cierra los ojos al ejecutarlo, demuestra claramente que tiene conciencia de «hacer como si» durmiera. Esto ya es símbolo, pero símbolo «jugado». Finalmente, cuando se añade a la inteligencia motriz el lenguaje y la representación, el símbolo se convierte en objeto de pensamiento. El niño que hace avanzar una caja diciendo «tutut», en imaginación, asemeja este movimiento al del automóvil: el símbolo lúdico está definitivamente constituido.

Una vez planteado esto, ¿podemos buscar en los rituales o los símbolos el origen de las reglas mismas del juego? El juego de las canicas, con su indefinida complejidad, tanto en lo que respecta a las propias reglas como en lo que es relativo al sistema verbo-motor de los signos utilizados, ¿puede ser imaginado como el simple resultado de una acumulación de rituales y de símbolos individuales? Creemos que no. Creemos que el ritual y el símbolo individuales constituyen la subestructura o la condición necesaria para el desarrollo de las reglas y los signos colectivos, pero no la condición suficiente. Hay algo más en la regla colectiva que en la regla motriz o el ritual individual, como hay algo más en el signo que en el símbolo.

Por lo que respecta a la regla motriz o ritual, comporta seguramente algo común con la regla: la conciencia de la regularidad. En la alegría del bebé de 10-12 meses o el niño de 2-3 años al reproducir una conducta en todos sus detalles y respetando escrupulosamente el orden de las operaciones (dar la vuelta a la habitación dando un golpe en el respaldo de cada silla en dos lugares sucesivos, etc.), debemos reconocer la «Regelbewusstein» de Bühler. Pero hay que distinguir cuidadosamente estos comportamientos en los que sólo interviene el placer de la regularidad y los comportamientos en los que entra un elemento de obligación: creemos, con Durkheim[4] y Bovet,[5] que esta conciencia de la obligación es lo que distingue la regla propiamente dicha de la regularidad.

Además de este elemento de obligación, o, para limitarnos a la cuestión de la práctica de las reglas, este elemento de obediencia interviene a partir del momento en que hay sociedad, es decir, relación entre dos individuos por lo menos. A partir del momento en que (Bovet) imponen al niño un ritual los adultos o los mayores por los que siente respeto o a partir del momento, añadiremos, en que un ritual resulta de la colaboración de dos niños, adquiere para la conciencia del sujeto un carácter nuevo que precisamente es el de la regla. Este carácter puede variar según el tipo de respeto que predomine (respeto por el mayor o respeto mutuo), pero, en todos los casos, interviene un elemento de sumisión que no estaba incluido en el simple ritual.

Desde luego, además existen todos los intermediarios entre la simple regularidad descubierta por el individuo y la regla a la que se somete un grupo social entero. Precisamente por ello podemos observar, durante el estadio del egocentrismo, una serie de casos en los cuales el niño usa la regla como un simple ritual, que se puede modificar a voluntad, intentando ya someterse a las leyes comunes. El niño utiliza muy pronto el lenguaje adulto y el sistema de conceptos generales y abstractos, conservando al mismo tiempo muchos modos egocéntricos de pensamiento e incluso procedimientos propios del pensamiento simbólico y lúdico, del mismo modo, bajo las reglas impuestas, el niño se las arregla durante mucho tiempo, sinceramente desde luego, para mantener la fantasía de sus decisiones propias. Pero esta continuidad de hecho entre lo ritual y la regla no excluye una di-

ferencia de calidad entre estos dos tipos de comportamiento.

Pero es mejor que no nos anticipemos en el análisis de la conciencia de la regla y volvamos al ritual. El ritual individual se prolonga naturalmente, como acabamos de ver, en un simbolismo más o menos complejo. Este simbolismo, ¿puede considerarse el punto de partida del sistema de signos verbo-motores obligatorios que están ligados a las reglas de cualquier juego colectivo? Igual que para el problema precedente, creemos que el símbolo es condición necesaria pero no suficiente para la aparición de los signos. El signo es general y abstracto (arbitrario), el símbolo es individual y motivado. Para que el signo suceda al símbolo es necesario que una colectividad borre de la imaginación de sus individuos aquello que tiene de fantasía personal y elabore una serie de imágenes obligatoria y común, de acuerdo con el código de las propias reglas. Veamos una observación que demuestra lo lejos que están los rituales de los símbolos individuales de las reglas y de los signos. A pesar de que, en la medida en que se establece una colaboración entre niños, se acercan a estas realidades.

> Jacqueline (después de las observaciones precedentes) juega con Jacques (niño de 2 años, 11 meses, 15 días), que ve las canicas por primera vez. 1. Jacques toma las canicas y las deja caer una tras otra. Después las recoge y se va. II. Jacques las dispone en el suelo, en un hoyo y dice: "Hago un nidito". Jacqueline toma una y la coloca en el suelo, por imitación. III. Jacques toma otra, la entierra y hace un flan de arena encima. La desentierra y vuelve a empezar. Después toma dos a la vez y también las entierra. Después 3, 4, 5 hasta 6 al mismo tiempo, aumentando cada vez sistemáticamente una canica. Jacqueline lo imita: primero coloca una canica en el suelo y hace un flan de arena encima, después dos o tres al azar y sin adoptar un sistema fijo de progresión. IV. Jacques toma todas las canicas, las amontona, después coloca a su lado una bola de goma y dice: "Es la mamá bola y las bolitas pequeñas". V. Las vuelve a poner amontonadas y las cubre de tierra nivelando el suelo. Jacqueline lo imita pero con una sola canica que cubre de tierra sin igualar. Añade: "Se ha perdido"; después la desentierra y vuelve a empezar.

En este ejemplo se ve claramente que todo lo que es fantasía o simbolismo individuales no se ha comunicado: en el momento en que la partida se convierte en juego de imaginación, cada cual evoca sus imágenes preferidas sin preocuparse por las de los demás. Asimismo observamos cómo los esquemas ritualizados sucesivamente probados siguen siendo extraños a toda dirección de conjunto. Por el contrario. a partir del momento en que hay imitación reciproca (fin de II y conjunto de III), hay un inicio de regla: cada cual intenta enterrar las canicas como el otro, observando una progresión común que, por otra parte, resulta más o menos lograda. Con este último aspecto, esta observación nos conduce pues al estadio del egocentrismo, durante el cual el niño aprende las reglas de los demás practicándolas de manera fantasista.

Concluyamos este análisis del primer estadio repitiendo que antes del juego en común no pueden existir reglas propiamente dichas: existen ya regularidades y esquemas ritualizados, pero estos rituales, al ser obra de un solo individuo, no pueden provocar esta sumisión a algo superior al yo, sumisión que caracteriza la aparición de toda regla.

El segundo estadio es el estadio del *egocentrismo*. Aplicaremos aquí, al estudio de la práctica de las reglas, una noción que nos ha servido preferentemente para la descripción de los comportamientos intelectuales del niño. Además, el fenómeno es exactamente del mismo orden en los dos casos. El egocentrismo nos parece una conducta intermediaria entre las conductas socializadas y las conductas puramente individuales. Por imitación y a través del lenguaje, así como gracias al conjunto de los contenidos del pensamiento adulto que presionan sobre el pensamiento infantil a partir del momento en que es posible el intercambio verbal, el niño empieza a socializarse en un sentido desde finales de su primer año. Pero la naturaleza de las relaciones que el niño mantiene con el ambiente que le rodea, impide momentáneamente que esta socialización llegue al estado de equilibrio que es el único propicio para el desarrollo de la razón: el estadio de cooperación, en el cual los individuos, considerándose como iguales, pueden controlarse mutuamente y alcanzar la objetividad. Dicho de otro modo, la propia naturaleza de la relación entre el niño y el adulto, pone al niño en una situación aparte, de modo que su pensamiento queda aislado y, creyendo compartir el punto de vista de todo el mundo, permanece, en realidad, encerrado en su

punto de vista. El mismo lazo social en que se halla comprometido el niño, por más estrecho que parezca visto desde el exterior, implica así un egocentrismo espontáneo propio a toda conciencia primitiva.

Lo mismo ocurre con las reglas del juego. Constatamos, y autores más autorizados lo han hecho notar antes que nosotros,[6] que los inicios del juego social en el niño están caracterizados por un largo período de egocentrismo. Por una parte, el niño está dominado por un conjunto de reglas y de ejemplos que se le imponen desde fuera. Pero, por otra parte, al no poder situarse en un plano de igualdad respecto a sus mayores, utiliza para sí y sin darse cuenta de su aislamiento, lo que ha podido captar de la realidad social ambiente.

Para seguir con el juego de las canicas, el niño, de 3 a 5 años, descubre, según el azar de sus encuentros, que para jugar hay que trazar un cuadrado, colocar las canicas en el cuadrado, intentar expulsar estas canicas del cuadrado tocándolas con otra canica, partir de una línea trazada con anterioridad, etc. Pero al imitar de este modo lo que observa y creyendo de buena fe jugar como los demás, el niño no piensa, en primer lugar, más que en utilizar para sí mismo sus nuevas adquisiciones. Juega individualmente con una materia social: el egocentrismo es así.

Analicemos los hechos:

MAR (6 años) se apodera de las canicas que le ofrecemos y, sin preocuparse por trazar un cuadrado, las acumula en un montón y empieza a dar golpes a este montón. Recoge las canicas que ha tocado y las aparta, o bien las vuelve a colocar inmediatamente, sin ninguna regularidad. "¿Siempre juegas así? -En la calle se hace un cuadrado. -- ¡Pues bien!, haz igual que en la calle. -*¡Hago un cuadrado!*" (Lo traza, coloca sus canicas dentro y empieza de nuevo a jugar.) Jugamos con él imitando cada uno de sus gestos. "¿Quién ha ganado? --*Los dos hemos ganado.* -- Pero, ¿quién ha ganado más?-- ...
(Mar no comprende)

BAUM (6½ años) empieza por trazar un cuadrado y colocar tres canicas. Añade: "*Unas veces se ponen 4, otras, 3 ó 2.*--¿O 5?--*No, cinco no, pero algunas veces se ponen 6 u 8.* -- ¿Quién empieza cuando juegas con los chicos?-- *Algunas veces, yo, otras, el otro* --¿No hay ninguna forma de saber quién tiene que empezar?--*No.*--¿Sabes lo que es la coche? --*¡Ah!, sí*". Pero lo que sigue demuestra que no sabe nada de ella y cree que esta palabra designa otro juego. "¿Y quien empezará de nosotros dos? -- *Usted.* -- ¿Por qué? -- *Quiero ver cómo lo hace.*" Jugamos un momento y pregunto quién ha ganado: "*El que ha tocado un "marbre", es el que gana.*--Bien, ¿quién ha ganado? -- *Yo, y después usted*". Volvemos a empezar. Consigo tocar 4, él, 2: "¿Quien ha ganado? -- *Yo, después usted*". Volvemos a empezar. El toma dos, yo ninguna. "¿Quién ha ganado? --*Yo.*-- ¿Y yo?-- *Usted ha perdido.*"

LOEF (6años), pretende que juega a menudo con Mae, de quien hablaremos enseguida. No sabe hacer el cuadrado ni trazar la línea de salida. Empieza a "tirar" sobre las canicas reunidas en montones y juega sin pararse ni preocuparse por nosotros. "¿Has ganado?--*No lo sé. Me parece que sí* --¿Por qué?--*Sí, porque he lanzado los marbres.*-- ¿Y yo?--*Sí, porque ha lanzado los marbres*".

DESARZ (6 años): "¿Juegas a menudo? -- *¡Oh!, sí.* -- ¿Con quién?--*Solo.*--¿Prefieres jugar solo?--*No es necesario ser dos. Se puede jugar uno solo.*" Reúne las canicas sin cuadrado y "tira" en el montón.

Estudiemos ahora como juegan dos niños que tienen la costumbre de jugar uno con otro por vivir en la misma casa. Se trata de dos chicos, uno de los cuales (Mae) es un ejemplo muy representativo del presente estadio, y el otro (Wid), se encuentra en el limite entre el presente estadio y el estadio siguiente. Asi pues, el análisis de este caso será tanto mas significativo por cuanto se trata de niños que ya no son principiantes.

MAE (3 años) y WID (7 años) declaran que juegan siempre juntos. Mae nos dice que "*ayer mismo jugaron juntos*". Primero examinamos a Mae aparte. Acumula sus canicas sin contarlas, en cualquier punto, y lanza su *cassine* al montón. Después pone 4 canicas unas contra otras apretadas, y coloca una quinta encima (en pirámide). Mae niega que se deba dibujar un cuadrado, después se anima y dice que él lo hace siempre, "¿Cómo lo haceis, con Wid, para saber quién tira primero? --*Uno de los dos lanza su "cassine", el otro intenta pegarle. Si le da, empieza.*" Seguidamente Mae nos muestra en qué consiste el juego: lanza su *cassine*, sin tener en cuenta las distancias ni la manera de jugar (la piquette), y, cuando consigue hacer salir una canica del cuadrado, inmediatamente vuelve a ponerla dentro. Así el juego no termina nunca. "*¿Hay que seguir así siempre?* --Se saca una para que sea diferente (saca una canica del cuadrado, pero no la que ha tocado). Cuando sólo quede una canica, el juego habrá terminado. (Tira dos veces más.) Otra vez y después se saca una" Después afirma. "*Cada tres veces se saca una*". En realidad, Mae saca una canica cada tres tiradas inde-

pendientemente de si ha tocado o no una canica. Esto constituye una regla totalmente inédita y que no corresponde en absoluto al juego habitual ni a nada de lo que hemos visto en Neuchatel ni en Ginebra. Así pues, es una regla que él acaba de inventarse, pero tiene la impresión de recordarla porque presenta una vaga analogía con lo que ocurre en la realidad cuando el jugador retira una canica si la ha tocado (pegado). O sea que el juego de Mae es un tipo de juego del segundo estadio: juego egocéntrico en el cual "ganar" significa no superar a los demás, sino jugar para sí mismo.

WID, al que preguntamos ahora, sin que haya asistido al interrogatorio de Mae, empieza por hacer un cuadrado. Coloca 4 canicas en las cuatro esquinas y una en el centro (cf. la disposición establecida por Mae que debe ser una deformación de ésta). Wid no sabe cómo hacerlo para saber quién va a empezar y declara que no entiende nada del procedimiento que Mae nos había indicado diciendo que era familiar a ambos (intentar "pegar" en la "cassine" del compañero de juego). Wid lanza entonces su "cassine" en dirección al cuadrado y hace salir una canica que se mete en el bolsillo. Ahora jugamos nosotros, sin tocar nada. Vuelve a jugar, va recogiendo todos los mármoles, uno tras otro, y los guarda. Además, declara que, cuando se ha conseguido uno, se tiene derecho a volver a jugar una vez, inmediatamente. Después de haberlos recogido todos, dice: "He ganado". o sea que Wid se encuentra en el tercer estadio, por lo que hace al conjunto de esta explicación, pero a continuación veremos que cuando juega con Mae, no vigila en absoluto las formas de operar del otro. Así, pues, se encuentra en el límite del egocentrismo y el estadio de la cooperación.

Hacemos entrar a Mae, y los dos niños se ponen a jugar uno con otro. Mae dibuja un cuadrado y Wid coloca los "marbres" según su esquema habitual. Mae empieza (juega a la roulette, mientras que Wid juega casi siempre a la piquette) y obtiene cuatro canicas. "Ahora puedo jugar cuatro veces", añade Mae. Es contrario a todas las reglas, pero Wid considera natural esta afirmación. Las partidas se suceden de este modo. Pero uno y otro colocan las canicas en el cuadrado sin ninguna regla (en la regla "cada cual hace su colocación"), tan pronto vuelven a colocar en el cuadrado las canicas que han sacado, como las guarda el que las ha conseguido. Cada cual juega desde el sitio que más le gusta sin que su vecino le vigile y cada cual "tira" el número de veces que desea (de este modo, algunas veces Mae y Wid juegan al mismo tiempo).

Ahora hacemos salir a Wid y preguntamos a Mae para que nos explique el juego por última vez. Éste coloca al azar 16 canicas en medio del cuadrado. "¿Por qué tantas?--Para que podamos ganar.--En casa, ¿cuántas pones, con Wid? -- Pongo cinco pero, cuando estoy solo, pongo muchas. Entonces Mae empieza a jugar y saca una canica y la deja a un lado. Hacemos lo mismo. El juego continúa de este modo y cada cual juega una vez sin tener en cuenta las canicas que se han sacado (es contrario a lo que hacia Mae hasta ahora). Mae dispone seguidamente cinco canicas en el cuadrado, como Wid. Esta vez colocamos las cinco canicas como había hecho el propio Mae al principio del interrogatorio (cuatro canicas apretadas y una encima), pero parece ser que éste ha olvidado esta manera de jugar. Finalmente Mae juega retirando una canica cada tres tiradas, como antes, y nos dice "Es para terminar".

Hemos citado íntegramente este ejemplo para demostrar lo poco que se entienden dos niños de la misma clase escolar, que viven en la misma casa y tienen la costumbre de jugar juntos. No sólo nos indican reglas distintas (cosa que sigue produciéndose en todo el tercer estadio), sino que, cuando juegan juntos, no se vigilan uno a otro ni unifican sus reglas respectivas, ni siquiera mientras dura la partida. Efectivamente, ninguno de los dos intenta superar al otro: quieren simplemente divertirse para sí mismos, alcanzando las canicas del cuadrado, es decir, «ganar» desde su punto de vista propio.

Así podemos ver los caracteres de este estadio. El niño juega para si. Su interés no consiste en absoluto, como ocurrirá mas tarde, en competir con los compañeros y ligarse a través de reglas comunes para ver cual de los dos dominará a los demás. Sus objetivos son distintos. Por otra parte son dobles, y es precisamente esta conducta mixta lo que define el egocentrismo. Por una parte, el niño experimenta en alto grado la necesidad de jugar como los demás y especialmente como los mayores, es decir, de sentirse miembro de la cofradía tan respetable de los que saben jugar correctamente a las canicas. Pero, además, el niño se convence rápidamente de que su juego es «conforme» (sobre este punto se convence tan fácilmente como cuando intenta imitar cualquier actividad de los adultos), no intenta utilizar sus adquisiciones más que para sí mismo: su placer no consiste todavía más que en desarrollar su destreza, en conseguir los golpes que se propone. Placer esencialmente motor, como durante el estadio precedente, y no placer social. El verdadero «socio» del jugador de este estadio no es la pareja en carne y hueso, sino el mayor ideal y abstracto que interiormente se esfuerza por imitar y que totaliza el conjunto de los ejemplos recibidos

hasta aquel momento. Por consiguiente, importa poco lo que hace el vecino, ya que no se intenta luchar contra él. Poco importa el detalle de las reglas, puesto que no hay contacto real entre los jugadores. Por ello, en el momento en que sabe copiar esquemáticamente el juego de los mayores, el niño de este estadio está convencido de estar en posesión de la verdad íntegra: cada cual para sí y todos en comunión con el Mayor, ésta podría ser la fórmula del juego egocéntrico.

Es sorprendente constatar lo cerca que se encuentra esta actitud de los niños de 4 a 6 años en el juego de las canicas de la actitud de estos mismos niños en sus conversaciones. Junto a las pocas conversaciones reales, durante las cuales se intercambian realmente opiniones u órdenes, se observa, efectivamente en los niños de 2 a 6 años, un tipo caracteristico de pseudo-conversaciones o de monólogos colectivos-, durante los cuales los niños hablan sólo para sí mismos pero sienten la necesidad de tener frente a sí a un interlocutor que les sirva de estimulante.

En este caso también cada cual se siente en comunión con el grupo, porque se dirige interiormente al Adulto que lo sabe y lo comprende todo, pero también cada cual se ocupa sólo de sí mismo, sin disociar el «ego del socio».

Estos caracteres del estadio del egocentrismo, por otra parte, sólo se pueden observar claramente cuando se ha podido analizar la conciencia de la regla que acompaña tales conductas.

4. LA PRÁCTICA DE LA REGLA: II. EL TERCERO Y EL CUARTO ESTADIOS

Hacia los 7-8 años se desarrolla la necesidad de un acuerdo mutuo en el terreno del juego (como también en las conversaciones entre niños). Esta necesidad de acuerdo define el tercer estadio. Elegimos arbitrariamente, como criterio de la aparición de este estadio, el momento en que el niño designa con la palabra «ganar», el hecho de vencer a los demás, o sea de conseguir más canicas que los demás, y deja de decir que ha ganado cuando se ha limitado a hacer salir una canica del cuadrado, sin considerar lo que han hecho sus compañeros de juego. En realidad, nunca, ni siquiera entre los mayores, el niño concede gran importancia al hecho de hacer salir una o dos canicas más que sus adversarios: así pues, lo que constituye el motor afectivo del juego no es la simple competición.

Intentando vencer, el niño se esfuerza ante todo por luchar con sus compañeros *observando reglas comunes*. De este modo el placer específico del juego deja de ser muscular y egocéntrico para convertirse en social. Por otra parte, una partida de canicas constituye en actos un equivalente de lo que es la discusión en palabras: una evaluación mutua de los poderes que llevan a una conclusión reconocida por todos.

En cuanto a la diferencia entre el tercero y el cuarto estadios se trata sólo de una diferencia de grado. Los niños de 7 a 10 años, aproximadamente (tercer estadio), no conocen todavía el detalle de las reglas. Intentan aprenderlo, en razón de su interés creciente por el juego en común, pero, cuando se pregunta a varios niños de una misma clase escolar, las divergencias siguen siendo considerables. Estos niños sólo se entienden cuando juegan juntos, copiando al que parece mejor informado, o sobre todo dejando a un lado todas las formas que podrían dar lugar a una discusión. De este modo, juegan una especie de juego simplificado. Los niños del cuarto estadio, por el contrario poseen a fondo un código y llegan a disfrutar con las discusiones jurídicas, de fondo o de simple procedimiento, que pueden surgir con ocasión de ciertos puntos de litigio.

Examinaremos algunos ejemplos del tercer estadio, y, para mejor explicar los caracteres diferenciales de este estadio, yuxtapongamos primero las respuestas de dos compañeros de la misma clase escolar y que tienen la costumbre de jugar juntos (desde luego, se interrogó aparte a los niños para evitar cualquier sugestión entre los dos, pero después confrontamos las respuestas):

BEN (10 años) y NUS (11 años, un año atrasado desde el punto de vista escolar) se encuentran en cuarto año de primaria y juegan mucho a las canicas. Se ponen de acuerdo al considerar el cuadrado como necesario. Nus declara que siempre se colocan cuatro canicas dentro del cuadrado, bien en los cuatro ángulos, bien 3 en el centro y una encima (en pirámide).

Por el contrario, Ben nos dice que se colocan de dos a diez canicas en el centro (no menos de dos, siempre menos de diez)

Para saber quien empieza, se trazan, según Nus, una línea llamada coche y cada cual intenta acercarse a ella: el que está más cerca juega primero y el que la traspasa juega el último. Ben, por el contrario, ignora la *coche*: se empieza "*como se quiere*. – ¿ No hay ningún truco para saber quién tiene que jugar primero – No. – ¿No se prueba con la coche? – *Si, algunas veces*. – ¿Qué es la coche?–...". (no lo sabe explicar). Por el contrario, Ben afirma que se "tira", la primera vez, a una distancia de 2 ó 3 pasos del cuadrado. Un solo paso no es suficiente y "cuatro tampoco puede ser". Nus ignora esta ley y considera la distancia como un problema sobre el que hay que ponerse de acuerdo.

Por lo que respecta a la forma de "tirar", Nus es también muy tolerante. Según él, se puede jugar a la *piquette* o a la *roulette*, pero "*cuando se juega a ¿a piquette, todos deben jugar igual. Cuando hay uno que dice que se juega a la roulette todos deben jugar igual*". Nus prefiere la *roulette "porque va mejor" la piquette es más dificil*. Por el contrario, Ben estima que la *piquette* es obligatoria siempre. Por otra parte ignora el término *roulette* y, cuando le enseñamos lo que es, dice: "*¡Esto es la piquette rodada! ¡Es trampa!*"

Según Nus, todos, y durante toda la partida, deben jugar desde la *coche*. Cuando, después de tirar en el cuadrado, se ha llegado a donde sea, hay que volver a la *coche* para "tirar" las veces siguientes. Por el contrario, Ben, que en este caso es el representante de la forma más general, estima que se tira desde la línea de salida sólo la primera vez; después "*hay que jugar desde donde se está*".

Seguidamente Nus y Ben se ponen de acuerdo para afirmar que las canicas que han salido del cuadrado quedan en posesión del que las ha tocado. Estos niños sólo nos dan resultados acordes sobre este punto y el del trazado del cuadrado.

Cuando empezamos a jugar, consigo permanecer en el cuadrado (la cornalina con la que yo juego permanece dentro del cerco): "¡*Está cocido*! grita Ben encantado *¡no puede jugar más hasta que yo lo saque*!" Nus ignora esta regla. Además, cuando jugamos mal y la cornalina se nos escapa de las manos, Ben grita, "*Fan–turno*" para impedirnos que digamos "turno-pasado" y volvamos a "tirar". Nus ignora esta sutileza.

En un momento dado, Ben consigue "pegar" (tocar) nuestra cornalina. Saca la conclusión de que puede volver a jugar (como si hubiera "pegado" a una de las canicas que están dentro del cuadrado). Nus, en las mismas circunstancias, no hace las mismas deducciones (cada cual juega una vez, según él), y sin embargo cree que podrá jugar primero cuando empecemos la siguiente partida.

Del mismo modo, Ben, considerando que cada cual juega desde el sitio en que ha quedado en la tirada anterior conoce la regla que autoriza al jugador a desplazarse diciendo "del mío", mientras que Nus ignora el significado de estas palabras a pesar de haberlas oído.

Estos dos casos, elegidos al azar en una clase de escolares de 10 años demuestran de entrada cuáles son los dos caracteres diferenciales de este tercer estadio: 1.° Existe una voluntad general de descubrir reglas fijas y comunes a todos los jugadores (cf. La manera en que Nus nos explica que, si uno de los jugadores juega a la *piquette*, «todos los jugadores deben jugar del mismo modo»). 2° A pesar de todo, subsisten considerables diferencias entre las informaciones de unos y otros niños: Sobre este punto, para no considerar como excepcionales los ejemplos precedentes, veamos las respuestas de otro niño de la misma clase escolar:

Ross (11 años, 1 mes): "Primero cada cual pone dos *marbres* dentro del cuadrado. Cuando hay más jugadores el cuadrado puede ser mayor" Ross conoce el procedimiento de la *coche* para saber quién empieza. Admite, igual que Nus, la *roulette* o la *piquette* indistintamente. También admite, cosa contraria a las costumbres y al propio sentido de las palabras, una manera de jugar que llama *femmepoussette* y que consiste en acompañar su canica con la mano al lanzarla (cf. como en el billar dar un coletazo). Sin embargo, esto esta prohibido tal como indica el término que Ross deforma *fan-poussette*.

Según Ross, se juega desde el sitio al que se ha ido a parar la vez anterior y, cuando se ha alcanzado una canica, se tiene derecho a empezar inmediatamente una nueva tirada. Para cambiar de sitio, se dice "*del mío*". "*Si un guijarro nos retiene*, se dice "*turno-pasado*" y se vuelve a empezar. Si la canica se nos escapara se dice "*soltado*" y se vuelve a empezar. Si no se dice esto no se puede volver a empezar. ¡*Las reglas son así*!" Sobre este punto Ross se encuentra a medio camino entre Ben y Nus. Pero Ross conoce una costumbre bastante particular que Ben y Nus ignoran: "Cuando se está dentro del cuadrado se puede ser pegado y entonces él recoge los *marbres* (si la *cassine* con que uno juega se queda dentro del cuadrado y el adversario la toca, éste puede tomar todas las canicas que estén dentro). El (el adversario), puede jugar dos veces (para intentar pegar a la *cassine* en cuestión), y si falla el primero, puede coger la *cassine* y tirar desde donde quiera (naturalmente desde el exterior del cuadrado) u hacer salir (quedarse con) los marbres. En general, sólo nos han descrito esta regla los niños del cuarto estadio, pero el resto del interrogatorio de Ross pertenece totalmente al tercer estadio.

Así vemos lo que es el tercer estadio. El interés principal del niño deja de ser un interés psicomo-

tor: es un interés social. Dicho de otro modo, hacer salir una canica del cuadrado con un golpe diestro no constituye un objetivo en sí mismo. Por otra parte se trata, no sólo de luchar con los compañeros, sino también y sobre todo de ordenar la partida por medio de un conjunto sistemático de leyes que aseguren la mayor reciprocidad en los medios empleados. Así pues, el juego se ha convertido en social. Decimos que «se ha convertido», porque sólo puede establecerse una cooperación real a partir del presente estadio. Precedentemente cada cual jugaba para sí. Cada cual intentaba imitar el juego de los mayores y los iniciados. Pero era más por la satisfacción personal que se siente siendo miembro de una comunidad mística cuyas instituciones sagradas se transmiten a través de los viejos a partir de un pasado lejano, que por el deseo real de cooperar con el adversario o con quien sea. Si consideramos la cooperación como más social que esta mezcla de egocentrismo y respeto por los mayores que caracteriza los inicios de la vida colectiva entre niños, se puede decir que el juego de las canicas se convierte en un juego verdaderamente social a partir del tercer estadio.

Sin embargo, esta cooperación permanece en parte en estado de intención. No es suficiente con ser honrado para conocer la ley. Esto no es suficiente siquiera para poder resolver el conjunto de problemas que pueden presentarse en la «experiencia moral» concreta. Esto es lo que ocurre, durante el presente estadio, con el niño que consigue como máximo crearse una «moral provisional», dejando para más tarde el problema de constituir un código y una jurisprudencia. Además, los chicos de 7 a 10 años sólo se entienden durante una misma y única partida y siguen siendo incapaces de legislar el conjunto de casos posibles, pues cada cual tiene una opinión personal sobre las reglas del juego.

Para establecer una comparación mejor, podemos decir que el niño de 7 a 10 años juega del mismo modo que razona. Efectivamente, hemos intentado establecer precedentemente[7] que hacia los 7 y 8 años, es decir, precisamente en el momento en que aparece nuestro tercer estadio en los medios sociales muy populares en que hemos trabajado,[8] la discusión y la reflexión, es decir, la cooperación en el campo del pensamiento, superan cada vez más la afirmación sin pruebas y el egocentrismo intelectual. Estas nuevas formas de pensar desembocan en deducciones propiamente dichas (por oposición a las transducciones «primitivas»), deducciones durante las cuales el niño se encuentra frente a tal o cual experiencia del presente o del pasado.

Pero falta todavía lo esencial para que la deducción se generalice y se convierta en completamente racional: que el niño consiga razonar formalmente, es decir, que adquiera conciencia de las reglas del razonamiento hasta el punto de que las aplique en cualquier caso, comprendido los casos puramente hipotéticos (las simples asunciones.) Así mismo, el niño del tercer estadio, respecto a las reglas del juego, consigue algunas coordinaciones colectivas momentáneas (una partida bien regulada puedo ser comparada desde este punto de vista a una buena discusión), pero todavía no experimenta un interés por la legislación del juego, por las discusiones de principio que sin embargo son las únicas que le conducirán a poseer el juego en todo su rigor (las discusiones jurídico-morales del cuarto estadio, desde este punto de vista, son semejantes al razonamiento formal en general).

Estos intereses se desarrollan, por término medio, hacia los 11 ó 12 años. Para comprender qué es la práctica de las reglas durante este cuarto estadio, interrogamos por separado a algunos niños de este cuarto estadio, de la misma clase escolar, y vemos como sus informaciones son sutiles y concordantes:

RIT(12 años), GROS (13 años), y VUA (13 años), juegan a menudo a las canicas. Les preguntamos particularmente y tomando medidas para que no se comuniquen en nuestra ausencia el contenido de nuestro interrogatorio.
Respecto al cuadrado, la colocación, la manera de lanzar y, en general, las reglas ya examinadas precedentemente estos tres niños se encuentran, naturalmente, totalmente de acuerdo entre si. Para saber quién debe empezar, Rit, que ha vivido en dos localidades de los alrededores antes de venir a la ciudad dice que existen distintas costumbres. Se traza una línea, la *coche*, y el que se le acerca más empieza. Si se traspasa la línea, según algunos, esto no significa nada, o bien "*hay otro juego: cuando se traspasa la línea se tira último*". Gros y Vua no conocen más

que esta costumbre, la única que se aplica efectivamente entre los chicos del barrio.

Pero hay algunas más complicaciones que los pequeños no nos han contado. "*Sí uno dice "cola"*, según Gros, juega en segundo lugar. Tiene más facilidades porque no se expone a que le peguen (si la cornalina de un jugador queda cerca del cuadrado, se expone a los tiros de los jugadores siguientes)." Y del mismo modo, nos dice Vua "*el que dice "cola de dos" fuga último*". Y añade una regla. igualmente conocida por Gross: "*Cuando se está a la misma distancia de la coche el que dice "¿iguales-cola" juega en segundo lugar*" (el problema es, que, jugar en una posición suficiente para encontrar todavía canicas en el cuadrado, pero no jugar primero para que los demás no te peguen).

Por otra parte, Gross nos dice: "*El que saca dos* (dos de las canicas del cuadrado, es decir, el valor de la "puesta" de un jugador) *puede decir "cola-de-puesta"*. De este modo, puede jugar en segundo lugar en la siguiente partida. Y Vua: "*cuando hay dos fuera* [=cuando dos canicas han salido del cuadrado], si uno se atreve a decir "*cola-depuesta*" puede volver a jugar segundo en la partida siguiente'. Rit nos da la misma información. Esto no es todo. Según Rit, si decimos "*dos campanadas*", podemos tirar dos veces desde la línea. Si decimos "*dos tiros de palmo*", se juega por segunda vez desde donde se está. Esto sólo puede decirse cuando el otro (el adversario) ha hecho su puesta (=ha tirado tantas canicas como había depositado en el cuadrado). Esta regla es también observada por los otros dos niños.

Además, hay un conjunto de reglas ignoradas por los más jóvenes, que se refieren a la posición de las canicas en el cuadrado. Según Gross, "*el primero que dice "sitio para mi"* no está obligado a colocarse en una de las esquinas del cuadrado', y el que dice "*sitio para los marbres*" puede ponerlos como quiera mezclados o en las cuatro esquinas". Vua opina igual y añade: Si decimos "*sitio-para-ti-para-todo-el-juego*", el otro [= el adversario] *tiene que quedarse en el mismo sitio*". Rit, que conoce también estas reglas, precisa que además "*no se puede decir "sitio-para-mi"* si se ha dicho "*sitio-para-ti*", ya vemos lo complicadas que son estas normas.

Nuestros tres jurisconsultos indican además las medidas de clemencia creadas para proteger a los débiles. Según Vua, "*Si se hacen salir tres de un solo tiro y sólo queda una* (una canica dentro del cuadrado], el otro (la pareja) tiene derecho a jugar desde la distancia media entre la coche y el cuadrado, porque el primero ha hecho más que su puesta". Por otra parte, "*se deja empezar al que ha perdido*". Según Gross, "*si al terminar queda un marbre, el que ha ganado el último, en lugar de jugar, puede dárselo al otro*". Y además: "*Cuando hay uno que ha ganado demasiado, los demás dicen "cougac", y se ve obligado a volver a jugar*".

El número de tiros que puede efectuar cada jugador también da lugar a una serie de disposiciones sobre las cuales insisten los tres muchachos, de total acuerdo entre sí, igual que antes. Para abreviar remitimos simplemente a las reglas generales del juego, expuestas en el número 1.

Sólo hay un punto en el que nuestros sujetos no estuvieron de acuerda. Rit, que ha conocido las reglas del juego de tres localidades distintas, nos dijo que en general, aquél cuya *cassine* queda dentro del cuadrado, puede salir. Añadió que en ciertos juegos, el jugador, en tales circunstancias, está "*quemado*", pero esta regla no le parece obligatoria.

Vua y Gross, por el contrario, consideran que, en todos los casos, "*cuando se está dentro del cuadrado se está quemado*". Entonces creímos que comprometeríamos a Vua, diciéndole: "¡*Rit no ha dicho lo mismo*! –Pero Vua respondió: *es que hay veces en que se juega de otra manera*. Entonces se pregunta cómo se va a hacer.--¿Y si no os podéis poner de acuerdo?--*Nos peleamos un momento, después nos entendemos*".

A través de estas respuestas vemos lo que es el cuarto estadio.

Parece que se ha producido un nuevo desplazamiento del interés respecto al estadio precedente: no sólo intentan cooperar, entenderse, como dice Vua, más que jugar para sí mismos, sino que además -y esto es nuevo, sin duda- estos niños parecen experimentar un placer particular en la previsión de todos los casos posibles y su codificación. Si pensamos que el juego del cuadrado no es más que una de las cinco o diez variedades del juego de las canicas, nos asustará la complejidad de las reglas y procedimientos del cuadrado, lo que un niño de doce años debe almacenar en su memoria. Estas reglas con sus imbricaciones y sus excepciones, son tan complejas como las reglas de la ortografía corriente. Sentimos cierta humillación, en este sentido, constatando la pesadez con que la pedagogía clásica intenta hacer penetrar la ortografía en unos cerebros que asimilan con tanta facilidad el contenido mnemónico implicado en el juego de las canicas: la memoria depende de la actividad y una actividad auténtica supone el interés.

Durante este cuarto estadio, el interés dominante parece ser un interés por la regla como tal. La simple cooperación no exigiría, efectivamente, sutilezas como la de la disposición de las canicas en el cuadrado («sitio-para-mí», «sitio-para-los-*marbres*», «sitio-para-ti-para-todo-el juego», etc.). Si el niño se divierte complicando por simple placer todas estas cosas, es evidentemente porque

busca la regla por la regla. Ya hemos descrito[9] el extraño comportamiento de ocho muchachos de 10-11 años que, para tirarse bolas de nieve, empiezan por pasar un cuarto de hora eligiendo un presidente y fijando las reglas de este voto, después de reparten en dos campos, determinan las distancias del tiro y prevén las sanciones que se aplicarán en casos de infracciones a la ley. A partir de los estudios de las sociedades de niños podríamos citar muchos otros hechos análogos.

En conclusión, la adquisición y la práctica de las reglas del juego, responden a leyes muy simples y muy naturales cuyas etapas pueden definirse de la manera siguiente: 1.° simples regularidades individuales; 2.° Imitación de los mayores con egocentrismo; 3.° Cooperación; 4.° Interés por la regla en sí misma. Veamos ahora si la evolución de la conciencia de la regla da una curva tan poco complicada.

5. LA CONCIENCIA DE LA REGLA: I. LOS DOS PRIMEROS ESTADIOS

Como han demostrado todos nuestros resultados, no se puede aislar la conciencia de las reglas del juego del conjunto de la vida moral del niño. Como caso extremo, sería posible estudiar la puesta en práctica de las reglas, sin preocuparse de la obediencia en general, es decir, de toda la conducta social y moral del niño. Pero, a partir del momento en que se intenta analizar como vamos a hacerlo, cómo siente el niño y cómo se representan estas reglas, nos damos cuenta de que las asimila inconscientemente al conjunto de las consignas a que está sometido. Esto está claro, especialmente en los pequeños para los cuales la presión ejercida por sus mayores, recuerda, más atenuada, la autoridad adulta en sí misma.

Desde este momento, la dificultad principal, en este caso mayor todavía que para la práctica de las reglas, es aclarar el significado exacto de los hechos primitivos. Las simples regularidades individuales, que preceden a las reglas impuestas por el grupo social de los jugadores, ¿son o no el origen de una conciencia de la regla, y, en caso afirmativo, esta consigna está indirectamente influida por las consignas adultas? Esta es la delicada cuestión que debemos examinar antes de analizar los datos proporcionados por el interrogatorio de los niños mayores.

Por lo que respecta a la conciencia de la regla, llamaremos primer estadio a un estadio que corresponde al estadio puramente individual estudiado precedentemente. Durante este estadio, el niño, tal como hemos visto, juega a las canicas como le parece, intentando satisfacer sus intereses motores o su fantasía simbolista. Pero enseguida contrae hábitos que constituyen especies de reglas individuales. Este fenómeno, lejos de ser un fenómeno aislado, coincide con la observación, fácil de hacer en todos los bebés, antes del lenguaje y de toda presión específicamente moral del adulto, de una especie de ritualización de las conductas en general. No sólo constatamos que todo acto de adaptación se prolonga, una vez salido de su contexto de esfuerzo y de inteligencia, en un ritual conservado por él mismo, sino que además, el bebé inventa estos rituales por placer; de ahí resultan las reacciones primitivas de los niños pequeños frente a las canicas.

Pero para saber a que conciencia de la regla corresponden estos esquemas individuales, es conveniente recordar que, desde la más tierna edad, todo presiona sobre el niño para imponerle la noción de regularidad. Algunos acontecimientos físicos (la alternancia de las noches y los días, de los paisajes durante los paseos, etc.) se reproducen con una precisión suficiente para dar lugar a una conciencia de la «legalidad», o como mínimo para favorecer la aparición de esquemas motores de previsión. Por otra parte, en estrecha relación (indisociables para el niño) con las regularidades exteriores, los padres imponen al bebé cierto número de obligaciones morales, fuente de otras regularidades: comidas, sueño, limpieza, etc. El niño está, pues sumergido desde los primeros meses en una atmósfera de reglas, y desde aquel momento se hace extremadamente difícil discernir lo que viene de él mismo, en los rituales que respeta, de lo que resulta de la presión de las cosas o de la obligación del ambiente social que le rodea. En el contenido de cada ritual, es posible saber, desde luego, lo que el niño ha

nventado, lo que ha descubierto en la naturaleza o quello que le viene impuesto por el adulto. Pero n la conciencia de la regla, en tanto que estructura ormal, estas diferenciaciones son inexistentes lesde el punto de vista del propio sujeto.[10]

Sin embargo, el análisis de los rituales de los iños mayores permite introducir una distinción sencial. Por una parte, ciertas conductas son rualizadas por el propio niño (por ejemplo: no pisar as líneas que separan las losas del borde de la acea). Pero si no interviene ninguna otra circunstancia, estas reglas motrices no dan nunca origen a un entimiento de obligación propiamente dicha (ni siquiera en el ejemplo que acabamos de citar: se rata de un simple juego que se convertirá en obligatorio si está ligado ulteriormente a un pacto, es decir, a una operación social; pues el pacto consigo mismo deriva sin duda de los pactos con los demás).

Por otra parte, ciertas reglas, tanto si han sido oreviamente inventadas, imitadas o recibidas del exterior por el niño, formuladas totalmente o no, estos matices tienen poca importancia- en un momento dado están sancionadas por el ambiente, es decir, aprobadas o prescritas. En estos casos las reglas se acompañan de un sentimiento de obligación. Pero, si bien siempre es difícil saber hasta que punto, en la conciencia de un niño de uno o dos años, la regla obligatoria recubre o no el ritual motor, en todo caso es evidente que estas dos clases de realidades psicológicas son distintas. Así pues, es importante recordar esta diferencia para abordar el estudio de las reglas del juego.

En la forma como acabamos de plantear el problema, se reconoce la tesis sorprendente de M. Bovet sobre la génesis de la obligación de conciencia: la sensación de obligación no aparece hasta que el niño acepta una consigna que emane de personas por las que siente respeto. Todos los hechos analizados en la presente obra, empezando por los hechos de conciencia relativos a las reglas del juego, confirman esta tesis, paralela por otra parte, más que opuesta a la doctrina de Durkheim sobre la génesis social del respeto y la moralidad. La única modificación que introduciremos en la teoría de Bovet consistirá en ampliarla, distinguiendo, junto al respeto unilateral del pequeño por el mayor, un respeto mutuo de los iguales entre sí. La regla colectiva, por consiguiente, será el producto de la aprobación recíproca de dos individuos así como la autoridad de un individuo sobre otro.

Una vez dicho esto ¿qué es la conciencia de la regla durante nuestro primer estadio? En la medida en que el niño no ha visto nunca jugar a nadie, podemos admitir que se trata de rituales puramente individuales. El niño, disfrutando con cualquier repetición, se da a sí mismo esquemas de acción, pero nada, en esta conducta, implica todavía la regla obligatoria. Por el contrario, y esto es lo que hace tan delicado este análisis, es evidente que un niño que sabe hablar, aunque vea las canicas por primera vez, ya está saturado de reglas y de consignas debidas al ambiente que le rodea, y esto en los terrenos más diversos. Sabe que hay cosas permitidas y cosas prohibidas. Por más liberal que se sea en educación, no se pueden imponer ciertas obligaciones relativas al sueño, a la comida, e incluso a detalles pequeños y sin importancia aparente (no tocar los montones de platos, la mesa de trabajo de papá, etc.). Así pues, es muy posible que, a partir de su primer contacto con las canicas, el niño esté convencido por anticipado de que hay ciertas reglas que se imponen respecto a estos objetos nuevos. Por ello los orígenes de la conciencia de la regla, incluso en un terreno tan limitado como el del juego de las canicas, están condicionados por el conjunto de la vida moral del niño.

Esto se ve claramente a partir del segundo estadio que además es más interesante para nosotros. Este segundo estadio se inicia pues con el primer momento en que el niño, por imitación o por intercambio verbal, empieza a desear jugar conforme a unas reglas recibidas del exterior. ¿Cómo se representan estas reglas? Es lo que debemos intentar descubrir ahora.

Para analizar la conciencia de la regla a partir de este segundo estadio nos hemos servido de tres grupos de cuestiones: ¿se pueden cambiar las reglas, éstas han sido siempre lo que son hoy cómo han empezado? Es evidente que la primera de estas cuestiones es la mejor. Es la menos verbal de las tres. En lugar de hacer reflexionar al niño sobre un

problema que nunca se ha planteado (como hacen las dos cuestiones siguientes), pone al sujeto frente a un hecho nuevo, frente a una regla inventada por sí mismo, y es relativamente fácil observar las reacciones que resultan de esta situación, por más torpe que sea el niño al formularlas. Las dos cuestiones restantes, por el contrario, provocan todas las objeciones que se puedan invocar contra el puro interrogatorio, posibilidades de sugestión, de perseveración, etc. A pesar de todo, nos parece que estas cuestiones son útiles, por lo menos a título de indicios que revelan el respeto por la regla y como complemento de las primeras.

Pero, a partir del segundo estadio, es decir, desde que el niño empieza a imitar las reglas de los demás, sea cual sea en la práctica el egocentrismo de su juego, considera las reglas del juego como sagradas e intangibles: se niega a cambiar las reglas del juego y pretende que toda modificación, incluso aceptada por la opinión, constituiría una falta.

En realidad, sólo encontramos esta actitud de una manera clara y explícita a partir de los 6 años, más o menos. Los niños de 4 y 5 años representan pues una excepción y parecen considerar las reglas con cierta desenvoltura que, por sus apariencias extremas, recuerda el liberalismo de los mayores. En realidad, creemos que la analogía es superficial y que los pequeños, incluso cuando no lo parecen, son siempre conservadores en el campo de las reglas: si aceptan las innovaciones que se les proponen, es porque no se dan cuenta de que hay innovación.

Empecemos por el análisis de uno de estos casos difíciles, teniendo en cuenta que la dificultad es tanto mayor por cuanto que se trata de un niño más joven y por lo tanto más fabulador:

FAL (5 años) está en el segundo estadio por lo que respecta a la práctica de las reglas. "Hace mucho tiempo, cuando se empezó a construir la ciudad de Neuchatel, ¿crees que los niños jugaban a las canicas como tú me has enseñado? -- *Sí.* -- ¿Siempre del mismo modo?--si.-- ¿Cómo has sabido las reglas, tú?--*Cuando era muy pequeño. mi hermano me las enseñó. Mi papá fue quien enseñó a mi hermano.* -- Y tu papá, ¿cómo las ha sabido? -- *Pues así, nadie se las ha dicho.* -- ¿Cómo las ha sabido?-- *No se las ha enseñado nadie.* -- ¿Soy más viejo que tu papá? -- *No usted es joven. Mi papá ya había nacido cuando vinimos a Neuchatel. Mi papá nació antes que yo*-- Dime personas mayores que tu papá,--*Mi abuelo.*-- ¿También jugaba a las canicas?--*Sí.*—Entonces, ¿alguien jugaba antes que tu papá?--¡*Sí, pero sin reglas*! (con convicción).--¿Qué significan las reglas?--(Fal no conoce esta palabra, que ha oído hace un momento de nuestros labios, por primera vez. Pero sé ha dado cuenta de que era una propiedad esencial del juego de las canicas: Por ello pone tanta energía en afirmar que su abuelo no jugaba "a las reglas", para destacar lo superior que es su padre a todo el mundo). -- ¿Hace mucho que este juego se jugó por primera vez?--¡*Oh, sí*!-- ¿Cómo se supo en qué forma se debía jugar? -- *Pues, se tomaron unas, se hizo un cuadrado, después se pusieron* las canicas dentro, etc. (enumera las reglas que él conoce). -- ¿Fueron los niños los que lo descubrieron o los señores mayores? -- *Los señores mayores.* -- Dime, ¿quién nació antes, tu padre o tu abuelo? -- *Mi papá nació antes que mi abuelo.*--¿Quién inventó el juego de las canicas?--*Mi papá lo inventó.*-- ¿Quién es la persona más vieja de Neuchatel?--*No lo sé.*-- ¿A ti quién te parece?--*El Buen Dios.* -- ¿Se sabía jugar a las canicas antes que tu papá? -- *Otros señores jugaban* (¿antes, al mismo tiempo?)-- ¿Igual que tu papá?--Sí.-- ¿Cómo lo supieron?--*Se lo inventaron* -- ¿Donde está el Buen Dios?--*En el cielo.*--¿Es más viejo que tu papá?-- *Menos viejo.*--¿Se podría encontrar una nueva forma de jugar? -- *Yo no sé jugar de otro modo,* -- Prueba... (Fal no se mueve). Quizás podríamos ponerlas así (ponemos las canicas en circulo, sin cuadrado). -- ¡*Oh, sí*! --¿Seria justo? -- ¡*Oh, sí*! -- ¿Tan justo como el cuadrado? --Sí. -- ¿Tu padre ya jugaba así, o no? -- ¡*Oh, sí*! -- ¿Todavía se podría jugar de otra manera?--*Sí.*" *Después colocamos las canicas en T, las ponemos sobre una caja de cerillas*, etc. Fal dice que nunca había visto hacer esto, pero que todo es justo y que se puede cambiar todo lo que se quiera. ¡*Sólo que su papá también sabe todo esto*!

Fal es muy representativo de los casos de que hablábamos hace un instante. Está de acuerdo en cambiar las reglas establecidas. Un círculo, una T, cualquier cosa es igual que el cuadrado. Así pues, parece ser, de entrada, que Fal está cerca de estos mayores que como veremos no creen en lo sagrado de las reglas y adoptan la primera convención que se presenta. En realidad el caso es totalmente distinto. Por más que Fal sea un fabulador el contexto da la impresión de que Fal siente un gran respeto por las reglas. Efectivamente las atribuye a su papá, lo cual significa decir que considera que se imponen por derecho divino. Observemos en este sentido las curiosas reflexiones de Fal sobre la edad de su padre, que nació antes que su abuelo y

es más viejo que el Buen Dios! Estas opiniones que concuerdan plenamente con las observaciones recogidas por M. Bovet,[11] parecen indicar, efectivamente que, atribuyendo las reglas a su papá, Fal supone que son casi contemporáneas de lo que él imagina el principio del mundo. Se ha podido ver, por otra parte, la forma característica en que el niño imagina la invención de las reglas por su padre: este señor las encontró sin que nadie le enseñara ni le dijera nada, pero, lo que él ha encontrado, también otros señores han podido encontrarlo. No creemos que se trate de puro psitacismo. Desde luego, no debemos introducir en estas opiniones más lógica de la que comportan: significan simplemente que las reglas son sagradas e inmutables porque participan de la autoridad paterna. Pero este postulado afectivo puede traducirse bajo la forma de una especie de teoría infantil de la invención y la eternidad de las esencias: para el niño, que no da ningún sentido preciso a las nociones «antes» y «después», y que mide el tiempo en función de sus sentimientos inmediatos o profundos, inventar se convierte, por así decirlo, en descubrir en sí una realidad eterna y preexistente. O, mas simplemente, el niño no consigue diferenciar como nosotros la operación que consiste en inventar algo nuevo de la que consiste en recordar el pasado (por ello se produce esta mezcla de fabulación y reproducción exacta que caracteriza sus explicaciones o su memoria). Para él, como para Platón, la creación intelectual se confunde con la reminiscencia.[12] A partir de esto, qué significa la tolerancia de Fal respecto a las reglas nuevas que le proponemos? Simplemente esto, que confiando en la riqueza infinita de las reglas del juego de las canicas, se imagina, cuando está en posesión de una regla nueva, que sólo vuelve a encontrar una regla ya establecida.

Para comprender la actitud de estos niños de principios del segundo estadio -todos responden más o menos como Fal- hay que recordar que, hacia los 6-7 años, el niño tiene muchas dificultades para distinguir los conocimientos que le vienen de sí mismo y los que provienen de los demás. Esto responde en primer lugar a la dificultad de retrospección (Véase 1. R., Cap. IV, 1) y seguidamente a la falta de organización de la propia memoria. Por lo tanto, el niño se ve obligado a considerar que sabe de siempre algo que en realidad acaba de aprender: hemos hecho a menudo esta experiencia dando a un niño ciertas informaciones: inmediatamente después, imagina que las conoce desde hace mucho tiempo. Esta indiferencia por el antes y el después, lo viejo y lo nuevo, explica la indiferenciación de que hablábamos hace un momento entre la invención y la reminiscencia: el niño tiene muchas veces la impresión de que sus invenciones, incluso si las acaba de hacer, expresan de algún modo una verdad eterna. En estas condiciones no podemos decir que los pequeños no sienten respeto por la regla porque aceptan cambiarla: las innovaciones no son para ellos verdaderas innovaciones.

A todo esto hay que añadir una curiosa actitud que volveremos a encontrar durante todo el estadio del egocentrismo, y que se puede comparar a los estados de conciencia propios de la inspiración. El niño hace más o menos lo que quiere en la práctica de las reglas. Por otra parte, Fal y sus semejantes admiten cualquier cambio en las costumbres establecidas. Sin embargo, todos insisten en el hecho de que las reglas han sido siempre iguales a las que existen ahora y que son debidas a la autoridad adulta, en particular a la del padre. ¿Es esto contradictorio? Sólo en apariencia, pero si recordamos la psicología particular de los niños de esta edad, para los cuales la sociedad responde mucho más a una sensación continua de comunión interior entre el yo y la palabra del Mayor o del Adulto que a una cooperación efectiva entre los contemporáneos, cesa la contradicción: Como el místico que no puede disociar lo que viene de su Dios y lo que proviene de sí mismo, el niño no diferencia los movimientos de su fantasía individual de las reglas impuestas desde arriba.

Pasemos ahora a los casos francos de este estadio, es decir, a los niños hostiles a toda innovación, por respeto de la regla, sea cual sea:

> Primero citaremos a un muchacho de 5 años y ½ , cuya reacción resultó de las más espontáneas que hemos recogido. Leh nos estaba explicando las reglas del juego, sin que le hubiéramos preguntado sobre la conciencia de la regla, y acababa de empezar a hablar, explicándonos có-

mo se tira desde la *coche* (por otra parte es casi todo lo que sabía del juego), cuando se produjo el diálogo siguiente. Simplemente preguntamos a Leh si todos tiraban desde la *coche*, o si se podía (cosa que se hace en realidad) poner a los mayores en la *coche* y hacer tirar a los pequeños desde más cerca: "*No*, respondió Leh, *no sería justo*.--¿Por qué no?--*Porque el Buen Dios haría que el tiro del pequeño no pudiera llegar a las canicas y que el de los mayores sí llegara*". Dicho de otro modo, la justicia divina se opone a toda infracción a las reglas del juego de las canicas, y si se favoreciera, a un jugador, incluso a un pequeño, del mismo Dios lo impediría alcanzar el cuadrado!

PHA (5 años y ½): "-¿Siempre se juega así?--*Sí, siempre así*--¿Por qué? --*Porque no se puede jugar de otro modo.* -- ¿No se podría jugar así (disponemos las canicas en círculo, después en triángulo)?--*Sí, pero los chicos no querrían.* --¿Por qué?--*Porque es mejor el cuadrado.*--¿Por qué es mejor?--...".

Por el contrario, obtenemos muy poca cosa por lo que respecta a las reglas del juego: "¿Tu papá jugaba a las canicas antes de que tú nacieras?--*No, nunca, porque yo todavía no estaba.*--¿Pero no era un niño como tú antes de que tú estuvieras? -- *Yo ya estaba cuando él era como yo. El era más grande.*--¿Cuándo se empezó a jugar a las canicas? -- *Cuando los demás empezaron empecé yo también*". ¿ Quién podría situarse mejor que Phal en el centro del universo, en el tiempo y en el espacio? Sin embargo, él tiene la impresión de que las reglas le dominan: no se pueden cambiar.

GEO (6 años) nos dice que el juego de las canicas empezó "*con algunas personas, con los señores del municipio* (el consejo municipal de los que seguramente se le ha hablado respecto a la reparación de las calles, o de los policías).--¿Y cómo?--*Se les ocurrió a estos señores y entonces hicieron las canicas.*-- ¿Pero cómo supieron jugar? -- *Se lo inventaron. Enseñaron a los demás. Los papás enseñan a los chicos pequeños.*--¿Se puede jugar de modo distinto a lo que tú me has enseñado? ¿Se puede cambiar el juego? -- *Creo que se puede cambiar, pero no sé cómo* (ahora Cebo alude a las variantes ya conocidas). -- ¿ De cualquier modo? -- *No, no hay ningún juego que se haga de cualquier modo.* -- ¿Por qué? --*Porque el Buen Dios se lo enseñó* (a los consejeros municipales). --Intenta cambiar el juego.--(Geo inventa una disposición que considera totalmente nueva y que consiste en formar tres filas de tres canicas formando un gran cuadrado.)-- ¿Es igual que el otro? --*No, porque sólo tiene tres líneas de tres.*-- ¿Se podría jugar siempre así y dejar de lado el otro juego?--*Sí, señor.*--¿Cómo se te ha ocurrido este juego? -- *En mi cabeza.* -- ¿Se puede decir, entonces que los demás juegos ya no sirven y que habría que aprender éste?--*Sí señor. También hay otros y los señores del municipio los conocen.*--¿Y conocen éste que tú has inventado?--Sí(!).-- ¿Pero no lo has encontrado tú? ¿Lo has encontrado en la cabeza este juego?--*Sí, señor.*-- ¿Y cómo? --*De golpe. Me lo dijo el Buen Dios.* --¿Sabes? He hablado con los señores del municipio y creo que no conocen tu nuevo juego -- ¡Ah! (parece consternado). --*Pero yo conozco chicos que todavía no saben jugar.* ¿Qué juego habría que enseñarles, el tuyo o el otro?--*El de los señores del municipio.*-- ¿Por qué?--*Porque es más bonito.*--Más adelante, cuando tú seas un señor y tengas bigotes, quizás ya no habrá chicos que jueguen al juego de los señores del municipio. Pero quizás haya muchos chicos que jueguen a tu juego. Entonces, ¿cuál será el más justo, el tuyo, que se jugará más, o el de los señores del municipio, que ya casi se habrá olvidado? --*El de los señores del municipio*".

Vemos como este caso de Geo confirma lo que hemos dicho respecto a Fal: inventar un nuevo juego equivale para los pequeños a encontrar en su cabeza un juego ya clasificado y previsto por las autoridades competentes. El Juego que inventa Geo, lo atribuye a la propia inspiración divina y lo supone ya conocido por los «señores del municipio». Cuando lo desengañamos, subestima su propia invención y se niega a considerarla como correcta, incluso estando ratificada por la costumbre.

MAR (6 años), cuyo comportamiento en la práctica de las reglas hemos visto antes, declara que en la época de su papá y en la época de Jesús, se jugaba como hoy. Se niega a inventar un juego nuevo: "*Nunca he inventado juegos*". Entonces le proponemos un juego nuevo, que consiste en poner las canicas sobre una caja de cerillas y hacerlas caer alcanzando la caja: ¿No se puede jugar así?-- *Sí* (se pone a jugar y parece que se divierte).--¿Podría convertirse en un juego justo, este juego?--*No, porque no es lo mismo*". Las mismas reacciones con otro intento.

STOR (7 años) nos dice que antes del arca de Noé los niños jugaban ya a las canicas: "¿Cómo jugaban? --*Como hemos jugado.*--¿Y cómo empezó esto?--*Compraron canicas.*--¿Pero cómo aprendieron? -- *Les enseñó su padre*". Stor inventa un nuevo juego, en triángulo. Cree que sus compañeros lo jugarían a gusto, "*pero no todos. Los mayores, los más mayores, no.* -- ¿Por qué? -- *Porque no es un juego para los mayores,* -- ¿Es un juego tan justo como el que tú me has enseñado? --*No.*--¿Por qué? -- *Porque no es un cuadrado.*--Y si todo el mundo jugara así, incluso los mayores, sería justo? --*No.*--¿Por qué?-- *Porque no es un cuadrado*"

Así pues, todos estos niños pertenecen, por lo que respecta a la práctica de las reglas, al estadio del egocentrismo. Se ve lo paradójico que es este resultado. Tenemos unos niños que juegan como les parece, inspirándose ciertamente en algunos ejemplos recibidos y observando en sus líneas generales el esquema general del juego, pero sin preocuparse de obedecer en el detalle, las reglas que conocen, o que podrían conocer con un poco de atención, y sin atribuir la menor importancia a las infracciones gravísimas que cometen. Además,

otros niños juegan cada cual para sí mismo, sin preocuparse del vecino, sin controlarle ni ser controlados por él, sin intentar siquiera ganarle-«ganar» significa simplemente lograr tocar por su cuenta las canicas apuntadas-. Estos mismos niños conservan un respeto místico hacia la regla: estas reglas son eternas, debidas a la autoridad paterna, a los señores del municipio e incluso al Dios todopoderoso. Está prohibido cambiarlas e incluso aunque todo el mundo estuviera de acuerdo con este cambio, seria un error: el consentimiento unánime de todos los niños no podría contra la verdad de la Tradición. En cuanto a los cambios aparentes, no son más que complementos de la Primera Revelación: de este modo Geo (que es el más primitivo de los casos precedentes, o sea el más cercano al caso representado por Fal y que confirma lo que decíamos de este último sujeto) cree que la regla inventada por él es debida a una inspiración directa de origen divino, análoga a la inspiración de la que los señores del municipio fueron los primeros beneficiarios.

En realidad, esta paradoja es general en la conducta del niño, y constituye precisamente, como veremos más adelante, el carácter más significativo de la moral del estadio egocéntrico. El egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta social, va siempre unido a la obligación adulta. El egocentrismo es presocial por relación a la cooperación. Hay que distinguir en todos los terrenos, dos tipos de relaciones sociales: la obligación y la cooperación; la primera implica un elemento de respeto unilateral, de autoridad, de prestigio, la segunda un simple intercambio entre individuos iguales. Así pues, el egocentrismo sólo es contradictorio con la cooperación, pues ésta es la única que puede socializar realmente al individuo. La obligación, por el contrario, se alía constantemente con el egocentrismo infantil: precisamente porque el niño no puede establecer un contacto realmente mutuo entre él y el adulto que permanece encerrado en su yo. Por una parte, el niño tiene una ilusión demasiado pronta de acuerdo, mientras que en realidad sólo sigue su propia fantasía. Por otra parte. el adulto abusa de su situación en lugar de buscar la igualdad. Por lo que respecta a las reglas morales, el niño se somete más o menos completamente en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta. Por ello el niño considera la regla como sagrada, a pesar de no practicarla realmente,

Por lo que respecta al juego de las canicas, no hay ninguna contradicción entre la práctica egocéntrica del juego y el respeto místico de la regla. Este respeto es el índice de una mentalidad trabajada, no por la cooperación entre iguales, sino por la presión de los adultos. El niño, imitando las reglas practicadas por los mayores, tiene la impresión de someterse a una ley inmutable, debida por tanto a sus propios padres. Así pues, en este caso, como en muchos otros, la presión de los mayores sobre los pequeños se compara a la presión adulta.

Esta acción de los mayores sigue siendo obligación, pues la cooperación sólo puede nacer entre iguales. Además, esta sumisión de los pequeños a los mayores no conduce a una cooperación en la acción: produce simplemente una especie de mística, de sentimiento difuso de participación colectiva que, como muchas místicas, va unido al egocentrismo. Efectivamente, veremos que la cooperación entre iguales no sólo cambiará poco a poco la actitud práctica del niño sino que además, cosa esencial, hará desaparecer esta mística de la autoridad.

Antes de esto, examinemos los sujetos del periodo terminal del presente estadio. Efectivamente, no hemos encontrado más que tres estadios por lo que hace a la conciencia de la regla, mientras que en cuanto a la práctica del juego, existen cuatro. Dicho de otro modo, la cooperación naciente (a partir de 7-8 años) no es suficiente para rechazar de entrada la mística de la autoridad, y el final del presente estadio (conciencia de la regla) cabalga sobre la mitad del estadio (práctica del juego) y la cooperación:

BEN (10 años), cuyas respuestas sobre la práctica de las reglas hemos examinado (3.er estadio), está todavía en el segundo estadio desde el punto de vista que ahora nos ocupa: "¿Pueden inventarse nuevas reglas?--*Hay algunos que inventan reglas, para ganar muchas más canicas. Pero no siempre tienen aceptación. Un tipo inventó* (hace poco en su clase), decir "*dos empans*" *para acercarse* (en realidad es una regla conocida por los mayores). *No tuvo*

éxito. – ¿Y con los pequeños? – *Sí, con los pequeños va bien.* – Inventa una regla.–*No podría inventar así.*–Creo que eres más listo de lo que dices –*¡Vaya! Diremos que no se está "cocido' cuando se está dentro del cuadrado.*– Muy bien. ¿Tendrá éxito esto?–*¡Oh, sí, les gustaría!* – ¿Entonces se podría jugar de este modo? – *No, porque es trampa,*–¿Pero, tus compañeros aceptarían o no?–*Sí, todos aceptarían,*–Entonces, ¿por qué es trampa?–*Porque he sido yo quien lo ha inventado: ¡no es una regla! Es una regla falsa porque está fuera de las reglas. Una regla justa es una regla que está en el juego.* –¿Cómo se sabe que es justa?–*Los buenos jugadores la conocen.*– ¿Y si los buenos jugadores quisieran jugar con tu regla?– *No podría ser. Además ellos dirían que es trampa.*–¿Y si todos dijeran que la regla es justa, marcharía?–*Sí, desde luego.,. Pero ¡es una regla falsa!* – Pero si todos dijeran que es justa, ¿cómo se sabría que es falsa? – *Porque cuando se está dentro del cuadrado es como un jardín con una valla, se está encerrado* (o sea que si la *cassine* queda dentro del cuadrado, ¡estás ' cocido" !). – ¿ Y si dibujáramos un cuadrado así? (dibujamos un cuadrado con uno de los lados interrumpido, como una barrera cortada por una puerta). – *Algunos lo hacen. Pero no es justo. Es para divertirse.* – ¿Por qué? – *Porque el cuadrado debería estar cerrado.* – Pero si hay quien lo hace, ¿es justo o no?– *Justo y no justo,*– ¿Por qué justo? – *Justo por la paciencia* (para divertirse). – ¿Y por qué no es justo? –*Porque el cuadrado debería estar cerrado.* – Cuando seas mayor si todo el mundo juega así, ¿será justo o no?–*Entonces será justo porque los niños nuevos aprenderán esta regla.*–¿Y para ti?–*Será falso.*–¿Y "de veras"?–*Será falso en realidad*". A continuación Ben consigue, sin embargo, admitir que su papá y su abuelo jugaban dé otro modo, y que, por consiguiente, las reglas pueden ser modificadas por los niños. Pero esto no le impide mantener su punto de vista según el cual existe una verdad intrínseca de la regla, independientemente de las costumbres.

Tales casos, situados en el límite entre el segundo y el tercer estadio, son interesantes como todos los casos intermediarios. Por un lado, Ben ha aprendido gracias a la cooperación, la existencia de las variaciones posibles en el empleo de las reglas. Por tanto sabe que las reglas actuales son recientes y debidas a los niños. Pero, por otro lado, cree en una verdad absoluta e intrínseca de la regla. ¿Podemos decir que la cooperación impone a este niño una mística de la ley comparable al respeto de los pequeños por las consignas adultas? O bien el respeto de Ben por las reglas del juego es una herencia de la obligación todavía no eliminada por la cooperación? Nuestro análisis nos demostrará que esta segunda interpretación es válida: los mayores no creen en el valor intrínseco de las reglas en la medida en que aprenden a practicarlas. Así pues, hay que considerar la actitud de Ben como una supervivencia de los caracteres debidos a la obligación.

De un modo general, es perfectamente normal que la cooperación naciente (en el terreno de la acción) no termine con los estados psicológicos creados (en el terreno del pensamiento) a través del complejo egocentrismo-obligación. Efectivamente el pensamiento va siempre atrasado respecto a la acción y la cooperación tiene que ser practicada durante mucho tiempo para que sus consecuencias puedan ponerse en claro a través de la reflexión. Así tenemos un nuevo ejemplo de la toma de conciencia enunciada por Claparede y ciertos «desfases» cuyos efectos hemos observado en muchos terrenos (véase J. R., Cap. V, 2, y C. P., 2.-parte). Por otra parte, un fenómeno de este tipo simplifica el problema. del egocentrismo en su generalidad, explicándonos porque el egocentrismo intelectual es más resistente que el egocentrismo en acto.

6. LA CONCIENCIA DE LA REGLA: II. EL TERCER ESTADIO

A partir de los 10 años, como término medio, es decir, a partir de la segunda mitad del estadio de la cooperación y durante todo el estadio de la codificación de las reglas, la conciencia de la regla se transforma completamente. A la heteronomía sucede la autonomía: la regla del juego se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo.

Este cambio se observa por tres síntomas concordantes. Primero el niño acepta que se cambien las reglas mientras estas modificaciones tengan la aprobación de todos, Todo es posible en la medida en que todos se comprometen a respetar las nuevas decisiones. Así la democracia suceda a la teocracia y a la gerontocracia: no hay delitos de opinión, no hay más que delitos de procedimiento. Todas las opiniones están permitidas mientras sus prota-

gonistas intentan hacerlas aceptar por vías legales. Pero, desde luego, hay opiniones más o menos razonables. entre las reglas nuevas que se pueden proponer, hay innovaciones dignas de ser acogidas porque el interés del juego se beneficiaria con ellas (placer por el riesgo, por el arte, etc.). Hay reglas nuevas que no valen nada porque hacen predominar la ganancia fácil sobre el trabajo o la virtuosidad. Pero, precisamente el niño cuenta con la aprobación de los jugadores para eliminar estas innovaciones inmorales. Ya no se remite, como los chiquitines, a la sabiduría de la tradición. Ya no cree que todo se arregló del modo mejor, en el pasado, y que el único medio de evitar los abusos es respetar piadosamente las costumbres establecidas. Cree en el valor de la experiencia, en la medida en que este valor está sancionado por la opinión colectiva.

En segundo lugar, el niño deja, por este hecho, de considerar las reglas como eternas y transmitidas exactamente igual a través de las generaciones. Finalmente, en tercer lugar, tiene, sobre las reglas del juego y sus orígenes, ideas que no difieren de las nuestras: las primeras canicas debieron ser simples guijarros redondeados que los niños empezaron a lanzar para divertirse, y las reglas, lejos de haber sido impuestas por los adultos debieron fijarse poco a poco por iniciativa de los propios niños. Veamos algunos ejemplos:

Ross (11 años) pertenece al tercer estadio por lo que respecta a la práctica de las reglas. Pretende inventar nuevas reglas, muchas veces, con sus compañeros: *"Algunas veces lo hacemos. Vamos hasta 200. Nos divertimos y después nos pegamos.* Y después me dice: *Si llegas a 100, te doy una canica.* – ¿Esta nueva regla es justa como las antiguas o no? – *No puede ser totalmente justa porque no es dificil ganar cuatro asi.* –Si todo el mundo lo hace, ¿se convertirá en una regla verdadera o no? – *Si se hace a menudo se convierte en una verdadera regla.* –¿Tu papá jugaba como tú me has enseñado o de otro modo?– *¡Oh! No se. Quizás el juego era distinto. Cambia todavia muy a menudo, este juego.*–¿Hace mucho que se juega?– *Hace por lo menos cincuenta años.*– ¿En el tiempo de los Antiguos Suizos, se jugaba a las canicas?–*¡Oh! No lo creo.*— ¿Cómo se empezó? – *Unos muchachos tomaron bolas de autos* (bolas de rodamientos) *y jugaron. Después se vendieron en los comercios.* –¿Por qué hay reglas, en el juego de las canicas?–*Para no discutir siempre, hay que tener unas reglas y jugar como es debido.*– ¿Cómo empezaron estas reglas?– *Unos muchachos se pusieron de acuerdo entre sí y las hicieron.* – ¿Podrias inventar otra nueva regla? –*Quizás* ... (reflexiona). *Se toman tres canicas y desde arriba se deja caer una sobre la del medio.* – ¿ Se podría jugar así? – *¡Oh, sí!.*
¿Es una regla justa como las demás?–*Los chicos podrian decir que no es muy justa, porque es cuestión de suerte. Para que una regla sea buena, tiene que ser cuestión de habilidad.* – ¿ Pero si todo el mundo jugara así, seria o no una verdadera regla? – *¡Oh, sí!, se jugaria tan bien con esta como con las demás reglas".*
MALH (12 años) es del cuarto estadio por lo que hace a la práctica de las reglas. -¿Todo el mundo juega como tú me has enseñado?–*Sí.*–¿Y antes se jugaba así?–*No.*– ¿Por qué?–Se empleaban otras palabras.–¿Y las reglas?– *Tampoco, porque mi padre me dilo que él jugaba de otro modo.*–¿Pero hace tiempo que se juega con las mismas reglas? – *No exactamente iguales.* – ¿La regla de no pegar" para uno? – *Creo que vino más tarde.* – Cuando tu padre era pequeño ¿se jugaba a las canicas?–*Sí.*–¿Cómo ahora?–*¡Oh, no!, otros tipos de juego.* – ¿Y en la época de la batalla de Morat?–*No, no creo que jugaran* –¿Cómo crees que empezó el juego de las canicas? – *Primero los muchachos buscaban guijarros redondos.* – ¿Y las reglas? – *Creo que jugaban desde la coche. Después hubo muchachos que quisieron jugar de otro modo e inventaron reglas nuevas.*–¿Y la coche cómo empezó? – *Supongo que jugaban a "pegar" en los guijarros. Entonces hicieron una coche.* –¿Se podrían cambiar las reglas? – ¡Oh, sí! – ¿Y tú? – *Sí. Yo podria hacer otro juego. En mi casa, una noche, jugábamos e inventamos otro* (nos lo explica). – ¿Estas nuevas reglas son tan justas como las otras?–*Sí.*–¿Cuál es más justo, el juego que tu me has explicado primero o el que inventaste?–*Los dos igual.*–Si enseñas este nuevo juego a los pequeños, ¿qué harán?–*Quizás lo jueguen.* – ¿Y si olvidan el juego del cuadrado y sólo juegan a éste, ¿cuál será mas auténtico, el nuevo juego que será más conocido o el antiguo?–*El más conocido será el más justo".*

Gros (13 años, cuarto estadio en la práctica de las reglas) nos explicó las reglas que hemos citado más arriba. "¿Tu papá jugaba así, cuando era pequeño? – *No. Ellos tenían otras reglas. No jugaban al cuadrado.*–¿Y los otros muchachos en tiempo de tu padre, jugaban al cuadrado?– *Debia haber alguno que lo supiera puesto que lo sabemos ahora.*–¿Y aquél cómo lo supo?–*Tuvieron una idea para ver si es más bonito que el otro juego.* – ¿Qué edad tenía el que inventó el cuadrado? – *Supongo que., trece años* (es su edad). –¿Y los niños de los Suizos de la batalla de Morat, jugaban a las canicas?–*Seguramente jugaban al agujero y después al cuadrado.*–¿Y en la época de David de Purry, un señor con peluca cuya estatua, conocida por todos, se encuentra en una plaza de Neuchâtel? –*Supongo que también jugaban.* – ¿ Han cambiado las reglas desde que se inventó el cuadrado? – *Ha habido pequeños cambios.* –¿Y ahora, siguen cambiando

las reglas? -- *No, ahora se juega siempre igual.*--¿Está permitido cambiar algo de las reglas?--*¡Oh, sí!, algunos lo quieren, otros no. Si los chicos juegan así* (cambiando algo), *hay que jugar igual que ellos.*--¿Y tú, podrás inventar una nueva regla?--*¡Oh, sí!* (reflexiona), *se podría jugar con los pies.* -- ¿Sería justo?--*No lo sé. Soy yo quien lo dice así.*--Y si se lo enseñaras a los otros, ¿qué pasaría? -- *Funcionaría. Habría otros que querrían. Conservarían las otras reglas, creerían que con este nuevo juego tendrían menos suerte.* -- ¿Y si todo el mundo jugara como tú? --*Entonces sería una regla como las demás.* -- ¿Cuál es mas justa, ahora, la tuya o la antigua?--*La antigua.*--¿Por qué?--*Porque no pueden hacer trampa* (es notable esta justificación de la regla: la regla antigua es mejor porque la innovación todavía no esta sancionada por el uso; sólo la regla antigua tiene fuerza de ley e impide así hacer trampas). Y si casi todos jugaran con los pies, ¿cuál sería la más justa?--*Si casi todos jugaran con los pies, sería justo*". Finalmente preguntamos a Gros: "Si hay dos juegos, uno que es fácil y se gana mucho, otro que es difícil y se gana poco, ¿cuál te gustaría más?--*El más difícil. Al final se juega a ganar*".

VUA (13 años), cuyas respuestas respecto a la práctica de las reglas hemos visto antes (4.° estadio), nos dice que su papá y su abuelo jugaban distinto a él. "En la época de los tres Suizos, ¿los chicos jugaban a las canicas?--*No. Tenían que trabajar en la casa. Jugaban a otros juegos.*--En la época de la batalla de Morat, ¿se jugaba a las canicas? -- *Quizás, después de la guerra.* -- ¿ Quién inventó este juego?--*Los chicos. Vieron que sus padres jugaban a los bolos. Se dijeron que ellos podían hacer igual.*--¿Se podrían inventar otras reglas?--*Sí* (nos explica una que él ha inventado y que llama la "línea" porque las canicas están dispuestas en serie y no en cuadrado).--¿Cuál es el verdadero juego, éste o el del cuadrado? --*El del cuadrado, porque es el que se emplea siempre.*--¿Qué prefieres, un juego fácil o difícil?--*El más difícil, porque es el más interesante. El troyat* (juego que consista en poner las canicas amontonadas), *no es un verdadero juego, los chicos lo inventaron porque querían ganar todas las canicas*". Sobre este punto, Vua parece responder como los chicos del último estadio, que invocan el "verdadero juego", conforme a la tradición contra las innovaciones contemporáneas. Pero creemos que Vua más bien opone simplemente las medidas demagógicas (el troyat que da lugar a beneficios ilícitos e inmorales) a las prácticas conformes al espíritu del juego, tanto si son antiguas (el cuadrado) como actuales (su juego). Prueba de ello son las respuestas siguientes, relativas a su juego personal: "¿Y tu juego, el que tú has inventado, es tan justo como el cuadrado, o menos justo?--*Es igual de justo porque las canicas están separadas* (o sea que el juego es difícil).--Si todo el mundo juega a tu juego de la línea, dentro de unos años, y no quedan más que uno o dos chicos que sepan jugar al cuadrado, ¿cuál será el más justo, la línea o el cuadrado?--*La línea será más justo*",

BLAS (12 años, cuarto estadio por lo que hace a la práctica de las reglas) estima que el juego de las canicas debió empezar hacia el año 1500, en los tiempos de la Reforma: "*Inventaron el juego lo niños. Hicieron pequeñas bolas con tierra y agua, Se divertían haciéndolas rodar: cuando empezaron a hacerlas chocar, tuvieron la idea de inventar un juego: se dijeron que cuando uno tocara a otro, podría quedarse con su canica. Supongo que después inventaron el cuadrado: para estar obligados a hacer salir las canicas del cuadrado. Para que las canicas estuvieran siempre a la misma distancia, inventaron le línea. Pero la inventaron después. Cuando se descubrió el cemento, se hicieron las canicas como hoy. Las canicas de tierra no eran lo bastante sólidas, entonces los niños pidieron a los fabricantes que las hicieran de cemento*". Rogamos a Blas que inventara una nueva regla. Encontró ésta: *el que llegue más lejos en un concurso previo podrá empezar la partida. Pero esta regla no le parece buena "porque habría que correr demasiado para ir a buscar las canicas*". Encuentra otra, que consiste en jugar en dos cuadrados, uno dentro de otro. "¿Crees que todo el mundo querría jugar así? --*Los que lo han inventado.*--Más tarde, si se juega igual a tu nueva regla que al cuadrado, ¿cuál será más justa?--*Las dos igual.*"

El interés psicológico de estos hechos es evidente. Podemos decir que estamos frente a una realidad social racional y moralmente organizada, pero al mismo tiempo específicamente infantil. Además, captamos la unión de la cooperación y la autonomía unión que sucede a la del egocentrismo y la obligación.

Hasta el momento los mayores imponían la regla a los pequeños. Como tal estos últimos la asimilaban a las consignas dictadas por el adulto. El niño la consideraba sagrada e intangible, la garantía de su verdad estaba precisamente en su inmutabilidad. En realidad este conformismo como todos los conformismos, era exterior al individuo. Dócil en apariencia, considerándose a sí mismo sometido y constantemente inspirado por el espíritu de los Viejos y de los Dioses, el niño no llegaba, en realidad, más que a un simulacro de socialidad, dejando aparte la moralidad. La obligación exterior no destruye el egocentrismo: lo disfraza y lo disimula y muchas veces lo refuerza directamente.

De ahora en adelante, la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias. Deja de ser coercitiva y exterior: puede ser modificada y adaptada a las tendencias del grupo. Deja de cons-

tituir una verdad revelada, cuyo carácter sagrado se desprende de sus orígenes divinos y su permanencia histórica: es construcción progresiva y autónoma. ¿Deja por ello de ser una regla verdadera? ¿Lejos de progresar, marca una decadencia en relación al estadio precedente? Aquí está el auténtico problema. Pero los hechos parecen autorizarnos a concluir lo contrario e incluso de la manera más decisiva: a partir del momento en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación, se convierte en una ley moral efectiva.

En primer lugar, es admirable constatar el sincronismo que existe entre la aparición de este nuevo tipo de conciencia de la regla y la observación verdadera de las reglas. Efectivamente, a partir de 10-11 años, como promedio, aparece este tercer estadio por lo que respecta a la conciencia de la regla. Pero, en esta misma edad la cooperación simple, que caracteriza el tercero de nuestros estadios relativos a la práctica de las reglas, se complica poco a poco por una necesidad de codificación y de aplicación íntegra de la ley. Así, pues, los dos fenómenos están relacionados. ¿Pero, es la conciencia de la autonomía, lo que conduce al respeto práctico de la ley, o el respeto por la ley es el que conduce al sentimiento de autonomía? Nos encontramos frente a dos aspectos de una misma realidad: cuando la regla deja de ser exterior a los niños para no depender más que de su libre voluntad colectiva, forma cuerpo con la conciencia de cada cual y la obediencia individual deja de ser espontánea. Desde luego, cada vez que el niño, fiel a una regla que le favorece a sí mismo, siente la tentación de dejar en la sombra tal artículo de la ley o tal punto del procedimiento que favorece al adversario, el problema reaparece. Pero lo propio de la cooperación es precisamente llevar al niño a la práctica de la reciprocidad, o sea de la universalidad moral y la generosidad en sus relaciones con los compañeros de juego.

Este último punto nos conduce a un segundo indicio de la unión de la autonomía con el respeto verdadero de la ley. Al modificar las reglas, es decir, al convertirse en legislador y soberano en esta democracia que sucede hacia los 10-11 años a la gerontocracia anterior, el niño adquiere conciencia de la razón de ser de las leyes. La regla se convierte para él en una condición necesaria del acuerdo. «*Para no discutir,* dice Ross, *hay que acordar unas reglas y después jugar como es debido* [=hay que respetarlas]». La regla más justa, mantiene Gros, es la que todos los jugadores aceptan «*porque* [entonces] *no pueden hacer trampas*».

En tercer lugar, y por encima de todo, lo que demuestra lo mucho que la autonomía adquirida durante éste estadio conduce a un respeto por la regla, mejor que la heteronomía del estadio precedente, es el sentido verdaderamente político y democrático del estadio precedente, es el sentido realmente político y democrático con que los niños de 12-13 años, distinguen la fantasía anárquica y la innovación introducida por vía constitucional. Todo está permitido, toda proposición individual es, en derecho, digna de examen. Ya no hay delitos de opinión, en el sentido de que desear cambiar las leyes deja de ser contrario a las leyes. Pero, y todos nuestros sujetos están perfectamente claros en este sentido, no se tiene derecho a introducir una innovación si no se realiza por vía legal, es decir, convenciendo previamente a los demás jugadores y sometiéndose de entrada al veredicto de la mayoría. Así pues, puede haber delitos de procedimiento, pero sólo de procedimiento. Sólo los procedimientos son obligatorios, las opiniones están sujetas a discusión. De este modo Gros nos dice que, si se propone un cambio, «*algunos lo querrán, otros no. Si los chicos* [=los niños, sin matiz peyorativo] *juegan de este modo* [admiten el cambio], *se está obligado a jugar como ellos*». Como decía también Vua, a propósito de la práctica de las reglas (4), «*algunas veces se juega de otro modo. Entonces hay que preguntar como se va a hacer... Discutimos un momento, después nos ponemos de acuerdo*».

En definitiva, la ley emana a partir de este momento del pueblo soberano y no de la tradición impuesta por los Antiguos. O sea que, en correlación con este cambio, se produce por lo que respecta a los valores respectivos de las costumbres y del derecho racional, una verdadera inversión de sentido.

Hasta este momento, la costumbre, en todos los terrenos, era más importante que el derecho. Pero, igual que en todos los casos en que un ser humano ha adquirido una costumbre que no forma cuerpo con su conciencia, el niño consideraba esta Costumbre, impuesta por los mayores, como un Decálogo revelado por los dioses (los adultos, comprendido el Buen Dios que es, según Fal, el señor más viejo de Neuchâtel, después de su propio padre). De modo que, para el niño pequeño, una modificación de las costumbres no puede dispensar absolutamente al individuo de seguir siendo fiel a la ley eterna: incluso si, dice Ben, se olvida la regla del cuadrado para adoptar otra, este juego nuevo *«será falso en realidad»*. El niño distingue pues una regla verdadera en sí de la simple costumbre, actual o futura, mientras que se encuentra precisamente esclavizado por la costumbre y no por una razón o una realidad jurídico-moral distinta de esta costumbre y superior a ella. Por otra parte, hay muchos adultos que razonan así, y su conservadurismo imagina que hace triunfar la razón eterna sobre la costumbre actual, mientras que en realidad son esclavos de la costumbre pasada a expensas de las reglas permanentes de la cooperación racional.

De ahora en adelante, por el contrario, por el simple hecho de limitarse a ciertas reglas de discusión y colaboración, o sea a cooperar con sus semejantes en total reciprocidad (sin falso respeto por la tradición ni por la voluntad singular de tal o cual individuo), disociará la costumbre del ideal racional. Efectivamente, por oposición a la obligación social, la esencia de la cooperación es comportar, junto al estado de hecho de las opiniones recibidas provisionalmente, un ideal de derecho funcionalmente implicado en el mecanismo de la discusión y la reciprocidad. La obligación de la tradición impone opiniones o costumbres, simplemente. La cooperación no impone más que los procedimientos del intercambio intelectual o moral (el sinonímico de Baldwin[13] opuesto al sindóxico): a partir de este momento, hay que distinguir, junto al acuerdo actual de mentalidades, un acuerdo ideal definido por una aplicación cada vez más marcada de los procedimientos de intercambio.[14] Por lo que respecta a nuestros niños, esto significaría que, junto a las reglas comúnmente aprendidas en un momento determinado en un grupo determinado (la moral o el derecho constituidos, en el sentido en que M. Lalande habla de «razón constituida»),[15] el niño considera una especie de ideal o de espíritu del juego no formulables en términos de reglas (la moral o el derecho constitutivos en *el* sentido de la «razón constitutiva»). Efectivamente, pura que sea posible la reciprocidad de los jugadores en la aplicación de las reglas establecidas o en la elaboración de las reglas nuevas, hay que eliminar todo lo que comprometa esta reciprocidad (las desigualdades debidas a la suerte, a las diferencias excesivas entre los individuos en habilidad o poder muscular, etc.). De este modo, se da una depuración paulatina de las costumbres en función de un ideal que es superior al hábito, porque resulta del funcionamiento de la cooperación.

Por ello el niño considera las innovaciones propuestas como más o menos justas en la medida, no sólo en que son susceptibles de ser admitidas por la mayoría de los jugadores, sino en la medida en que están conformes con el espíritu del juego que no es más que el espíritu de reciprocidad. Ross nos dice, por ejemplo, a propósito de su proposición personal: *«Quizás no es muy justo, porque no es difícil, tomar cuatro canicas así»*, o también, *«los chicos* [=los niños, sin matiz peyorativo] *podrían decir que no es muy justo, porque es cuestión de suerte. Para que sea justo, tiene que ser cuestión de habilidad»*. El troyat, nos dice Vua, es menos justo que el cuadrado (aunque es tan conocido como éste por las generaciones precedentes, y muy extendido), porque se inventó para *«ganar todas las canicas»*: Vua distingue así la demagogia de la sana democracia. Igualmente, Gros y Vua prefieren los juegos difíciles a los juegos fáciles porque son mas «interesantes»: el mérito y la destreza predominan sobre el interés por ganar. El arte por el arte es menos desinteresado que el juego lucrativo.

En definitiva, a partir del momento en que existe cooperación, las nociones racionales de lo justo y lo injusto se convierten en regulativas de las costumbres, porque están implicadas en el propio funcionamiento de la vida social entre iguales (esto lo veremos más a fondo en el tercer capítulo

de esta obra). Durante los estadios precedentes, por el contrario, la costumbre era mas importante que el derecho, en la medida en que estaba divinizada y era exterior a las conciencias individuales.

Busquemos ahora la filosofía de la historia que resulta para un niño del descubrimiento de la democracia. Es muy curioso, en este sentido, constatar la existencia del sincronismo siguiente: en el momento en que el niño decide que se pueden cambiar las reglas, deja instantáneamente de creer en su eternidad pasada y en su origen adulto. Dicho de otro modo, considera las reglas como algo que ha variado constantemente y que ha sido inventado y modificado por los propios niños. Seguramente hay ciertos hechos exteriores que pueden intervenir de manera contingente: tarde o temprano, por ejemplo, el niño puede aprender de su papá que para las generaciones precedentes el juego era distinto. Pero la correlación entre la aparición del tipo nuevo de conciencia de la regla y la desaparición de las creencias en el origen adulto del juego, parece tan clara, que debe corresponder a una relación real. ¿Así pues, es la pérdida de la creencia en el origen divino o adulto de las reglas lo que permite al niño imaginar ciertas innovaciones, o es la conciencia de la autonomía lo que hace desaparecer el mito de la Revelación? Si no comprendiéramos en absoluto la naturaleza de las creencias infantiles, podríamos imaginar que un cambio en las ideas del niño relativas al origen de las reglas, es de una naturalidad tal que puede influenciar su conducta social de modo tan profundo. Por el contrario, la creencia, en este caso, como en muchos otros, por otra parte, no es más que el reflejo de la conducta. Evidentemente, los niños sólo raras veces meditan sobre el origen de las instituciones del juego de las canicas. Por lo que hace a los niños que nosotros hemos visto, es fácil presumir que este problema no les ha preocupado nunca, antes de que un psicólogo tuviera la idea estrafalaria de preguntarles cómo se jugaba a las canicas en los tiempos de los primeros suizos o del Antiguo Testamento. Aun dándose el caso de que la cuestión del origen de las reglas hubiera pasado por la imaginación de algunos niños, en los interrogatorios espontáneos, en los que se trata a menudo de las reglas en general, la respuesta, seguramente, la encontraron sin reflexionar demasiado (L. P., 5 y 10).

Para la mayoría, esta pregunta era totalmente nueva y seguramente dieron una respuesta improvisada, dictada por los sentimientos más o menos profundos que el juego suscita en ellos. Cuando los pequeños nos dicen que las reglas tienen un origen adulto y que nunca han variado, no debemos creer que esto es la expresión de una creencia sistemática: simplemente quieren decir que no hay que cambiar las leyes del juego. Los mayores, por el contrario, nos dicen que las reglas han cambiado y que fueron inventadas por los niños, y su creencia es fruto de la reflexión, pues emana de sujetos más desarrollados, pero todavía no tiene más que el valor de indicio: el niño quiere decir simplemente que es libre para hacer su ley.

Seguramente podemos preguntarnos si es legítimo preguntar al niño sobre creencias tan verbales, ya que estas creencias no corresponden a un pensamiento propiamente dicho y el verdadero pensamiento del niño debemos situarlo más profundamente, en un plano más hondo que el de la formulación. Pero, a nuestro entender, estas creencias conservan su interés, pues este fenómeno se encuentra también en el adulto y existen todas las transiciones entre las realidades psicológicas y los sistemas metafísicos en sí mismos.

Lo que Pareto[16] designó con el nombre de «derivaciones» y estudió con tal lujo de erudición para llegar a conclusiones relativamente simples, se encuentra en germen en las opiniones de los niños respecto a los orígenes del juego. En realidad, estas opiniones no tienen ningún valor intelectual, pero demuestran que existe un elemento afectivo y social resistente: el «residuo», como dice también Pareto. Al residuo propio de la actitud conformista de los pequeños corresponden las derivaciones «origen divino o adulto» y «permanencia en la historia». Al residuo propio de la actitud democrática de los mayores corresponden las derivaciones «origen natural» (= infantil) y «progreso».

Queda una cuestión esencial por discutir. ¿Cómo es posible que la práctica de la democracia esté tan avanzada en el juego de canicas de los

muchachos de 11 a 13 años, mientras que es tan poco familiar al adulto, en muchos terrenos? Es evidente que es más fácil entenderse en ciertos aspectos que en otros y que las reglas del «cuadrado» no excitan tanto las pasiones como una discusión sobre el derecho de propiedad o la legitimidad de la guerra. Pero, aparte de estas razones (después de todo, ¿es tan evidente que las cuestiones sociales sean más importantes para nosotros que las cuestiones de reglas del juego para el niño de 12 años?), hay otras de mayor interés psicosociológico. No hay que olvidar, efectivamente, que el juego de las canicas desaparece como máximo hacia los 14 o 15 años. Los niños de 11-13 años, pues, ya no tienen mayores por lo que respecta a este juego. Hay un hecho importante: al no tener que sufrir la presión de otros jugadores que imponen puntos de vista gracias a su prestigio, los niños cuyas reacciones acabamos de estudiar llegan evidentemente mucho más aprisa a tomar conciencia de su autonomía que si el juego de las canicas durara hasta los 18 años. Del mismo modo, los fenómenos característicos de las sociedades adultas serian totalmente distintos si la duración media de la vida humana fuera sensiblemente distinta. Por otra parte, los sociólogos han reparado poco en esta observación, aunque Auguste Comnte dijera que la presión de unas generaciones sobre otras era el fenómeno más importante de la vida social.

Además veremos como la conciencia de la autonomía aparece hacia los 11 años en la mayoría de terrenos. ¿Se trata de una repercusión de los juegos colectivos en el conjunto de la vida moral del niño? Más tarde lo discutiremos.

7. UN JUEGO DE CHICAS

Antes de sacar una conclusión general de los hechos precedentes, quizás sea útil investigar si estos hechos son particulares de los juegos de las canicas en los muchachos, o si podemos encontrar ejemplos del mismo tipo en otros terrenos. Por ello hemos estudiado, procediendo según el mismo método, un juego mucho más simple que el juego de canicas y limitándonos al interrogatorio de las chicas.

La observación más superficial es suficiente para demostrar que, en líneas generales, las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado que los chicos. Efectivamente, en las chicas, no hemos llegado a descubrir un juego colectivo que presentara tantas reglas y sobre todo tanta coherencia en la organización y la codificación de estas reglas como el juego de las canicas precedentemente estudiado. Un ejemplo muy significativo en este sentido es el juego de la *marelle* (o de la Semana o del Cielo, también) que consiste en hacer circular un guijarro, andando a la pata coja, a través de unos recuadros sucesivos que representan los días de la semana o cualquier otra cosa. Las reglas que dan cuerpo a este juego (no poner los dos pies en el suelo, hacer entrar el guijarro en el recuadro deseado con un solo puntapié, no dejar el guijarro en una línea fronteriza, permiso para descansar en un recuadro privilegiado llamado «cielo», etc.) demuestran claramente que hubiera sido fácil complicar indefinidamente la partida construyendo nuevas leyes por medio de los datos iniciales. En lugar de esto, las chicas, que gustan mucho de este juego y lo practican mucho más a menudo que los chicos, han desplegado su ingeniosidad para inventar figuras inéditas. Efectivamente, existen una multitud de formas de este juego: los recuadros, dibujados con tiza sobre las aceras, se suceden en líneas rectas, en líneas paralelas, en hélice, en círculo, en forma de óvalo, etc. Pero los juegos en sí siguen siendo muy simples y es imposible encontrar las codificaciones y las jurisprudencias que caracterizan el juego de las canicas. En cuanto a las canicas en sí mismas, las pocas chicas que se interesan por este juego parecen preocuparse más por la destreza del juego en sí misma que por la estructura jurídica de esta institución social.

El polimorfismo extremado del juego de la semana hacía difícil el interrogatorio sobre la conciencia de las reglas, y optamos por estudiar un juego muy simple, que presentaba un mínimo de reglas, e investigar hasta qué punto las chicas consideran obligatorias estas reglas. En este nuevo

caso, así como en el precedente, el interés está en ver qué tipos de obligación se suceden con la edad y si las niñas más jóvenes son igualmente hostiles a toda alteración del patrimonio social. Al ser un juego simple y al preguntar sólo a las niñas, nos encontramos en unas condiciones muy distintas de las condiciones en que estábamos para el juego de las canicas en los niños: las analogías eventuales tendrán para nosotros bastante valor.

El juego de *ilêt cachant* es una de las formas más primitivas del juego del escondite. La jugadora que dice «ilêt» (según parece esta palabra proviene de *il est:* efectivamente, decimos *ilêt courant, ilêt cachant,* etc.) se queda en un lugar llamado la *tauche (=el* sitio que se «toca»), mientras las demás se esconden. Una vez dada la señal, la niña empieza a buscar a las demás, mientras que éstas intentan alcanzar la *tauche* antes de que las encuentren. La que no logra salvarse es *ilêt* en la partida siguiente. Para la primera partida hay que escoger a la que será ilêt; esto se hace a suertes por medio de las fórmulas rituales bien conocidas: «Una bola - dos bolas - tres bolas - corren», etc. Es lo que las jugadoras llaman «hundirse»; la última que se hunde es *ilêt.*

Ya veremos lo simple que es este juego. Por lo tanto no perderemos el tiempo describiendo los estadios del aprendizaje y de la puesta en práctica de estas reglas. Distinguiremos sólo dos estadios: el estadio anterior a los siete años, como promedio, y el que se inicia alrededor de los seis-siete años y llega hasta los once-doce años.

Durante el primero de estos estadios, que podemos llamar el estadio del *egocentrismo,* el niño se complace en imitar las costumbres de los mayores, pero, en la práctica, no, comprende su razón de ser y juega esencialmente para sí mismo, es decir, para correr o esconderse y sobre todo para hacer como los mayores.

Jacqueline (5 años y 7 meses) aprende a jugar al ilêt; le enseña una compañera mayor (10 años) que a sus ojos tiene mucho prestigio, y juega con ella y algunas niñas de 8 a 12 años. Durante todo el juego (alrededor de tres cuartos de hora), corre y se esconde demostrando un vivo placer, pero sin comprender la razón de ser de la *tauche.* Cuando una cualquiera de las niñas va a tocarla gritando: "Te pego", Jacqueline corre a tocarla ritualmente, pero sin relación con las conductas de las demás. De este modo juega su propio juego, al margen de la partida real y no pide más.

En los días siguientes, su comportamiento no varía. Después de unos días, juega, durante una media hora, sola con la amiga que la inició. Veamos en qué consiste su actividad: 1.° No siempre comprende por qué se toca la *tauche,* pero sigue tocándola cuando su compañera lo hace (esto no tiene sentido, ya que, precisamente, esta compañera toca la *tauche* para escapar a su persecución); 2.° cuando espera que su compañera se esconda, hace trampas tranquilamente (mira disimuladamente fingiendo taparse la cara con las manos, me pide información a mí, simple espectador etc.), 3.° Disfruta tanto ganando como perdiendo, pues su único objetivo es hacer igual que el Mayor corriendo, escondiéndose y gritando por su cuenta.

Vemos cómo esta conducta es análoga a las conductas contemporáneas de los jugadores de canicas: mezcla de imitación de los mayores y de juego egocéntrico, sin complicaciones ni control mutuo relativo a la observación de las reglas. El niño sabe que hay unas reglas y respeta sus manifestaciones exteriores: Jacqueline toca la *tauche* ritualmente, porque siente que este rito es obligatorio para la practica seria del juego del *ilêt.* Pero en realidad este gesto representa una participación en la vida de los mayores mucho más que un esfuerzo de cooperación. En cuanto a la puesta en práctica de estas reglas, tolera cualquier fantasía individual (ni siquiera existe conciencia de la trampa), puesto que el objetivo del juego no es social en el sentido de la competición reglamentada.

Por el contrario, a partir de los 6-7 años, como promedio, el niño cambia de actitud y empieza a observar las reglas. Lo que le interesa de ahora en adelante ya no es hacer como los mayores actuando para sí mismo, es vencer a los compañeros de juego haciendo lo mismo que ellos: de aquí nace el control mutuo en la puesta en práctica de la ley y el respeto efectivo de las obligaciones (no hacer trampas cuando se es *ilêt,* etc.). Es lo que llamaremos estadio de la *cooperación.*

Una vez hecho este planteamiento, analicemos cuáles son los sentimientos del niño hacia la regla. Cuando propongamos a las jugadoras una modificación de las normas recibidas, ¿asistiremos a una oposición creciente con la edad, a medida que la niña respeta mejor las costumbres en la práctica del juego o bien, por el contrario, las niñas como

los muchachos, poco a poco, subordinarán la regla al acuerdo mutuo y renunciarán a lo absoluto de la tradición obligatoria?

Los hechos responden claramente, aunque con ligeras diferencias en relación con lo que hemos observado en los chicos. Lo que es análogo, es que las chicas consideran la ley, al principio, como intangible y las innovaciones como ilegítimas; más adelante admiten que las nuevas reglas adquieran fuerza de ley en la medida que son ratificadas por la voluntad colectiva. Por el contrario, y esto es lo que complica el interrogatorio, relativamente a lo que sabemos de los chicos, este cambio de orientación se produce a partir de 8 años como promedio, es decir, que coincide prácticamente con la aparición del estadio de la cooperación. Esta tolerancia precoz concuerda, evidentemente, con el carácter un poco vago del juego de *ilêt-cachant.*

Podemos distinguir tres estadios, en líneas generales. El primero es contemporáneo a los inicios del juego en sí mismo es decir, a la primera mitad del estadio egocéntrico. El niño de este primer estadio parece dispuesto a cambiar todas las reglas y no parece testimoniar en absoluto un respeto interior por la tradición y el ejemplo de los mayores. Pero, como hemos visto respecto al juego de las canicas, esto no es más que una apariencia, y en la medida en que cree que las modificaciones propuestas corresponden a decretos anteriores, el niño las acepta. Así, Jacqueline toca la «tauche» en la medida en que ve practicar este rito, pero si no se cumple con este deber, no se preocupa en absoluto, porque considera que también puede hacerse así. Es inútil, en este periodo, intentar un análisis más profundo, se trata, por otra parte, de un periodo muy corto y falto de coherencia en las respuestas del niño.

Durante un segundo estadio, que generalmente se extiende hasta finales del séptimo año, las niñas interrogadas se mostraron resueltamente partidarias de las costumbres reinantes.

Además, como los chicos, consideraron que las reglas del juego tienen un origen adulto y casi divino:

MOL (6 años y ½) "En este juego, ¿hay algunas cosas que deben hacerse y algunas que no deben hacerse? – *Sí. Las cosas que deben hacerse son las reglas del juego.* – ¿ Podrías inventar una nueva regla? – ... – ¿Y si dijéramos que la tercera que se hunde será ilêt? – *Sí.* – ¿Se podría jugar así o no? – *Sí, se podría.*–¿Es una regla justa, como las demás? –*Menos justa.* –¿Por qué?–*Porque la que debe ser ilêt es la última.*–¿Y si todo el mundo jugara de este modo se convertiría en una regla justa?–*No.*–¿Por qué?–*Porque el juego no es así.*–¿Cómo empezaron las reglas? – ... – ¿Cómo sabes de qué modo se debe jugar? –*Aprendí. La primera vez no sabía jugar. Jugábamos con una niña que nos lo explicaba.*–¿Y esta niña cómo lo supo?–Aprendió.–¿Y tu madre jugaba cuando era pequeña? – *Sí. Le enseñó la señorita.* – ¿Pero cómo empezó? – *La gente aprendió con la señorita.*–¿Quiénes inventaron estas reglas, los mayores o los niños?–*Los mayores.*–¿Y si un niño inventa una nueva regla, qué pasa?–*No se puede jugar.*–¿Por qué?–*Porque no se sabe jugar bien".*

AGE (7 años) admite que se podría considerar como ilêt a la tercera atrapada en lugar de la primera, pero se niega a reconocer como "justa" esta regla nueva: ' ¿Se trata de una verdadera regla? –*No porque siempre debe ser ilêt la primera atrapada.* – ¿ Por que?–*Porque de otro modo no es justo.* – ¿Y si todo el mundo jugara del mismo modo? –*No se podría jugar, porque la tercera no debe ser ilêt".*

BON (7 años) admite que a sus compañeras les gustaría esta innovación, pero, no es "justa, – ¿Por qué? – *Porque enreda todo el juego, porque es falsa".*

Ros (8 años y 1/2) inventa una nueva regla: *"Podríamos decir que se escondiera una sola y las demás la buscaran.* – ¿Se puede jugar así? – *Sí.* – ¿Esta nueva forma es más o menos justa que la otra?–*Menos justa.*–¿Por qué?–*Porque no se juega así.*–¿Y si todo el mundo jugara así?– *Sería un poquito justa.* –¿Por qué un poquito? – *Porque es un poco parecido.*–¿Pero no es totalmente justo? –*No.*– ¿Por qué? –....–¿Y si todo el mundo estuviera de acuerdo en jugar así? ¿Sería igual o no? – *Se podría jugar...* (tono de concesión). – ¿Es mejor jugar siempre igual o es mejor cambiar? – *Es mejor cambiar* (en el mismo tono). – ¿Por qué? –*Porque es más auténtico este juego.* – ¿Cuál? – ¡*No el que yo he inventado*!– Entonces, ¿es mejor cambiar o dejarlo como está? – *Dejarlo como está.* – ¿Este juego fue inventado por "un señor"? ¿Se ha cambiado o es el mismo que cuando se inventó?–*Sí, no se ha cambiado.*–Pero, ¿si se quiere, se puede cambiar?– *Sí.* –¿Los niños, pueden hacerlo?–*Sí.* –¿Si inventan algo será más o menos justo? – *Menos justo.* – ¿Por qué? – *Porque no es el verdadero juego.* – ¿Cuál es el verdadero juego? – *El que aquel señor inventó.* – ¿Por qué? – *Porque es el que se juega siempre".*

LIL (8; 10): "¿Cómo empezó el juego, la primera vez?– *Creo que lo inventó una señora.*– ¿ Crees que después el juego ha cambiado? –*Quizás alguien lo ha cambiado.*– ¿Quién lo ha cambiado, los mayores o los pequeños?–

Los mayores.–¿Pero crees que los niños pueden cambiarlo?–*Sí, pueden.*–¿Tú, por ejemplo si quisieras? – *¡Ah! Si quisiera, sí.* – ¿Se podría jugar o no? –*Se podría.*–¿Tus compañeras se alegrarían?–*Sí, estarían contentas.*–¿Sería igual de justo o menos justo?–*Menos justo.*–¿Justo cómo?–*Me parece que la señora que lo inventó lo inventó mejor.* – ¿Por qué? – *Porque las personas mayores son más inteligentes, porque han ido a la escuela más tiempo que los niños*".

Se ve como, sin alcanzar quizás el conformismo de los chicos, las chicas, en este estadio, demuestran un sentido de la tradición muy suficiente para asegurar el respeto por la regla. Incluso volvemos a encontrar la noción del derecho divino de las mamás a establecer las leyes del juego del «ilêt cachant»; «*El Buen Dios se lo enseñó*», dice Buc a los 6 años.

Pero, a los 8 años, la mitad o más de las niñas interrogadas había cambiado de actitud y declaraba que la regla nueva vale tanto como la regla antigua, a condición de ser practicada y sobre todo de que todo el mundo la aceptara. En este punto preciso las chicas nos parecieron ligeramente distintas a los chicos, porque eran más tolerantes y más fácilmente satisfechas con las innovaciones. Veamos dos ejemplos de este tercer estadio:

BAG (10; 4). Se le pide que juzgue una nueva regla propuesta por una compañera y que consiste en no "luchar" cuando te han atrapado: "¿Es igual de justa o menos justa?– *Igualmente justa.* –¿Es o no una verdadera regla?– *Es una verdadera regla.* – ¿Qué es una verdadera regla? –*Es una cosa que se juega de veras.* –Pero, todavía no se ha jugado con la regla inventada por tu compañera. Sin embargo, ¿es cierta o no? –*Es cierta.* – ¿Se podría jugar con ella? – *Sí.* – ¿Tus compañeras estarían contentas o no?–*No estarían contentas porque nunca querrían ser ilêt* (de este modo).–Y si se ponen de acuerdo, ¿sería justo o no?–*Sí*".

CHO (9 años): "¿Esta regla es tan verdadera como las demás?–No.– ¿Por qué?–*Porque nunca se juega de este modo.*–, ¿Se podría jugar de este modo?–*Sí.* –¿A tus compañeras les gustaría? – *Sí.* – ¿Esta nueva regla es más justa o menos que la otra?–*Es igual.* –¿Cuál es más cierta?–*Es igual.* – ¿Cómo empezaron las reglas? – *Alguien las inventó.* – ¿Quién? – *Un niño..*, Había chicos que jugaban y las hizo como ellos. – ¿Eran justas estas reglas de los niños?–*Sí,*–¿Cuándo es justa una regla? – *Cuando es buena para utilizarla.* – ¿Cuándo es verdadera? –*Cuando va bien para jugar*".

Ya podemos ver en qué estas reacciones, que son muy características de lo que hemos obtenido en las chicas, son a la vez semejantes y diferentes de las de los niños. Se parecen en que la cooperación entre los jugadores lleva poco a poco a una decadencia de la mística de la regla: la regla deja de ser un imperativo que emana del adulto y se impone sin discusión, es un medio de acuerdo que resulta de la cooperación en sí misma, Pero, sobre este acuerdo, las chicas son menos explícitas que los chicos y es por ello que se las puede considerar como menos preocupadas por la elaboración jurídica. Siempre que sea producto del juego, la regla es buena. De este modo, la tolerancia de las jugadoras es muy grande y nunca se les ocurre introducir distingos y codificar los casos posibles o las simples condiciones del acuerdo.

¿Esta diferencia responde al carácter un poco vago de este juego de *ilêt-cachant o* a la mentalidad propia de las niñas? Quizás se trate de una misma cosa, pues hemos constatado que todos los juegos de las niñas participan de este polimorfismo y esta tolerancia. Por otra parte esto nos importa poco y lo que deseábamos estudiar aquí no es esta posición. Es suficiente con subrayar, desde el punto de vista de la psicología de la regla, que a pesar de estas diferencias en la estructura del juego y evidentemente en la mentalidad de los jugadores, encontramos el mismo proceso que en la evolución del juego do las canicas: primero un respeto místico por la ley, que se supone intangible y de origen transcendente, y después una cooperación que libere a los individuos de su egocentrismo práctico e introduzca una noción nueva e inmanente de la regla.

Notas de la lectura:

1 Tomamos el término «símbolo» en el sentido de la escuela de lingüística saussuriana, como lo contrario del signo: un signo es arbitrario, un símbolo motivado. Por otra parte, cuando Freud habla de pensamiento simbólico lo hace en este sentido.

2 Edad: 10 meses.

3 Edad: 12 meses.

[4] La educación moral (Alcan).

[5] Las condiciones de la obligación de conciencia. *Année psychol.*, 1912.

[6] Stern (Psychol. Der fruhen Kindheit, 4a. ed., p. 147 y 288) observa la identidad de nuestros estadios relativos a las conversaciones de niños con los estadios que él mismo estableció respecto al juego.

[7] J.R. cap. IV.

[8] Es importante aprovechar esta ocasión para observar (en nuestras obras anteriores no hemos insistido suficientemente, sobre este punto que la mayoría de nuestras investigaciones se refieren a niños de los barrios pobres de Ginebra. En otros ambientes, las edades medias hubieran sido distintas.

[9] J.R. p. 96

[10] Por ejemplo, el calor quema (ley física), esta prohibido tocar el fuego (regla moral), y el niño, dando la vuelta a la cocina, tocará cada mueble evitando precisamente el horno (ritual individual). ¿Cómo podrá la conciencia del sujeto distinguir de entrada estos tres tipos de regularidad?

[11] Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, col. «Actualités pédagogiques», Neuchatel et Paris (Delachaux et Niestlé).

[12] Cf. R. M. p. 26, el caso de Kauf (8;8): este niño cree que las historias que explica fueron escritas antes de su cerebro por el Buen Dios. *«Las puso ahí, antes de que yo naciera.»*.

[13] BALDWIN, Théorie genétique de la realité, trad. PHILIPPI (Alcan).

[14] Véase nuestro artículo, Lógica genética y sociológica, *Revue Philos., 1928.*

[15] A. LALANDE, Razón constitutiva y razón constituida, *Revue des Cours et des Conferences.* 15 y 30 abril 1925.

[16] Tratado de sociología general.

LECTURA:

EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL *

PRESENTACIÓN

El juicio moral en el niño constituye el precedente inmediato a las ideas de Kohlberg, de allí que las ideas de este autor estén profundamente arraigadas en la obra piagetana de los años 50. Su contribución importante es el de haber aplicado el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. Kohlberg ha ayudado a terminar la obra de Piaget; pero en el proceso, ha expandido y revisado enormemente los hallazgos originales de éste

Un punto central en la obra de Kohlberg es el ejercicio del juicio moral, es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Este ejercicio no se limita a raros momentos en la vida; integra el proceso de pensamiento que empleamos para extrae sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

¿Cuál es la fuente del juicio moral? ¿Cuándo comienza en la vida humana y cómo se desarrolla en relación con las experiencias sociales? Estas son preguntas que son discutidas en el texto desde lo que se ha definido como la asunción de roles.

Kohlberg establece la existencia de seis etapas del juicio moral -moralidad heterónoma, individualismo, expectativas interpersonales mutuas, sistema social y conciencia, contrato social o utilidad y derechos individuales, y finalmente principios éticos universales-, y que el desarrollo del pensamiento de las personas sobre temas morales se caracteriza por los criterios que se esbozan en cada uno de esos estadios. Para estimar el estadio de desarrollo moral de alguien, el autor ha ideado una metodología para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales: elegir entre dos valores conflictivos.

KOHLBERG: EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Los orígenes de la teoría de Kohlberg

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, anteriormente llamada *la teoría de moralización del desarrollo cognitivo*[1] está profundamente arraigada en los trabajos de Piaget. En particular se basa en las ideas de *El juicio moral en el niño.*

Retrospectivamente parece que el campo de la psicología no estaba preparado para *El juicio moral en el niño* cuando éste se publicó originalmente en 1932. El supuesto principal de Piaget, como apuntábamos, era que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollan por vías paralelas, y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente.[2] En contraste con esto, la creencia de la mayoría de los psicólogos de ese momento era que el pensamiento moral es una función de otros procesos sociales y psicológicos más básicos. Freud, por ejemplo, estaba muy interesado en los temas de moralidad, pero en sus estudios sobre la formación de la conciencia, la verá como algo que se encuentra bajo el control del inconsciente e irracional superego. El pensamiento moral, en su opinión, *no* es un proceso autónomo racional; más a menudo es el producto de fuerzas inconscientes de las que el individuo tiene poca o ninguna consciencia. Los psicólogos que no aceptaron la teoría del superego de Freud, generalmente compartieron su supuesto de que la moralidad es primordialmente el resultado de sentimientos aprendidos pronto en la vida y que tiene poco que ver con los procesos de pensamiento racional. Creían que para entender la moralidad, una persona tiene que estudiar el proceso de socialización por el que los niños aprenden (por condicionamiento y refuerzo) a obedecer las reglas y normas de su sociedad.

Este enfoque del desarrollo moral todavía predomina en muchos círculos, pero hay una creciente

* Richard H. Hersh, (et. al.). "El desarrollo del juicio moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* España, Narcea, 1988. pp. 44-70.

receptividad a la visión de Piaget. Esta tendencia es en parte resultado de la influencia cada vez mayor de este autor, pero también se puede relacionar a tendencias históricas más amplias creencia de que la moralidad es simplemente un resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano lleva a una posición relativista: la moralidad es relativa a la educación social de la persona. El relativismo es cada vez más difícil de aceptar: ¿estaban los criminales de guerra Nazis en lo cierto cuando mantenían que sólo seguían órdenes de sus superiores y que, por lo tanto, estaban obrando de acuerdo a la moralidad de su sociedad? ¿Es moralmente aceptable que los políticos espíen las oficinas de sus enemigos porque ése es el modo de tener éxito ? La persona que rechaza estas defensas debe explicar sobre qué bases está criticando la moralidad de otras personas. Debe asumir la existencia de algunos principios morales cuya validez no esté limitada a una sociedad concreta. Tales principios no se aprenden en la primera infancia; son producto de un juicio racional maduro .

Varios prominentes científicos sociales americanos -entre ellos David Riesman[3]- -Erik Erikson[4]- y Erich Fromm[5]- han intentado analizar las diferencias psicológicas entre formas de compromiso moral más maduras y menos maduras («autónomo» frente a «conformista»). El primero en volver a Piaget y desarrollar sistemáticamente los conceptos de crecimiento moral que sugería fue Lawrence Kohlberg.

Kohlberg, nacido en 1927 y formado en la universidad de Chicago, es uno de los muchos psicólogos americanos atraídos por la obra piagetiana en los años 50. Su contribución especial ha sido aplicar el *concepto* de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. De algún modo, Kohlberg ha ayudado a terminar la obra incompleta de Piaget; pero en el proceso, ha expandido y revisado enormemente los hallazgos originales de éste.

Concepto de juicio moral

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como «teoría del desarrollo moral», es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Así, debemos primero entender cómo, en su opinión, opera el juicio moral en las vidas de las personas .

Mucha gente piensa en la moralidad en términos de los valores que ha adquirido de su entorno social. Por tanto, se piensa que una persona *tiene* valores, y se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores. Mientras que esta opinión de sentido común está de acuerdo con gran parte de la experiencia diaria, no considera lo que ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto. ¿Cómo decide uno qué valor seguir?

> Tomemos el ejemplo de una mujer en nuestra sociedad que ha sido educada en la creencia de que el aborto es malo, pero que se encuentra con un embarazo no deseado. La Ley de su Estado permite el aborto; sus amigas feministas le aconsejan sobre su derecho a controlar su propio destino y abortar. Su amante está a favor del aborto por razones prácticas, pero sus padres y su iglesia creen que el aborto que no tiene razones médicas, es malo. La mujer se encuentra con opiniones contradictorias basadas en valores muy distintos. ¿Cómo decide qué hacer?

Sin duda muchos factores influyen sobre su decisión. Asuntos emocionales, sociales y prácticos del costo implicado en abortar o tener el niño; todo se debe considerar. Hay también un asunto moral: ¿qué valor cree ella que tiene preferencia en esta situación?

Kohlberg está interesado en el último sistema, porque implica que la mujer ejercite su juicio moral. Ella podría basar su decisión en consideraciones puramente prácticas, pero (como el aborto es un asunto cargado de valor moral en nuestra sociedad, probablemente considerará el aspecto moral del problema. Al hacer esto, Kohlberg diría que se enfrenta a un dilema moral en el que tiene que escoger entre dos derechos: 1) el derecho a perseguir su propia felicidad y bienestar, 2) el derecho a la vida del feto. Complica las cosas el que sus amigas den precedencia a un derecho mientras que su familia e iglesia se lo dan al otro; pero esto no cambia el dilema esencial. La mujer tiene que pesar las exigencias contradictorias de estos dos derechos y decidir cuál tiene prioridad.

¿Cómo se hace esto? Es un proceso lógico aunque se puede experimentar como una crisis emo-

cional aterrorizante. El proceso es parecido al que se descubre en la teoría de Piaget. El embarazo no deseado ha introducido *desequilibrio* en la vida de la mujer; ha sacado a la luz cualquier conflicto que existiera en su sistema de valores. Si ha de restaurar el *equilibrio* tiene que clarificar en qué cree y justificar la decisión ante sí misma y quizá ante los demás. Puede tratar *de asimilar su* problema a su manera de pensar acostumbrada, o puede encontrar esa forma de pensar inadecuada. En el segundo caso, debe *acomodar su* pensamiento para abordar la nueva crisis e idear cómo resolver los conflictos en su sistema de valores En el proceso, puede reordenar lo que valora.

Para concretar más este ejemplo, imaginemos que la mujer de la que estamos hablando es una universitaria de veinte años llamada Jane que ha estado viviendo el año pasado con su amante, Bob, que es también universitario. Jane decide ir a casa y hablarles a sus padres de Bob y del embarazo. Sus padres la animan a casarse y tener el niño. Sostienen que puede terminar la carrera cuando el niño sea un poco mayor y que si Bob y ella se quieren, el matrimonio legitimará y hasta santificará la concepción. Piensan que lo que Bob y ella hicieron estaba mal, pero que ahora es responsabilidad de la joven pareja vivir las consecuencias y no escaparse fácilmente con un aborto.

Jane entiende por qué sus padres piensan que el matrimonio sería bueno en esta situación. Vuelve a la universidad para hablar con Bob de la posibilidad y descubre que él está dispuesto a casarse. Pero ella no está convencida; no está segura de encontrarse preparada para casarse, o de si Bob es la persona adecuada para casarse con él . Había escogido vivir con él como amigo de la universidad, pero no había pensado en el matrimonio o en la maternidad. Jane no era irresponsable; había estado usando un método anticonceptivo y había sido sincera sobre sus sentimientos hacia Bob. Entiende por qué su familia e iglesia piensan que el aborto es malo, pero no está segura de estar de acuerdo con ellos. Jane siempre había planeado ir a la escuela superior y tener una carrera; ahora está descubriendo lo importantes que son para ella sus aspiraciones profesionales. ¿Por qué abandonarlas, lanzarse al matrimonio y convertirse en una madre a disgusto? ¿Es eso en realidad lo mejor para el niño? ¿Debe acceder a las presiones de la sociedad de ser una buena hija y una persona responsable? Quizá en su caso, abortar sea lo más responsable. Puede vivir con la desilusión de Bob, y la desaprobación de sus padres. Decide realizar el aborto.

Tanto si estamos de acuerdo con el razonamiento de Jane como si no, podemos ver que está tanteando seriamente las muchas facetas del problema: su propio conflicto de valores, la opinión de sus padres, su responsabilidad para con el feto. Si por fin da preferencia a su derecho a vivir su propia vida, no es porque no ha considerado el derecho a la vida del feto, sino porque interpreta que «vida» significa el cuidado que el niño se merece y que ella no está segura de poder dar en este momento. Su decisión se basa, bien o mal, en su estimación de lo que serviría a los intereses de todos, incluyendo los suyos. No niega la responsabilidad, pero cree que una mujer puede ser responsable sin avenirse a las expectativas convencionales de cómo debería actuar.[6]

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Al enfrentarse con este dilema, Jane descubrió que valoraba más el perseguir sus aspiraciones profesionales que el complacer a sus padres y a su amante. Se redefinió a sí misma lo que era para ella «responsabilidad» y «el valor de la vida».. Esto lo hizo definiendo cuáles eran sus derechos en esta situación y equilibrándolos con los derechos de las otras personas implicadas. Uno puede pensar que no consideró suficientemente por qué el seguir su carrera era tan inherentemente valioso o si el aborto en sí mismo era bueno o malo. Pero el caso de Jane ilustra un punto central en la obra de Kohlberg: el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante el proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Asumir roles: las raíces del juicio moral

¿Cuál es la fuente del juicio moral? ¿Cuándo comienza en la vida humana y cómo se desarrolla en relación con las experiencias sociales?

Nadie argüiría que un niño pequeño ejercita juicio moral. No consideramos que un niño de dos años es responsable de sus acciones de la misma manera que un niño mayor. Implícitamente reconocemos que muchas de las acciones de un niño de dos años no están hechas con intención de herir, y aunque tratamos de formar su conducta por medio de alabanzas y reproches, no la juzgamos como «buena» o «mala». Le enseñamos reglas específi-

cas sobre la conducta apropiada o inapropiada y esperemos que, con el tiempo, llegue a entender *por qué* algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto.

Desde una perspectiva de desarrollo, pues, los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. Por ejemplo, examinemos la regla sobre el ser considerado con sus padres.

Una madre de un niño de tres años llega a casa del trabajo cansada y con dolor de cabeza. Le explica a su hijo que no puede jugar con él por culpa del dolor de cabeza; espera que lo entienda. Pero no lo entiende; se enfada y se molesta. Se sigue una pelea, y la madre se pregunta por qué su hijo no puede ser más considerado.

Piaget explicaría que el niño no puede ser más considerado porque no entiende completamente el mensaje de su madre. El pensamiento y la interacción social de los niños de esta edad son característicamente *egocéntricos*. No son capaces de comprender aún, de distinguir entre su propia perspectiva (lo que quieren) y la perspectiva de otros (lo que los demás quieren de ellos). El niño se da cuenta de que su madre está molesta, pero no entiende lo que quiere decir que alguien tenga un dolor de cabeza. No se puede poner en el puesto de su madre y sentir su dolor de cabeza. No es inconsiderado; más bien está realmente limitado a ver sólo su propia perspectiva.

Una de las maravillas del desarrollo es que los niños crezcan más allá del egocentrismo. Si este niño hubiera tenido ocho años, probablemente hubiera reaccionado de modo distinto. Todavía se hubiera desilusionado, pero hubiera sido capaz de ir más allá de esa simple perspectiva. Se hubiera podido poner en el lugar de su madre y visto lo que puede ser para alguien estar cansado después de un día de trabajo. Tener dolor de cabeza le hubiera podido parecer una excusa legítima para no ser capaz de jugar con él.

Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de tres años y el de ocho al desarrollo de la capacidad de *asumir roles;* la capacidad de «reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro».[7] La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.[8]

Si aceptamos la definición de juicio moral de Kohlberg como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias, es razonable que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. El niño de tres años ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente; el niño de ocho años percibe su exigencia y procede a pesar su legitimidad contra su propio deseo de atención. Al decidir respetar la necesidad de su madre por estar cansada, el niño de ocho años está ejercitando su juicio moral.

LÓGICA, ASUNCIÓN DE ROLES Y JUICIO MORAL

Aunque dedicamos el último capítulo a describir el desarrollo cognitivo y éste a describir el juicio moral, la división es esencialmente nuestra y analítica. Los niños pasan por ambas secuencias de desarrollo a la vez. No dividen su experiencia en el mundo «físico» y el «social»; juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se relacionan con otras personas.

Así, una fase de desarrollo como el egocentrismo tiene tanto dimensiones cognitivas como sociales. El niño de cuatro años que es cognitivamente incapaz de imaginar que el sol pueda ser más grande que el tamaño que él percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre pueda tener una excusa legítima para no querer jugar con él. En ambos casos sus percepciones o deseos inmediatos definen la realidad para él. Para crecer más allá del egocentrismo, el niño tiene que desarrollar nuevas estructuras cognitivas que le permitan una nueva comprensión de los mundos físico y social.

Decíamos que los niños de siete años que son cognitivamente capaces de diferenciar entre el tamaño percibido y el actual del sol interponen el principio lógico de la perspectiva entre sus percepciones y su juicio. Atribuíamos esta capacidad al

desarrollo de una lógica concreta que ajusta su percepción inmediata (el sol, una bola en el cielo) a lo que saben que es verdad en la relación de los dos objetos en cuestión (el sol parece más pequeño porque está lejos de la tierra).

De forma similar, podemos percibir el asumir roles operando como «principio de perspectiva» en las relaciones sociales.

Por ejemplo, dos niñas de ocho años quieren jugar con la misma muñeca. Ejercitando su capacidad de asumir roles, cada una de ellas puede interponer entre su deseo inmediato de la muñeca y su decisión de agarrarla para sí una conciencia de que su amiga también la quiere coger. Esta conciencia pone sus deseos en una nueva perspectiva; sus deseos no existen por sí mismos, sino en relación a los deseos de otra persona. Desde la perspectiva de dos personas que quieren el mismo objeto, un nuevo curso de acción -compartir- emerge como una posibilidad lógica que permitiría a las dos cumplir sus deseos, al menos parcialmente. Una vez que se ha entendido esta opción como posibilidad, gradualmente cobra más y más sentido. y por fin las niñas llegan a sentir que en tales situaciones uno debe compartir con otros, porque eso es más justo. Cuando para esto un nuevo periodo de asunción de roles ha llevado a un igualmente nuevo periodo de juicio moral.

La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivo y socio-moral ha mostrado que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de desarrollarse e ir a los períodos paralelos de asunción de róles y juicio moral.[9] Esto sugiere dos relaciones posibles entre estas secuencias de desarrollo. Primero, el desarrollo de los períodos cognitivos es una condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales. Un niño de ocho años, por ejemplo, no puede desarrollar la perspectiva sobre relaciones sociales ofrecida por ese nivel de asunción de roles a no ser que ya haya elaborado «la lógica de la perspectiva» en relación a objetos físicos tales como el sol y la tierra. En segundo lugar, el nivel cognitivo, aunque es una condición necesaria, no es suficiente. El elaborar esa «perspectiva" en relación al mundo físico es más fácil que desarrollar «perspectivas» en las relaciones sociales. Un niño puede conseguir la perspectiva física y no estar aún preparado para dar un paso paralelo en relación al desarrollo socio-moral. La razón de esto puede ser que, por ejemplo, aceptar el compartir como un modo lógico de dividir la propiedad requiere una reestructuración de las propias reacciones emocionales de un modo que no se implica en el adivinar el tamaño del sol con relación a la tierra. Sería de esperar que lo primero requiriese una mayor madurez y por tanto más tiempo en desarrollarse.

No podemos olvidar que en la vida del niño existe una unidad de desarrollo. Hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápidamente en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.

Elaboración del concepto de estadio

En el capítulo 2 definimos un «estadio» como manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. La mayor contribución de Kohlberg ha sido aplicar este concepto de nivel al desarrollo del juicio moral. Ha mostrado que, desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay *seis estadios* en este desarrollo.

Antes de que describamos la metodología de Kohlberg y las seis etapas que ha delineado, necesitamos elaborar un poco más las características de un sistema de estadios. Como ni Piaget ni Kohlberg mantienen que todo crecimiento humano o cambio de comportamiento, se puede describir en términos de una secuencia de períodos, es importante anotar las características de las áreas del desarrollo humano que se prestan a ser descritas en términos de etapas.

Las siguientes son las características necesarias de los estadios de desarrollo cognitivo.[10]

1 . Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar. Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. Un adolescente, por ejemplo, puede valorar la amistad porque los amigos cuidan sus intereses y le ayudan en un aprieto. Otro adolescente podría valorar los amigos porque se preocupan de él como persona y empatizan con sus pro-

blemas. El valor se parece, pero el sentido del valor ha cambiado.

2. Cada estadio forma un todo estructurado. Como vimos en los trabajos de Piaget, cuando un niño crece y pasa a las operaciones concretas, no modifica simplemente sus respuestas selectivas. Reestructura todo su modo de pensar sobre temas tales como la causalidad, perspectiva y conservación. De modo parecido, en el campo moral, un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales.

3. Los estadios forman una secuencia invariante. Un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin pasar por el del pensamiento preoperatorio. De modo parecido, en el campo moral, los niños deben comprender que la vida de una persona es más valiosa que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior, porque alcanzar el posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento sólo se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.

4. Los estadios son integraciones jerárquicas. Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. Cuando una joven adolescente desarrolla operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas. Cuando se le presenta un problema simple, tal como agrupar monedas por su valor adquisitivo (pesetas, céntimos. etc...) usará sus operaciones concretas. Si se le presenta un problema más complejo, tenderá a usar los poderes de razonamiento más avanzados. De forma parecida, una vez que entiende que un amigo es alguien que empatiza con sus sentimientos, no dejará de esperar que sus amigos le hagan favores concretos. Con todo, los amigos que sólo le hacen favores concretos no serán tan valorados (preferidos) como los que también empatizan con sus sentimientos.

El concepto de estadio se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Al intentar establecer la existencia de seis etapas de juicio moral empíricamente, Kohlberg ha tenido que demostrar que el desarrollo del pensamiento de las personas sobre temas morales se caracteriza por esos criterios. Si no hubiera sido capaz de mostrar esto, no podría haber mantenido que ha delineado los estadios de juicio moral basándolos cognitivamente.

La metodología de Kohlberg

Para estimar el estadio de desarrollo moral de alguien, Kohlberg ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. El supuesto de Kohlberg ha sido que los métodos indirectos no son necesarios para «convencer» a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos. Sólo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y porqué.

Kohlberg ha seguido el ejemplo de Piaget y adaptado un método clínico modificado para hacer intervenir a los sujetos. La forma de entrevista que usa, la Entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta de tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta *cómo* debería resolver el dilema el personaje y por qué esa sería la mejor manera de actuar en esta situación.

Los tres dilemas se escogen para cubrir un cierto número de temas éticos distintos. Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto,

el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales.

Dos de los dilemas que usa Kohlberg, el 3 y el 1, se reproducen a continuación. Los dilemas se pueden usar tanto con niños como con adultos. Tienen que ser comprensibles para los dos y presentar una situación que ambos considerarían moralmente problemática. Alcanzarán estos fines con tal de que estén escritos claramente y el conflicto de valores que sugieren sea interesante para personas de seis estadios distintos de desarrollo moral. Si un dilema fuera demasiado fácil o demasiado difícil para una población concreta, no produciría su mejor proceso de pensamiento sobre los temas morales.[11]

Dilema 3

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pagó $200 por radio y está cobrando $2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo puede reunir unos $1000 que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento mas barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
2. Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué o por qué no?
4. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño) Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvar al animal? ¿Por qué o por qué no?
5. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
6. Está contra la ley el que Heinz robe. ¿Lo hace esto moralmente malo? ¿Por qué o por qué no?
7. De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra la ley?

7a. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?

Dilema 1

Joe es un muchacho de catorce años que desea ir a un campamento. Su padre le ha prometido que puede ir si consigue ahorrar el dinero él mismo. Joe ha trabajado mucho repartiendo periódicos y ha ahorrado los $40 que cuesta ir, y un poco más.

Pero justo antes de que deba empezar el campamento, su padre cambia de idea. Algunos de los amigos de su padre han decidido ir de pesca y él tiene poco dinero para lo le costaría. Le dice a Joe que le dé el dinero que ha ahorrado repartiendo periódicos. Joe no quiere renunciar ir al campamento, así que piensa en negarse a darle a su padre el dinero.

1. ¿Debe Joe negarse a darle a su padre el dinero? ¿ Por qué o por qué no?
2. ¿Hasta qué punto es el hecho de que Joe ganó el dinero por sí mismo algo muy importante que el padre debe considerar?
3. El padre prometió a Joe que podía ir al campamento si conseguía el dinero. ¿Es ésa promesa algo muy importante para que el padre o Joe la piensen? ¿Por qué o por qué no?
4. ¿Por qué se deben cumplir las promesas, en general?
5. ¿Es importante cumplir una promesa a alguien que no conoces bien y probablemente no verás más? ¿Por qué o por qué no?
6. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen hijo debe considerar sobre la relación con su padre en esta o en otras situaciones?

6a. ¿Por qué es esto importante?

7. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen padre debe considerar sobre la relación con su hijo en ésta o en otras situaciones?

7a. ¿Por qué es esto importante?

Al responder al dilema 3 se le pide al sujeto que escoja entre los valores de la vida y la ley. En esta situación toma precedencia la vida de la esposa sobre el valor de observarla ley o viceversa. Al responder al dilema 1 se le pide al sujeto que escoja entre el valor de la autoridad y los valores de la propiedad y el contrato. ¿Debería Joe renunciar a su dinero y respetar la autoridad de su padre, o el hecho de que Joe hubiera ganado el dinero por sí mismo y de que su padre le prometiera que podía ir al campamento pesan mas que el valor de escuchar a su padre?

La primera pregunta en cada dilema está ideada para provocar los primeros pensamientos sobre el conflicto del sujeto. Las siguientes preguntas son las *razones* del sujeto para escoger un valor sobre

el otro, entrar en el proceso de razonamiento de éste es una parte particularmente importante de la entrevista.

> Por ejemplo, si alguien dice que Heinz debe salvar la vida de su esposa porque la ama, el entrevistador querrá saber: 1) si el sujeto piensa que el valor de la vida de su esposa depende de que Heinz la ame, o 2) si la vida de la esposa es valiosa en sí misma. La cuestión siguiente: «¿Debe Heinz robar la droga aun cuando no ama a su esposa?» ayuda a clarificar tal distinción.

Estas distinciones son cruciales porque definen diferencias cualitativas en el juicio que distinguen una etapa de otra.

Después de terminar la entrevista, el investigador comienza a analizarla para encontrar las estructuras del juicio moral. No está, como dijimos, interesado en que el sujeto piense si Heinz debe o no robar la medicina. Su mayor interés se centra en el razonamiento empleado. La respuesta o conclusión representaría el *contenido* del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento representará *la forma* o estructura del pensamiento. El investigador busca un uso consistente de la forma en varios dilemas; al identificarlo, establece el estadio o estadios de juicio moral que caracterizan el razonamiento del sujeto.

Es importante recordar la distinción entre forma y contenido. Porque esta metodología se apoya en la respuesta verbal del sujeto, surge la pregunta: «¿Hasta qué punto representa la respuesta del sujeto su pensamiento sobre lo que él haría si se encontrara con una situación parecida en la vida real?»

Kohlberg concede que el *contenido* de la respuesta del sujeto no es una base fiable para extraer cualquier conclusión sobre el pensamiento «real» de la persona. El que un sujeto diga, por ejemplo, que Heinz debe robar la droga para salvar la vida de su esposa no implica necesariamente que él robaría si estuviera en una situación parecida. Pero Kohlberg cree que centrándose en *la forma o* estructura del razonamiento del sujeto, se puede tener una muestra de su pensamiento «real». Supone que una vez que una persona ha desarrollado una estructura de razonamiento, ésta es tan disponible para él a la hora de pensar sobre situaciones de la vida real, como al resolver dilemas hipotéticos. Si otros condicionamientos en una situación de la vida real influencian o no el uso de las estructuras de razonamiento disponibles, es una cuestión empírica que, como veremos, está siendo investigada en varios estudios.

Seis estadios del juicio moral

La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace, y depende, de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Como define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estimulo de tal movimiento, está claro que para entender su teoría, uno debe estar bien familiarizado con la definición de estos niveles.

Los seis estadios del juicio moral están sintetizados en la tabla 1. Dedicamos el resto de este capítulo a revisar la tabla y explicarlos. Pero es mejor empezar con unas palabras específicas de aviso:

1. *Lleva mucho tiempo y esfuerzo comprender los estadios en su particularidad.* Hay que ser paciente y esperar algunas dificultades en el camino.
2. *Tener cuidado en distinguir forma de contenido.* Nuestra experiencia al enseñar los estadios nos ha mostrado que muchas incomprensiones iniciales resultan de que los estudiantes se centran en descripciones del contenido en vez de en las diferencias más básicas formales o estructurales entre los estadios.
3. *Las personas no son estadios.* Los estadios son descripciones de puntos de descanso ideales (equilibrios) en los caminos del desarrollo. La gente, especialmente los jóvenes, es probable que esté en transición entre etapas y que utilicen más de un estadio de razonamiento. Cuando decimos que un sujeto está «en» un estadio específico, sólo queremos decir que el estadio mencionado describe su modo de razonamiento sobre temas morales más común (no exclusivo). Por tanto no se debe tratar de colocar a las personas en estadios prematuramente.

CÓMO EMPEZAR

Una vez que hemos levantado las banderas de precaución, podemos proceder con la tabla de niveles morales. Sugerimos que la tabla 1 se puede leer en el siguiente orden:

1. Las líneas horizontales dividen la tabla en tres *niveles* de razonamiento moral, estas son las más toscas, aunque básicas, distinciones de desarrollo que se deben aprender. Representan tres perspectivas que la persona puede adoptar en relación a las normas normales de la sociedad: nivel 1, preconvencional; nivel II, convencional; y nivel III, post-convencional o de principios.
2. Cada uno de los tres niveles está dividido en dos *estadios*. Cada estadio moral opera dentro de los límites de un nivel de perspectiva más amplio, pero tiene características estructurales más claras. Los niveles definen enfoques de problemas morales; los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. Cada estadio se define por:
3. *Una perspectiva social* (columna de la derecha).
4. *Un conjunto de razones* (columna central) por las que acciones concretas se deben juzgar como buenas o malas.
5. Un con junto de valores preferido (columna de la izquierda) que indica *lo que está bien* para uno mismo y para la sociedad.

TABLA 1*
LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL

Contenido del estadio

Nivel y estadio	*Lo que está bien*	*Razones para hacer el bien*	*Perspectiva social del estadio*
Nivel I: Preconvencional. Estadio 1: Moralidad heterónoma.	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	*Punto de vista egocéntrico.* No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio	Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	*Perspectiva concreta individualista.* Consciente que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
Nivel II: Convencional. Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc... «Ser bueno» es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	*Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.* Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema «si todos lo hicieran»; imperativo de la consciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).	*Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.* Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

* Tomado de KOHLBERG, L.: «Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach», en *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1976, págs. 34-35.

Nivel y estadio	*Lo que está bien*	*Razones para hacer el bien*	*Perspectiva social del estadio*
Nivel III: Postconvencional o de principios. Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. La *vida* y la *libertad*) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.	Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general «el mayor bien para el mayor número posible».	*Perspectiva anterior a la sociedad.* El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales: reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales.	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	*Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.* La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar.

NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL

Para adquirir una visión de conjunto amplia, empezamos por los tres niveles de razonamiento moral. Una persona que está al *nivel preconvencional* enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos mpllcados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular. Al considerar el dilema de Heinz, por ejemplo, la persona que adoptara esta perspectiva se centraría en cuestiones como:

¿Se castigará a Heinz por robar?
¿Puede Heinz vivir sin su esposa?
¿No robaría cualquier hombre por salvar la vida de su esposa si la necesitara?

La perspectiva se centra en la búsqueda de Heinz (o de cualquier otra persona) de sus intereses concretos, evitando al mismo tiempo los riesgos.

Una persona en el *nivel convencional enfoca* un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad . Se da cuenta y toma en consideración el que el grupo o sociedad espera que el individuo actúe de acuerdo con sus normas morales. La persona, no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro, u ocupante de un rol. A considerar el dilema de Heinz, si el individuo adoptara esta perspectiva se centraría en preguntas como

¿No se esperaría de un buen marido que hiciera todo lo que pudiera por salvar a su esposa?
¿No ayudarían las autoridades a Heinz a solucionar su problema sin tener que robar?
¿Puede una sociedad sobrevivir si le permite a sus miembros que rompan la ley en tales situaciones?

La preocupación es desempeñar bien el rol (esposo) y también proteger los intereses e la sociedad, así como los propios.

Una persona en el *nivel postconvencional o de principios,* enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntar: ¿Cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena? Las personas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspectiva (por ejemplo, los profetas bíblicos, los fundadores de Estados Unidos, Karl Marx en sus primeros escritos). Menos dramáticamente, la gente que se enfrenta a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su sociedad, pueden adoptar esta perspectiva. En relación al dilema de Heinz, se podría sugerir las siguientes preguntas:

¿Es este un ejemplo de cómo romper la ley que se pudiera justificar moralmente por la necesidad de salvar la vida de una víctima inocente?
¿Pueden las leyes de esta sociedad modelarse de manera que se prevenga la pérdida de vidas inocentes al tiempo que se mantenga el derecho del farmacéutico a su propiedad?

Los tres niveles definen ampliamente el alcance del desarrollo moral según lo describe Kohlberg. El primer nivel a menudo caracteriza el razonamiento moral de los niños; pero aún muchos adolescentes y algunos adultos persisten en éste razonamiento. El segundo nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. El tercer nivel es el más raro. Surge, si acaso durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de los adultos.[12]

Podría ayudar aquí empezar a hacer paralelismos entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo. Las personas que adoptan una perspectiva preconvencional son muy concretas en su enfoque. Esto sugiere que su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concre-

tas del desarrollo cognitivo. Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales. Las personas que adoptan la perspectiva postconvencional, piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas.[13]

DEFINICIÓN DE LOS ESTADIOS

Una vez que se entienden los tres niveles de razonamiento moral, se está preparado para consultar la tabla 1 en lo relativo a los seis estadios.

Estadio 1

La investigación original de Kohlberg trató con muchachos de *10* a *16* años.[14] Al estadio menos desarrollado que encontró entre estos sujetos lo llamó estadio 1. Si hubiera empezado estudiando a niños más pequeños, podría haber definido esta etapa de forma un poco distinta. Sin embargo, su trabajo aquí, ha sido completado por Selman[15] y Damon[16] y recomendamos sus obras en especial a los lectores interesados en el desarrollo moral de niños de edades comprendidas entre los cuatro y los diez años.

El estadio 1 representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad.

> En el caso que presentábamos antes del niño cuya madre llegó a casa del trabajo con dolor de cabeza, el primer paso de desarrollo más allá del egocentrismo, implicaría el darse cuenta de que la madre tenía una razón para no querer jugar. Lo que signifique esta razón puede que se le escape al niño, pero se reconoce su existencia.

Lo que sigue a este reconocimiento es el deseo de hacer lo que quiera la madre Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño comprende que debe seguir porque, si no lo hace, cree que será castigado.

La inevitabilidad del castigo corporal es central en el concepto de hacer el bien en esta etapa . El niño todavía no entiende que el castigo es una respuesta posible al hacer el mal. Ve el castigo corporal como siguiéndose automáticamente de haber hecho algo malo. El canto infantil de «Quien pisa raya pisa medalla», refleja este pensamiento. También (desde nuestra perspectiva) exagera enormemente el castigo probable.

Para entender este razonamiento, debemos recordar que estamos hablando de un niño cuyo pensamiento cognitivo está limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operaciones concretas. Su razonamiento es todavía más intuitivo que lógico. Así aunque el niño asocia la desobediencia al castigo, no empareja el castigo al «crimen," sino que imagina castigos que son totalmente desproporcionados a la «ofensa». Asume el rol de adulto, pero se imagina que el «gran» adulto reaccionará en un «gran» modo. Una respuesta típica a los dilemas morales es que Heinz y Joe no pueden desobedecer a las autoridades, porque se les castigará duramente si lo hacen. Es de destacar el «no pueden»; el niño, cree que *no son capaces,* porque el castigo que se seguiría sería demasiado fuerte.

El estadio 1 es sorprendentemente primitivo, tanto, que a menudo los adultos ni se dan cuenta.

> Uno de los autores de este libro estaba visitando a un amigo y contándole que un planificador social se había ganado las iras de todo un pueblo que él había ayudado a planificar y establecer. La hija de siete años del amigo estaba escuchando y ofreció unas solución: «Pueden pegarle todos». Se dijo en un tono tan fáctico, que el padre ni siquiera la oyó. Pero para alguien acostumbrado a este tipo de razonamiento, la respuesta tiene sentido.

El niño en esta etapa sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas. Si a mucha gente no le gusta alguien, es que ese alguien debe ser malo. Si es malo, le pueden castigar pegándole. En esta etapa, el problema es así de simple; el niño todavía no reconoce los derechos y sentimientos de otras personas, y no considera por qué el hombre estaba equivocado o lo que le podía pasar a la

gente del pueblo si le pegaran. El problema se acaba cuando se administra el castigo.

Piaget describió ampliamente esta etapa a la que él llamaba «moralidad heterónoma». Se sorprendía de que incluso niños que venían de familias donde los padres no empleaban el castigo físico pasaban por ella. Este estadio de razonamiento es inevitable a cierta edad -quizá de los cinco a los ocho años- y es el paso necesario para salir del egocentrismo. Se puede comparar a lo que los freudianos llaman la formación del superego.

El estadio 1 normalmente no continúa en nuestra sociedad más allá de los años de la primera adolescencia. Selman informa de su trabajo clínico sobre el caso de un niño de catorce años muy desequilibrado que todavía usaba este razonamiento con cierta regularidad.[17] Con todo, la naturaleza primitiva de esta etapa convierte su uso en poco funcional incluso entre preadolescentes. Casi todos los niños desarrollan la capacidad necesaria por lo menos para el estadio 2 de razonamiento.

Estadio 2

Aunque todavía dentro del nivel de razonamiento preconvencional, el estadio 2 representa un gran avance sobre el primero. El avance se anuncia por cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles en el niño.

La mayoría de los niños que se encuentren todavía en el estadio 1, comienzan a desarrollar operaciones lógicas concretas. Se hacen capaces de distanciarse de sus percepciones inmediatas y mirar a un problema desde una perspectiva más distanciada, lógica. Por ejemplo, en un problema de clasificación, pueden tener toda la clase (por ejemplo, todas las bolas) en la mente y compararla a sus partes (bolas rojas y bolas azules). En la conservación de líquidos, no se engañan con la altura del líquido en el tubo, sino que miran al proceso de verterlo de un tubo a otro y revierten el proceso en su mente.

Al revertirlo, ven que la cantidad de líquido no ha cambiado al verterla; así que los dos tubos, aunque parecen distintos, contienen la misma cantidad de líquido.

En el campo social se produce un desarrollo parecido al asumir roles.[18] Después del logro inicial de la capacidad de asumir el papel de una persona, el niño comienza a coordinar perspectivas. Esto es, después de descubrir que otras personas tienen voluntades distintas de la propia, poco a poco va descubriendo que la voluntad o perspectiva del otro no es tan estática como él se había imaginado. Más bien, la otra persona se puede poner en el lugar del niño y ver por qué está haciendo algo. Como resultado, el otro puede cambiar su posición original o su juicio sobre las acciones del niño.

> Para ilustrar este desarrollo, imaginemos a una niña de primer grado que llega a casa con una tarea de lectura. Le pide a su madre que la oiga leer, y ésta lo hace. La madre entonces sugiere que sigan con la lectura, porque ella no va a tener tiempo de leer con su hija la noche siguiente. Pero la niña se niega; la profesora sólo dijo que se leyeran esas páginas.

La niña de primer grado está en la primera etapa de asunción de roles. Puede asumir el rol de la maestra, pero lo hace literalmente y sin coordinarlo con el de la madre. Con el tiempo, se empezará a dar cuenta de que la profesora no tendría mayor inconveniente en que siguiera leyendo con su madre. Si la profesora supiera por qué la madre quería continuar, podría estar de acuerdo con sus razones y les vería un sentido.

A medida que los niños se van haciendo conscientes de que otras personas cambian sus opiniones cuando adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambian las bases para sus propios juicios morales. Para seguir con nuestro ejemplo, en el estadio 1, la niña pensará que está mal no hacer exactamente lo que dijo la *profesora,* pero una vez que se da cuenta de que la opinión de esta puede cambiar, no tiene ya razón para creer que esta acción se juzgaría como mala. Con tal de tener una buena razón para hacer algo -esto es, una acción que le pueda explicar a la *profesora*- tiene todo el derecho a creer que está bien hacerlo.

Aunque aparentemente distinta, esta estimación es parecida a la operación lógica implicada en la conservación de la cantidad de líquido. Lo que hizo la niña parece distinto de lo que dijo la profesora.. Pero si seguimos el proceso (la madre que le pide que continúe) y le damos la vuelta (si la maestra pudiera ver a mi madre pidiendo esto)

podemos ver que lo que pasó no fue desobediencia (un cambio en el orden dado) sino obediencia de una forma nueva (lo cual es comparable a la misma cantidad de agua en un tubo de distinta forma).

Es asombroso qué fáciles se hacen los niños de escuela elemental a adoptar el rol del profesor y adivinar cómo va a reaccionar a sus acciones. Se dan cuenta de que éstas tomarán un sentido distinto si se pueden presentar bajo otra luz. De aquí viene el gran esfuerzo por crear la mejor excusa para cada ocasión.

Con respecto al desarrollo moral surge un nuevo estándar de juicio: el de la *justicia*. Si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esa razón y no por la voluntad arbitraria de una figura de autoridad. El valor central del estadio 1 -autoridad--se relativiza en el 2. Una autoridad es como cualquier otra persona en tanto en cuanto que tiene que juzgar por las reglas, que son las de la justicia.

Pero ¿qué se considera justo? En el estadio 2, la justicia primordialmente implica que todos tengan una porción u oportunidad igual. Esto adopta una forma positiva y otra negativa. La positiva es, por ejemplo partir un pastel o distribuir bienes y beneficios . La gente del mismo *status* debería tener porciones iguales. Todos los de una clase deberían recibir la misma cantidad de atención o tarea, a menos que haya una razón claramente comprensible por la que una persona tenga necesidades especiales y por lo tanto un *status* especial. En una familia la edad puede servir *como status* especial. Normalmente le parece justo a *los* niños que *los* hermanos mayores tengan derecho a algunos privilegios extra. Pero observemos con qué cuidado calcula el niño más pequeño si la diferencia proporcional en privilegio es igual a la diferencia proporcional de edad. Cuidado con el niño que cree que no ha recibido la parte justa. Nada parece más injusto en esta etapa.

La forma negativa opera de acuerdo con la justicia retributiva. Los niños en el estadio 2 no creen ya que el castigo siga automáticamente a la desobediencia o a haber hecho algo mal. Creen que el hacer algo malo implica concretamente hacer daño a alguien sin causa, y también creen que el castigo debería responder al crimen. Lo que constituye «causa» depende de las circunstancias -de por qué se hizo daño a la otra persona--. Todo profesor de escuela elemental sabe que si un niño pega a otro, el que fue golpeado cree que tiene derecho -y hasta deber- de pegar al que le dio. La justicia no está completa hasta que al acto malo se devuelve el acto revertido. No importa que el profesor diga muchas veces: «Dos cosas malas no hacen una buena», los niños creen que devolver el golpe no está mal; es lo que se merece el otro. Pero el otro merece lo que dio, no más.

> Si Billy golpeó a Seth una vez, Seth no tiene derecho a dar diez golpes a Billy, a no ser que Billy le diera bien fuerte. En ese caso lo que Seth devuelve no es el hecho de pegar, sino el de hacer daño. En ambos casos la proporción define la justicia retributiva.

Para los profesores, resulta frustrante que el pensamiento de los niños en esta etapa se quede en preconvencional. La justicia ciertamente es una categoría moral, pero no necesita hacer referencia a las reglas o leyes sociales. En el estadio 2 la acción moral significativa tiene lugar entre individuos, cada uno de los cuales tiene derecho a perseguir sus propios intereses. Se considera justo salir con lo que uno pueda. Si un profesor aplica un test y no lo vigila con cuidado, es justo -desde esta perspectiva preconvencional--que los alumnos copien. «¿A quién le hace daño», preguntará un alumno en esta etapa, «que yo coja mis respuestas del papel de otro?». La contestación de que se está haciendo daño a sí mismo no tiene sentido para él todavía. ¿Cómo le está haciendo daño si consigue más puntos y el otro no pierde nada? El daño se entiende sólo como referencia concreta; ni siquiera se presenta un sentimiento vago de hacerse daño a sí mismo. No es de extrañar que los profesores tengan tanta dificultad en convencer a sus alumnos de que copiar es moralmente malo.

Con respecto a Heinz y el farmacéutico, sin embargo, la mayoría de los sujetos en el estadio 2 no tienen problema en ver cómo el farmacéutico le está haciendo mucho daño a Heinz . Ven normal el que Heinz quiera robar la droga, dado que está interesado en su esposa Si no lo estuviera, lo cual

es asunto suyo, probablemente no correría el riesgo. ¿Por qué molestarse? Los que responden en esta etapa, no ven un esposo con obligaciones para con su esposa. Más bien, los esposos tienen derecho a robar para sus esposas si quieren. En la opinión de los que razonan en esta etapa, si Heinz roba, es muy probable que ni siquiera se le castigue. ¿Qué juez no entendería por qué Heinz robó? ¿Qué mejor razón para robar que salvar la vida de su esposa? En una etapa preconvencional la cuestión de la ley surge *sólo* en tanto en cuanto uno debe saltársela para satisfacer sus necesidades legítimas. La acción tiene lugar solamente desde la perspectiva de los individuos implicados: Heinz, su esposa, el farmacéutico y el juez.

El estadio 2, como hemos señalado, comienza a desarrollarse en nuestra sociedad en niños de siete años y se mantiene dominante a lo largo de los años de escuela elemental. Los estudios sobre adolescentes muestran que en poblaciones de la clase media, el segundo estadio de razonamiento disminuye notablemente, pero sigue siendo un modo bastante dominante entre jóvenes de la clase trabajadora y baja. Entre los adultos continúa persistiendo, pero más como etapa menor.

Estadio 3

El desarrollo del estadio 3 marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Por tanto, implica cambiar la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medidas del grupo o sociedad.

El cambio en perspectiva social va normalmente precedido por un cambio de capacidad cognitiva y de asunción de roles. Por el lado cognitivo, la preadolescencia a menudo marca el surgir de las primeras operaciones formales. Con respecto a los problemas de clasificación, hablábamos de que el niño llegaba a entender el inverso de lo recíproco como se explica en el siguiente problema.

Si una persona vive en Londres, vive en Inglaterra.

1. Si una persona no vive en Inglaterra, ¿vive en Londres?.
2. Si una persona no vive en Londres, ¿vive en Inglaterra?

Para resolver este problema correctamente, el sujeto debe entender que una clase, Londres, se incluye en la clase más grande Inglaterra, pero que no toda Inglaterra se incluye en Londres. Así, mientras que la respuesta a la pregunta 1 debe ser: «No», la respuesta a la pregunta 2 es: «No sé». Como la clase «no Londres» incluye otras áreas de Inglaterra así como todos los demás países, una persona que no viva en Londres puede o no vivir en alguna otra parte de Inglaterra.

Entender la clase «no Londres» implica la capacidad de pensar en abstracto y por lo tanto representa el principio de las operaciones formales. De modo parecido, entender una norma social también implica pensar en abstracto. Así, el tercer estadio del razonamiento moral normalmente refleja por lo menos el comienzo de las operaciones formales.

En el campo social, la capacidad de asumir roles normalmente da un paso adelante importante entre el estadio 2 y 3. En el estadio 2 el niño se da cuenta de que otras personas pueden asumir su rol como él puede asumir el de ellas. Así, el niño puede anticipar cómo los demás van a reaccionar a sus acciones y puede planearlas de acuerdo con ello. Pero lo que se produce en la etapa siguiente es la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarla desde la perspectiva de una tercera.

Para ilustrar este desarrollo en la asunción de roles. imaginemos que dos niñas de doce años están interesadas en el mismo muchacho y están invitadas a la misma fiesta a la que él va a ir. Si una de ellas está en la segunda etapa de asunción de roles, será capaz de asumir el de su rival y anticipar que la otra niña estará observando cuidadosamente sus movimientos. Si la segunda niña está en la tercera etapa, será capaz no sólo de anticipar la relación de su rival, sino también podrá asumir el rol de las otras personas que estarán observando la competición entre las dos. Se podría preocupar por cómo los demás reaccionan al verla competir con la otra. Este descubrimiento podría avergonzarla o animarla; en cualquier caso, estará pensando en una dimensión extra de la situación social, que la niña que se encuentra en el estadio 2 no estará considerando.

Adoptar la perspectiva de una tercera persona es crucial en el desarrollo del juicio moral, porque

permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos.

Para seguir con nuestro ejemplo, si la segunda niña piensa que otros en la fiesta la van a percibir como entrometiéndose en el interés de la primera por el chico, y por lo tanto como no siendo amable es posible que tome estas percepciones en cuenta. Si su juicio moral (en contraste con su capacidad de asumir roles) estuviera todavía en el segundo estadio, probablemente definiría el problema como que la otra niña se estuviera vengando de que ella se hubiera entrometido en la relación con el chico.

Pero si la perspectiva del grupo se hiciera moralmente importante en sí misma, (dejada a un lado la amenaza de venganza), su preocupación se movería de la venganza a lo que los demás podrían pensar de ella como persona por hacerle esto a su amiga.

Para clarificar todavía más, las gentes que piensan en términos del estadio 2 son conscientes de que otros están observando sus acciones y reaccionando. Pero normalmente sólo anticipan reacciones de conducta concretas. Si, como resultado de hacerle daño a alguien, otras personas van a tomarle a uno antipatía y de hecho excluirle de su grupo, merece la pena que se piense dos veces antes de actuar. Si se está en el nivel 3 sin embargo, se tiene cuidado no sólo de las reacciones concretas de conducta de la gente sino también de sus reacciones psicológicas más sutiles. ¿Qué van a pensar o sentir sobre uno? ¿Te aceptarán también como antes? ¿Pensarán aún que es una buena persona y un buen miembro del grupo? En esta etapa se da cuenta de que las demás expectativas de cómo se *debe* (no sólo como lo *haría*) actuar, y le juzgan como persona de acuerdo con eso.

En el estadio 3, por tanto, la motivación para la acción moral se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros que significan algo esperan de una persona como miembro de su grupo o sociedad. A medida que las razones (motivación) para hacer algo bueno cambian, cambia el concepto de lo que está bien en relación con los demás. En esta etapa, lo que está bien es simplemente la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesariamente a otros. Se espera más de uno y de los demás. La consecuencia de que los demás tienen expectativas positivas de uno le lleva a una nueva opinión de las relaciones interpersonales. Cuando dos personas comienzan una relación, ponen su esperanza en el otro y esperan que el otro los cuide y respete esa confianza. La relación es más que un intercambio de beneficios (como se ve en el estadio 2); implica un conocimiento mutuo. Romper ese compromiso o violar la confianza se convierte para la persona que se encuentra en el tercer estadio lo mismo que actuar injustamente es para la que está en el segundo: el pecado.

El dilema de Heinz demuestra este punto ampliamente. ¿Cuáles son las obligaciones de Heinz para con su esposa en esta situación. Desde una perspectiva de estadio 2 Heinz no tiene ninguna obligación como tal. Tiene ciertamente derecho a robar para salvar a su esposa si quiere; si no quiere robar, ni su esposa ni nadie tiene ninguna queja legítima contra él. Desde una perspectiva de estadio 3, por estar casado con esta mujer, Heinz tiene compromisos concretos para con ella. Debe interesarse por ella y tratar de salvar su vida. (Si esto incluye o no robar por ella es algo en lo que los del tercer estadio no están de acuerdo). Incluso si ya no ama a su esposa, el hecho de que en un tiempo la amó y se comprometió con ella quiere decir que se debe preocupar por ella.

En relación al farmacéutico, los que responden según el estadio 2 creen que básicamente está en su derecho de perseguir una ganancia y que aunque puede haber sido estúpido no darle a Heinz una oportunidad (y así ganarse una venganza por parte de él), no tenía obligación de hacerlo. Los que responden según el estadio 3, en contraste, a menudo se enfadan sólo de pensar en el farmacéutico. ¿Qué tipo de hombre es? ¿No tiene corazón? Quizá no conociera a Heinz personalmente pero, como farmacéutico, miembro de la profesión médica, se comprometió a curar a la gente; y ahora está rechazando a Heinz sólo por egoísmo. El egoísmo desde una perspectiva de estadio 3, es otra forma de romper la confianza y el compromiso y por lo tanto casi siempre está mal.

El estadio 3, como señalábamos, se empieza a desarrollar durante la adolescencia, y junto con el 4 permanece como el más elevado para la mayoría de los adultos de nuestra sociedad. Es una estructura madura (y equilibrada) en tanto en cuanto que prueba ser un modo adecuado de tratar la mayoría de los conflictos que surgen entre la gente que se conoce. Su insuficiencia sale a la superficie cuando hay que abordar problemas a un nivel de sociedad. Para tales problemas, los estadios 4 y siguientes prueban ser más adecuados.

Estadio 4

Mientras que la asunción de roles del tercer estadio se caracteriza primordialmente por la capacidad de adoptar la perspectiva de tercera persona respecto a otros significativos, la del estadio 4 se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido del otro generalizado. Esto es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc....

Para ilustrar esto imaginemos un incidente en un campamento de verano. Un grupo de adolescentes se acerca al director del campamento con la petición de que se les deje hacer una vela nocturna. Dicen que ya lo han hablado entre ellos y con los jefes y que creen que un retiro en el que puedan hacer planes y reglas ayudaría a facilitar la unificación de su grupo. El director pregunta si están dispuestos a respetar las reglas del campamento que se refieren al toque de queda, el uso de tiendas de campaña, bebidas y cosas así. Contestan que tendrán que decidir eso como grupo. El director responde que si bien ve que su propuesta puede ayudar a la unificación de su grupo, no cree que desde la perspectiva de la institución en conjunto (el campamento) les pueda permitir sentar un precedente. Pueden tener la mejor intención, pero otro grupo podría utilizar el precedente para fines menos honrados. Así que por el bien del campamento debe negarles el permiso.

Los adolescentes de este ejemplo basan su petición en el bienestar de su propio grupo. El director del campamento la considera desde la perspectiva más amplia de cómo afectará a toda la institución. La capacidad de adoptar la perspectiva de todo el sistema social, en contraste con la perspectiva del grupo inmediato, caracteriza la asunción de roles del estadio 4. Implica una mayor capacidad cognitiva, porque se deben tener en cuenta los intereses de cada grupo constituido y compararlos a los intereses del conjunto. Muchos adolescentes todavía no tienen esta capacidad y por lo tanto consideran estas decisiones como injustas y antipáticas. Sea como sea lo que se sienta sobre tales respuestas, debería estar claro que se basan en una perspectiva más amplia que la inclinación al interés de un único grupo dentro del sistema.

La capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral. En relación al dilema de Heinz, las personas del estadio 3 estarían primordialmente preocupadas con los compromisos de éste como esposo y con la falta de humanidad del farmacéutico y su incumplimiento de las expectativas que se tienen de un miembro de la profesión médica; pero en general no se preocuparían por cómo afecten las decisiones de Heinz al sistema social. Desde una perspectiva de estadio 4, sin embargo, esto último se convierte en un interés primordial. Las personas de esta etapa están de acuerdo en que Heinz está obligado a ayudar a salvar a su esposa y que el farmacéutico ha actuado inhumanamente, pero también se preocupan por el robo de Heinz, porque debilitaría el orden moral de la sociedad. La ley emerge para los que la consideran como un valor central. No abogan necesariamente por lo que se llama una posición de «ley y orden»; sin embargo aprecian que cualquier sociedad está ligada por ciertos acuerdos sociales y morales, muchos de los cuales están codificados en un sistema legal, y que cualquier acción que rompa esos acuerdos amenaza hasta cierto punto la solidaridad y cohesión de tal sistema social.[19]

No todos, ni siquiera la mayoría de los que responden según el estadio 4 deciden que Heinz no debería robar para salvar la vida de su esposa. Del mismo modo que aprecian la centralidad del valor de la ley, a menudo también aprecian la centralidad del valor de la vida. En cierto sentido, este dilema es más difícil de resolver en esta etapa.

Las personas que se encuentran en ella se dan cuenta de que la vida humana es sagrada y que el propósito de la ley suele ser salvaguardar la rectitud de la vida. Así, cuando los valores de la ley y la vida entran en conflicto abierto, tienen problema en elegir entre ellos.

Para entender el razonamiento en el estadio 4, debemos distinguir forma de contenido; una persona en esta etapa pudiera no poner el valor más alto en las leyes de su sociedad . Puede, por ejemplo adoptar una posición marxista y defender que la ley en una sociedad capitalista es una trampa, diseñada sólo para proteger los intereses de la clase dominante. O podría adoptar una posición sobre-

naturalista y decir que sólo la ley de Dios es sagrada, cuando la ley de la sociedad está en conflicto con una ley más alta, esta última debe tener prioridad. El sistema preferido es cuestión de contenido. Lo que caracteriza estos argumentos en el estadio 4 es la estructura de razonamiento que mira a una cuestión social dada desde la perspectiva de un sistema de leyes y creencias fijo. Un marxista en esta etapa podría afirmar que Heinz debería robar porque un sistema que respeta la propiedad y la ganancia más que la vida humana está moralmente arruinado. Pero, enfrentado a un conflicto entre la promoción de la revolución y el salvar vidas humanas, es tan probable que defienda la primacía de la revolución como que un capitalista defienda la primacía de la ley y los derechos de propiedad. La forma de justificación es la misma; sólo el contenido (lo que se valora) cambia.

El razonamiento del estadio 4 empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos. Trata las cuestiones sociales e interpersonales adecuadamente Kohlberg, sin embargo, cree que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con derechos humanos básicos. Si un individuo vive en una sociedad en la que el sistema legal niega algunos derechos humanos básicos a algunas personas, ha de interrogarse si para preservar el sistema social y moral no debe violar lo que considera que son leyes injustas. El razonamiento del estadio 4 no tiene respuesta adecuada para esta pregunta. Mientras que las personas de esta etapa pueden defender que se debe trabajar desde dentro del sistema para cambiarlo, si el sistema en sí mismo es injusto, se pueden ver forzados a escoger entre adhesión y desobediencia. Kohlberg cree que dentro de la estructura del razonamiento de esta etapa no existe un criterio convincente para preferir esa desobediencia a la adhesión. Por lo tanto, ha delineado etapas postconvencionales que tratan más adecuadamente de estos conflictos morales.

Estadios 5 y 6

Los estadios 5 y 6, etapas de razonamiento moral con principios, son las áreas más controvertidas de la teoría de Kohlberg. Se derivan filosóficamente, pero algunos filósofos morales, como veremos en el próximo capítulo, no están de acuerdo con la formulación de Kohlberg de las etapas «más altas». Existen menos datos empíricos sobre estas que sobre otras etapas y por lo tanto se han cuestionado más por parte de los psicólogos.

Kohlberg definió por primera vez los estadios 5 y 6 en su tesis doctoral (1958). Empleando esas definiciones encontró que algunos adolescentes utilizan este tipo de razonamiento moral junto con estadios inferiores.[20] Después de reflexionar más sobre sus definiciones de estas etapas, Kohlberg clarificó sus conceptos[21] y encontró que rara vez se llega a ellas antes de los veinte años[22]. Las descripciones de estos estadios que se ofrecen en la tabla 1 reflejan el pensamiento posterior de Kohlberg, pero requieren más elaboración.

Una vez que el adolescente ha alcanzado el estadio 4, su razonamiento moral se basa en operaciones formales plenas y es consistente con el razonamiento de la mayoría de los adultos. Entonces, ¿qué puede motivar que construya una nueva etapa de razonamiento moral? De otro modo, ¿qué puede encontrar poco satisfactorio un adolescente o joven sobre el razonamiento del estadio 4 que le lleve a cuestionar sus supuestos y a buscar una nueva base de juicio moral? Kohlberg sugiere que la «crisis de relativismo» puede dar tal motivación. .

Los límites de esta etapa de razonamiento son más notables cuando una persona que está en ella debe tratar con la diversidad fuera de su propio sistema.

> Por ejemplo, ¿qué garantía puede ofrecer un sujeto del estadio 4 de un sistema religioso a gente de tradiciones muy distintas? Si cree que la homosexualidad es pecado, ¿puede considerar a los homosexuales de algún otro modo que como pecadores? Si es un ferviente comunista, ¿puede conceder que el socialismo tenga validez?

En tanto en cuanto las personas del estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de

leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias.

Sin embargo los adolescentes a menudo son tolerantes, e incluso se sienten atraídos por posiciones distintas a las suyas . Al explorar concepciones de moralidad alternativas pueden encontrar que no tienen razones válidas para concluir que su modo es más moral que las alternativas. Como resultado, pueden adoptar una perspectiva relativista; todos los valores o moralidad son igualmente arbitrarios y lo mejor que se puede hacer es lo que se piensa que está bien siempre que no se impida a otros que hagan lo que ellos a su vez piensan que es bueno.[23]

La investigación de Kohlberg sugiere que el relativismo normalmente no es una posición moral estable. Una vez que los jóvenes adquieren una posición de responsabilidad social dentro de su sociedad, tienden, o bien a desentenderse de estas cuestiones y volver a su cuarto estadio de razonamiento moral, o a construir un racional de principios para tomar decisiones morales. Los estadios 5 y 6 representan racionales con principios. El 5 es el más disponible y por tanto el más común. El 6 representa filosóficamente una posición más adecuada, pero es rara entre los que no son filósofos.

El estadio 5 se puede considerar una rama directa del relativismo. Incorpora la perspectiva del relativista de que los valores son relativos al grupo, pero busca un principio que acorte las diferencias. El principio del contrato social puede ayudar. En un trato de negocios entre dos hombres, cada uno de los cuales tiene que proteger sus propios intereses, los socios llegan a un acuerdo y diseñan y firman un contrato que les obliga mutuamente. El contrato normalmente representa un pacto, pero permite a cada uno perseguir sus propios intereses sin interferir indebidamente con el derecho del otro a perseguir los suyos. No hay nada sagrado en el contrato en sí mismo; sin embargo, cada parte está obligada a respetarlo, porque representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus derechos y necesidades.

La idea de ver las obligaciones de uno hacia la sociedad en forma de contrato social es bien conocida en la filosofía política y social. La constitución de los Estados Unidos se puede considerar como un contrato social entre los Estados de la Unión. El matrimonio o la amistad implica un contrato social implícito o explícito entre los esposos o amigos . La ventaja de este concepto es que no trata de prescribir una fórmula fija de obligación para cada relación como se hace normalmente en el estadio 4. Más bien los compromisos sociales o legales se ven como algo a lo que cada persona en el contrato libremente se obliga sabiendo que los demás se han obligado igual y libremente. Sus acuerdos mutuos definen la naturaleza de sus obligaciones entre ellos. Los contratos no son intrínsecamente buenos o malos, a no ser que impliquen la abolición de derechos humanos básicos como la vida y la libertad. Tales contratos serían moralmente inválidos. Así, por ejemplo incluso si una persona voluntariamente se vendiera como esclavo el otro no tendría derecho moral a obligarle a cumplir tal acuerdo.

Kohlberg planteó el dilema de Heinz a dos filósofos morales que mantenían posiciones similares a las que se describen en esta etapa. Cita selecciones de sus respuestas:

Filósofo 1: Lo que hizo Heinz no estaba mal. La distribución de medicamentos escasos debería estar regulada por principios de justicia. En ausencia de dichas reglas, el farmacéutico estaba en su derecho legal, pero en tales circunstancias no tenía queja moral. Aun así, estaba dentro de su derecho moral, a no ser que en su sociedad se desaprobase fuertemente. Mientras que lo que hizo Heinz no estaba mal, ¿no era su deber hacerlo? En este caso, no está mal que Heinz robe el medicamento, pero está más allá de su obligación; es una acción de supererogación.

Filósofo 2: Es deber del esposo robar la medicina. El principio de que los esposos deben cuidar de sus esposas lo mejor que puedan es tal que su observancia general hace más bien que mal. Lo debe robar para un amigo, también, si fuera muy buen amigo (lo suficientemente bueno como para que se entendiera que haría este tipo de cosas por él. Las razones son parecidas a las del caso de las esposas. Si la persona con cáncer fuera un amigo menos íntimo, o incluso un extraño, Heinz haría algo bueno si robara el medicamento, pero no tiene obligación.[24]

El filósofo 1 comienza con lo que debería idealmente ser un acuerdo en cualquier sociedad: «La distribución de medicamentos cuando están escasos debería ser regulada por principios de justicia». Este no era el acuerdo de la sociedad de Heinz; así que el farmacéutico «estaba dentro de sus derechos morales». Heinz no tenía deber de robar porque eso no es parte del contrato normal entre marido y mujer. Pero si roba, será un «acto de supererogación» un buen acto más allá de la obligación.

El filósofo 2 cree que Heinz está obligado a robar para salvar a su esposa o a un amigo íntimo, porque si universalizara el principio, encontraría que su «observancia general hace más bien que mal» (pregunta que pasaría si todos los que se encontraran en su situación robaran para salvar a la esposa o a un amigo íntimo). Este filósofo aplica el argumento que usaba el filósofo 1 para robar por la esposa, a robar para un extraño.

La insatisfacción de Kohlberg con esas respuestas y con el razonamiento moral basado en el concepto de contrato social ha llevado a formular un estadio 6 «más alto». Su pensamiento sobre esta etapa ha estado muy influenciado por el filósofo de Harvard John Rawls.[25] Kohlberg cita la respuesta de un tercer filósofo al dilema de Heinz como ejemplo del razonamiento de esta etapa:

> *Si el esposo no se siente muy cercano o cariñoso hacia su esposa, ¿debe robar el medicamento?*
> Sí. El valor de su vida es independiente de los lazos personales. El valor de la vida humana se basa en el hecho de que ofrece la única fuente de un «deber» categórico moral a un ser racional que actúa en el rol de agente moral.
> *¿Supongamos que fuera un amigo o conocido?*
> Sí. El valor de la vida humana permanece igual.

La diferencia aquí es que este filósofo no hace el acto de robar dependiente de un acuerdo previo entre Heinz y la otra persona implicada; más bien lo ve como un deber categórico moral que «cualquier ser racional actuando en el rol de agente moral» aceptaría como su deber.

El argumento de esta posición como razonamiento moral más adecuado es complejo; porque se basa en los conceptos filosóficos de reversibilidad y universalidad. Más que tratar de resumir el argumento, citamos aquí un fragmento de los escritos de Kohlberg y sugerimos que el lector interesado continúe por sí mismo.

> «Desde Kant, los formalistas han defendido que los juicios morales racionales deben ser reversibles, consistentes y universalizables y que esto implica la prescribilidad de tales juicios. Afirmamos que sólo los juicios morales sustantivos que se hacen en el estadio 6 cumplen plenamente esas condiciones y que cada etapa superior cumple esas condiciones mejor que la anterior. Al cumplir plenamente esas condiciones, las estructuras morales del estadio 6 están definitivamente equilibradas. . . universalidad y consistencia se alcanzan plenamente por la reversibilidad de las prescripciones de acciones. La reversibilidad del juicio moral es lo que se significa en definitiva por el criterio de la justicia de una decisión moral. Por procedimiento, la justicia como imparcialidad quiere decir reversibilidad en el sentido de una decisión con la que todas las partes interesadas podrían estar de acuerdo en tanto en cuanto que puedan considerar sus propias exigencias imparcialmente, como lo hacía el que tomara una decisión justa. Si tenemos una solución reversible, tenemos una que se podría alcanzar como buena partiendo de la perspectiva de cualquiera en el caso, dado el intento de cada uno de ponerse en el lugar del otro.
>
> En el estadio 6 la reversibilidad se alcanza por una concepción de asunción de roles de la Regla de oro, de segundo orden . En el dilema de Heinz, se debe imaginar si el farmacéutico se podría poner en el caso de su mujer y aun así mantener su exigencia, o si la esposa se podría poner, en el caso del farmacéutico y mantener la suya. Por intuición, sentimos que la esposa podría, pero el farmacéutico no. Como resultado, es justo que el esposo actúe en base a la exigencia de su esposa. Llamamos al proceso por el que se llega a una decisión moral reversible «asunción de roles ideal,.. El estadio 6 del juicio moral se basa en asunción de roles de la exigencia de cada actor en el supuesto de que todas las exigencias de los actores se gobiernan por la Regla de Oro y se acomodan de acuerdo con ella. Eso es lo que se significa al llamar a la reversibilidad del estadios la aplicación de la Regla de Oro, de segundo orden . Los pasos para un actor que debe en tomar tal decisión basándose en la asunción de roles ideal son:
>
> 1. Imaginarse la posición de cada persona en la situación (incluyéndose a sí mismo) y considerar todas las exigencias que podría tener (o que él mismo podría tener en su posición).
> 2. Entonces, imaginarse que el individuo no sabe qué persona es en esa situación y preguntar si todavía mantendría su exigencia.
> 3. Actuar de acuerdo con estas exigencias reversibles en la situación.[26]

Kohlberg no ha encontrado sujetos (más que los filósofos) que hayan logrado llegar naturalmente a una concepción de la moralidad del estadio 6. Pero cita un estudio que muestra que cuando a los sujetos del estadio 5 se les expone a argumentos del 6, los prefieren sobre sus propios argumentos. Como veremos, esto añade un apoyo psicológico a la concepción filosófica de que el sexto estadio representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

Síntesis

En este capítulo hemos presentado el concepto de Kohlberg del juicio moral mostrando su relación con el trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y presentando con cierto detalle los seis estadios del juicio moral.

Sería contrario a nuestra experiencia de enseñanza esperar que en un primer contacto la persona pudiera asimilar y acomodar toda la información contenida en la descripción de los estadios. Una forma, en lugar de releerlo todo, que puede ser útil en esta tarea es entrevistar a varios niños y adultos empleando los dos dilemas que se han ofrecido en este capítulo (págs. 52-54). El adquirir experiencia personal a través de la escucha y examen del uso del razonamiento moral de las personas ayudará a los lectores a ver estas etapas como más reales. Esperemos que una vez que aprendan a identificar argumentos relacionados con ellas, puedan escuchar mejor y responder mejor en discusiones que traten de cuestiones morales. Eso, a su vez, es un paso importante para hacerse educadores morales más efectivos.

Notas de la lectura:

1 KOHLBERG, L.: «Stages of moral development as a basis for moral education», en BECK, C.M.; CRITTENDEN, B. S. y SULLIVAN, E. V.: Moral education. Nueva York, Newman Press, 1971 pág. 42.

2 Para un repaso de los psicólogos que han seguido las investigaciones de Piaget, ver: LICKONA, T.: «Research on Piaget's theory of moral development», en LICKONA, T.: *Moral development and behavior*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, págs. 219-240.

3 RIESMAN, D.: *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires, Paidós, 1964.

4 ERIKSON, E. H.: Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires, Paidós, 1969.

5 FROMM, E.: *Man for himself*. Nueva York, Rinehart, 1955.

6 Para encontrar un tratamiento de la moral de la mujer en casos actuales relacionados con el aborto, ver GILLIGAN, C.: *In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality*, en «Harvard Educational Review», núm. 49, 1977, págs. 481-517.

7 KOHLBERG, L.: «Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization», en GOSLIN, D. A. : *Handbook of socialization theory and research Rand McNally, Chicago*, 1969, pág. 398.

8 Ver SELMAN, R. L.: «Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice, en LICKONA: *Ob.* cit., págs. 299-316.

9 *Ibid.*

10 KOHLBERG, L.: «Stage and sequence», *ob.* Cit., págs. 352-353.

11 Los dilemas no suelen ser utilizados con los niños antes de la edad de 9 años. Para niños más pequeños, ver DAMON, W.: nota 16.

12 En el capítulo 4 se ofrecen datos más exactos sobre las edades y estadios del desarrollo del juicio moral.

[13] Todas las comparaciones en este capítulo entre el conocimiento y el estadio moral están basadas en COLBY, A. y KOHLSBERG, L.: «The relation between logical and moral development», *ob. cit.*

[14] KOHLBERG, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. University of Chicago, 1958.

[15] SELMAN, R. L.: Taking another's perspective: Role taking development in early childhood, en «Child Development», núm. 42, 1971, págs. 1721-1734.

[16] DAMON,W.: Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations, en «Child Development», núm. 46, 1975, págs. 301-312.

[17] SELMAN, R. L.: Social cognitive understanding, *ob. cit.*, págs. 314-315.

[18] *Ibid.* Todas las referencias siguientes en este capítulo al desarrollo moral estarán basadas en el artículo de Selman.

[19] El estereotipado argumento «ley y orden», en que la persona piensa que quebrantar una ley causará una caída de la sociedad, ha sido recientemente analizado en el estadio III A del juicio. Ver KOHLBERG, L.: «Moral stages and moralization, the cognitive and developmental approach», en LICKONA, T.: *Moral development and behavior, ob. cit.*, pág. 41.

[20] KOHLBERG, L.: «Development of moral *character* and moral ideology», en HOFFMAN. M. L. y HOFFMAN, L. W.: Review of child development research. Russell Sage Foundation, Nueva York, 1964, pág. 403.

[21] KOHLBERG, L.: «From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it» en MISCHEL, T.: Cognitive development and epistemology. Nueva York, Academic Press, 1971, págs. 131 -235.

[22] KOHLBERG,L.:«Continuities in childhood and adult moral development revisited».,en BALTES P. B. y GOULET, L. R.: *Lifespan developmental psychology.* Nueva York, Academic Press, 2° edición, 1973.

[23] *Ibid.* Kohlberg ha sugerido que este tipo de pensamiento relativista puede ser un subestadio entre el 4 y el 5. Lo llama estadio 4 ½. Ver también cap. 4. nota 16.

[24] KOHLBERG. L.: *The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment,* en «Journal of Philosophy», núm. 40, 1973, pág. 639.

[25] RAWLS, J.: A theory of justice. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.

[26] KOHLBERG, L.: *The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment*, ob. cit., págs. 641-645.

TEMA 2. *La dimensión social e individual de la adquisición de reglas*

LECTURA: LA REPRESENTACIÓN INFANTIL DEL MUNDO SOCIAL *

PRESENTACIÓN

En este artículo el autor propone examinar un tema muy amplio, al que han prestado poca atención: el vinculo entre las posibilidades reales del individuo, sus estructuras cognitivas y la experiencia social.

Durante su periodo de desarrollo el niño va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva.

Juan Delval hace unas consideraciones preliminares sobre el carácter social del hombre, sobre la representación del mundo y sobre los distintos enfoques del estudio del desarrollo social, para luego ocuparse de cómo se realiza la construcción de esa representación del mundo social y de los elementos de que consta, de los estudios que se han realizado sobre ella y de los campos en que puede dividirse su estudio.

Posteriormente el autor examina algunos aspectos de la construcción de tres campos de la representación del mundo social, el económico, el referente a las ideas sobre el pais y el político. Este examen que hace el autor lo hace desde el enfoque cognitivo-estructural, pues subraya el trabajo de construcción que tiene que realizar el sujeto y conecta su desarrollo social con el desarrollo intelectual en su conjunto. El acercamiento que hace a estos campos pretende sugerir algunos problemas en torno al vinculo del desarrollo evolutivo y el social del individuo.

* Juan Delval. "La representación infantil del mundo social", en: Turiel ELLIOT, *et.al.* (Comps). *El mundo social en la mente infantil.* Madrid, Alianza-Editorial, 1989. pp.245-315.

LA REPRESENTACIÓN INFANTIL DEL MUNDO SOCIAL**

Resumen

En este artículo nos proponemos examinar un tema muy vasto pero al que se ha prestado poca atención, al menos si lo comparamos con otros aspectos del desarrollo infantil. Durante su período de desarrollo el niño va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva.

Tras unas consideraciones preliminares sobre el carácter social del hombre, sobre la representación del mundo y sobre los distintos enfoques del estudio del desarrollo social, nos ocuparemos de cómo se realiza la construcción de esa representación del mundo social y de los elementos de que consta, de los estudios que se han realizado sobre ella y de los

** Este trabajo es una revisión *muy* ampliada de un artículo anterior del autor «La representación del mundo social en el niño» *(Infancia y aprendizaje,* 13,1981, pp. 35-67), al que ha conservado sobre todo la parte referente a la idea de nación y lo demás es casi enteramente nuevo.

El autor agradece mucho a Ileana Enesco, compiladora de este volumen, su estímulo y ayuda para que realizara esta nueva versión, que se ha prolongado durante largo tiempo, así como sus valiosas críticas y comentarios a las sucesivas redacciones del trabajo. Igualmente Pilar Soto que ha hecho numerosas y atinados comentarios a la primera parte.

Las referencias de este capítulo se incluyen al final, dentro de una bibliografía general sobre nociones sociales en el niño en la que se mencionan más trabajos que los citados en el texto.

campos en que puede dividirse su estudio. A continuación examinaremos algunos aspectos de la construcción de tres campos de la representación del mundo social, el económico, el referente a las ideas sobre el país y el político. No pretendemos hacer una revisión exhaustiva de un tema muy vasto, sino sobre todo aportar algunos problemas y resultados sobre un campo cuyo estudio no ha hecho más que empezar.

1. LA COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD Y SUS ELEMENTOS

El hombre, animal social

Resulta un tópico, por lo obvio, decir que el hombre es un animal social, pues sabemos de sobra que los grandes éxitos adaptativos que han conseguido los humanos como especie animal que puebla la Tierra se deben en buena medida a su capacidad para cooperar con otros hombres. No nos compete ahora extendernos acerca de los factores que han determinado ese éxito adaptativo y que han sido enumerados muchas veces, pero uno de ellos es sin duda el ser capaz de hacer las cosas con otros hombres y aprender de ellos en mucha mayor medida que lo hacen los restantes animales. Lo que el individuo aprende de los otros es mucho más de lo que construye por si mismo, aisladamente. Pero de todas formas resulta siempre muy artificioso aislar los elementos y sobre todo tratar de ponderarlos independientemente unos de otros, pues su eficacia proviene precisamente de que se dan en conjunción. Por ejemplo, podemos decir que el hombre ha desarrollado su inteligencia viviendo en sociedad; al mismo tiempo la sociedad humana no sería posible si los hombres no estuvieran dotados do inteligencia. Y lo mismo podemos decir de los restantes factores que explican su éxito adaptativo.

En los últimos años se está insistiendo vivamente de nuevo en el carácter social de la actividad humana y en los aspectos sociales del desarrollo psicológico, no por que se negaran anteriormente, sino por que durante mucho tiempo los trabajos de los psicólogos los han considerado como un presupuesto teórico, pero no los han estudiado en la práctica y, de hecho, han abordado el desarrollo como si se tratara de un fenómeno individual. La mayor parte de las teorías psicológicas, por no decir todas, mencionan el aspecto social de la actividad humana, pero muchas de ellas lo descuidan al explicar en concreto cómo se produce el desarrollo, y proceden como si él, el desarrollo, o la actividad psicológica en su conjunto se produjeran de forma puramente individual, y los otros, o la sociedad, no fueran más que una sombra en el fondo del escenario. El interés reciente por el aspecto social trata de señalar su importancia en la práctica y de determinar su papel efectivo en el desarrollo.[1] Estos nuevos planteamientos han conducido a una renovación de esos estudios.

Pero cuando se insiste en el carácter social del psiquismo humano a veces se produce una confusión que, por lo obvia, casi parece innecesario mencionar. El hecho de que la actividad humana sea social no quiere decir que todo pensamiento tenga un objeto social. Lo social constituye uno de los objetos del conocimiento, y este es el tema del que nos vamos a ocupar aquí, de la génesis del conocimiento sobre lo social, pero hay otros objetos del conocimiento, como son el mundo físico, el mundo biológico, las estructuras lógico-matemáticas o el lenguaje. Todo ello es social en su origen, en tanto que se genera en la actividad social, pero no lo es en su contenido. Sin embargo, hay una cierta tendencia a que se confundan estas dos cosas y algunos al hablar de conocimiento social, se refieren a cualquier aspecto del pensamiento[2]. Aquí, dando por sentado que el conocimiento tiene un origen social, nos ocuparemos de lo social en cuanto objeto del pensamiento.

La representación del mundo

Cuando el hombre nace no dispone ni de sus instrumentos intelectuales completos ni de una representación de lo que le rodea, sino que tiene que ir construyendo ambos solidariamente. Para un ser que tiene muy pocas conductas fijadas hereditariamente, disponer de una representación adecuada de su entorno resulta algo esencial para la supervi-

vencia. A medida que el individuo se desarrolla va construyendo representaciones más precisas y adecuadas del entorno, tanto en sus aspectos físicos como sociales, lo que constituye un modelo del mundo en que vive.

A pesar de los progresos de la psicología evolutiva sabemos relativamente poco sobre cómo es esa representación, cómo son esos modelos o esos mapas de la realidad que los sujetos van construyendo[3]. Aunque a primera vista pueda parecer sorprendente, los estudios sobre las representaciones del mundo que tienen los adultos se han dirigido más hacia las concepciones de hombre de otras culturas que hacia las nuestras, y por ello podemos decir que tenemos más información sobre la forma en que conciben el mundo los indios americanos o los reorígenes de distintas partes de Oceanía (o al menos que se intenta estudiar más explícitamente) que sobre cómo lo concebimos nosotros, los hombres y mujeres occidentales, precisamente porque nuestra representación del mundo es tan próxima y forma parte de tal manera de nosotros mismos que es difícil tomar conciencia de ella y convertirla en objeto de estudio.

Ha habido, sin embargo, al menos dos líneas de trabajo sobre el estudio de las representaciones del mundo. Por una parte están los estudios sobre las llamadas *representaciones sociales,* que se inician con los trabajos del sociólogo francés Durkheim (1989) y su escuela, y se han continuado con los estudios impulsados por Moscovici (1961, Farr y Moscovici, 1984), los cuales se han desarrollado mucho en los últimos años. Se trata, sin embargo, de trabajos realizados con adultos, y en los que se subraya más que el aspecto constructivo, el aspecto social de la representación. La otra línea de trabajos son los estudios sobre las *concepciones espontáneas* de los sujetos acerca de problemas científicos, que se ha visto impulsada en época reciente por los investigadores de la educación científica, al comprobarse que las ideas de los niños (y de muchos adultos) sobre problemas científicos no coinciden con las teorías científicas actuales ni con lo que se enseña en las escuelas. Esto ha llevado a estudiar, principalmente en niños, sus representaciones o concepciones de fenómenos de los que se ocupa la ciencia. La mayoría de estos trabajos están hechos sobre problemas de física, química o biología (ver algunos trabajos y planteamientos en Driver Guesne y Tiberghien, 1985). El libro reciente de Adrian Furnham (1988) constituye un interesante revisión de las teorías de legos *(lay theories,* en oposición a expertos) sobre temas de las ciencias sociales. Se abre así un campo nuevo de estudio de un gran interés.

A lo largo de nuestro desarrollo hemos ido formando un repertorio muy complejo de comportamientos que nos indica lo que debemos hacer, lo que no debemos hacer y lo que podemos esperar en él mundo social (y en el mundo no social, aunque ahora no nos ocuparemos de ello). Sabemos, por ejemplo, que necesitamos dinero para ir a la tienda a comprar; que debemos detenernos antes de cruzar una calle por la que pasan coches y mirar; cuando vemos a una mujer embarazada o con un niño pequeño le ayudamos o le dejamos nuestro asiento; si le tendemos la mano a alguien como saludo, esperamos que él también la tienda en respuesta a nuestro gesto; cuando hablamos con otro le miramos a los ojos; nuestra manera de hablar varía cuando nos dirigimos a alguien que consideramos inferior, superior o igual; frecuentemente un hombre no mira igual, cuando habla, a otro hombre, a una mujer o a un niño, etc., etc. Disponemos pues de una representación acerca de cómo funciona el mundo físico, de cómo funciona la sociedad, y de cómo tenemos que comportarnos, en uno y en otro, según las distintas situaciones.

La representación del mundo es el fundamento sobre el que se apoya nuestra manera de estar en el mundo y sólo puede hacerse explícita entonces por oposición a otras representaciones del mundo. La representación del mundo del neoyorquino o del habitante del Algarve portugués *sólo* puede describirse en lo que tiene de particular, en lo que no coincide con las de otros hombres y, por tanto, sólo podría estudiarse por oposición a la representación del londinense o del andaluz. Por esto los estudios sobre la representación del mundo del hombre/mujer occidental en sus aspectos más generales, sólo son posibles comparando con hombres de otras culturas, y como somos nosotros los que es-

tudiamos otras representaciones, resulta difícil hacer estudios explícitos sobre nosotros mismos[4], aunque, de hecho, los estudios antropológicos son, en buena medida, estudios implícitos sobre nosotros mismos y nuestra concepción del mundo, pues la selección de lo que consideremos destacable para estudiar en otros está determinada por la diferencia con nosotros mismos.

Es cierto que entre nosotros se realizan con cierta frecuencia estudios que podrían tener algo que ver con la representación del mundo, sobre todo social, pero no pasan de ser recopilaciones de opiniones dispersas y poco estructuradas recogidas mediante encuestas sociológicas, encaminadas sobre todo a tratar de anticipar cómo van a actuar los ciudadanos. Pensemos en los sondeos sobre preferencias en unas elecciones políticas, sobre opiniones acerca de la guerra nuclear o sobre la destrucción del medio natural, o en estudios sobre las opiniones relativas a un determinado producto de consumo. Pero, como digo, no se suele tratar más que de conjuntos de opiniones, a las que no se sabe como se ha llegado, poco organizadas y que no nos muestran cómo piensan los individuos más que en aspectos anecdóticos, sin acercarse a cómo organizan su representación de la realidad.

Contamos, sin duda, con la ciencia que constituye una representación -la mejor representación de que disponemos- del mundo, y que además nos permite actuar sobre él y modificarlo. Y la ciencia sí que está recogida y presentada de una manera sistemática. En cada momento la ciencia constituye la representación más avanzada que tenemos de la realidad. Pero la mayor parte de la gente, por no decir todos, tiene representaciones del mundo que no coinciden con las de la ciencia (como mencionábamos unos párrafos más arriba), ya se trate de la física o de la economía y además que no se reducen a las de la ciencia, pues también forman parte de ellas el arte, la religión, las creencias de todo tipo, etc. Hay un aspecto ideológico muy importante que está formado por representaciones incompletas, parciales, fragmentarias y estáticas, pero que determinan de una manera poderosa lo que los hombres hacen. La ideología, entendida en el sentido que Marx le dio al término, es una representación parcialmente adecuada de la realidad, pero que tiene un carácter deformante, y en dónde se confunden los elementos objetivos con los valorativos (cf. Naess, 1956; Goldmann, 1966; Delval, 1970).

Pues bien, como venimos señalando, todas esas representaciones apenas las conocemos y, aunque están tan próximas, no son accesibles mediante la introspección porque forman parte de tal modo de nosotros mismos que no podemos distanciarnos. Sólo podemos llegar a tener conciencia de ellas en oposición a otras representaciones diferentes, y desde ese punto de vista, como, decíamos antes, los estudios trasculturales y las investigaciones de tipo antropológico nos dan a veces una visión implícita de nuestra propia sociedad. En el caso del niño descubrimos su representación del mundo en oposición a la del adulto, o mejor a la de la ciencia, que nos sirve de punto de referencia, y a veces resulta muy útil compararla con las ideas que los hombres han mantenido durante los primeros estadios del pensamiento científico o filosófico.

Los estudios sobre el desarrollo social

El campo al que nos estamos refiriendo tiene unos contornos borrosos, lo cual puede llevar a confusiones cuando examinamos los estudios que se han realizado sobre él. Cuando nos referimos a lo social se suele distinguir entre la *conciencia* y la *conducta,* que no tienen por qué coincidir. Se ha señalado frecuentemente desde hace mucho tiempo, incluso desde los filósofos clásicos, que existen notables diferencias entre lo que la gente piensa que se debe hacer (o incluso lo que cree que hace) y lo que de hecho hace, y además, en muchos casos, el sujeto ni siquiera es consciente del desajuste entre ambas cosas. La diferencia se establece, pues, entre lo que la gente hace realmente y la representación que tiene de lo que hace o, dicho en los términos que utilizó Piaget en su estudio sobre el juicio moral (1932), entre la *práctica de la regla y* la *conciencia de la regla..*

Aunque pueda tratarse de dos aspectos distintos, y que pueden separarse para estudiarlos, también es cierto que no se pueden diferenciar de forma

tajante y que, de hecho, las relaciones entre conciencia y conducta distan mucho de ser sencillas. Esta situación de confusión se refleja en los estudios que se han realizado sobre el tema a largo de la historia de la psicología evolutiva. Las investigaciones sobre los aspectos sociales del desarrollo no aparecen claramente en los primeros estudios sobre el desarrollo del niño. Charlotte Buhler, que escribe en 1931 el capítulo sobre «La conducta social del niño», en el célebre *Manual de psicología del niño* de Murchison (1931), señala que fue el americano Monroe el que realizó en 1899 el primer estudio mediante cuestionarios de lo que llamó la «conciencia social» de los niños. Había preguntado a más de dos mil niños sobre las cualidades morales que debe tener un compañero, y estudió también las bandas y los clubes de niños, les preguntó cómo gastarían su dinero de bolsillo, etc. Bühler señala que se realizaron pocos estudios interesantes en los años siguientes y declara que ella realizó en 1927 el primer estudio experimental de las actitudes sociales en los niños en el primer y segundo año de vida.

Como se ve la distinción entre los dos aspectos que he señalado más arriba, entre la conducta y la conciencia no aparece explícita en lo que examina Ch. Bühler pues pone en el mismo plano los dos tipos de estudios, aunque denomina a su trabajo la *conducta social,* probablemente por la influencia del conductismo en ese momento.

En realidad hay mas trabajos que los que Bühler señala y antes de Monroe otros habían recogido, quizá con menos amplitud, datos sobre las ideas sociales de los niños. Bajo la influencia de Stanley Hall se publicaron diversos trabajos antes de 1900 en *The Pedagogical Seminary,* basados en el *método de los cuestionarios,* y los *Studies in Education,* publicados por Earl Barnes a partir de 1896 contienen algunos trabajos sobre temas que podríamos considerar sociales, por ejemplo, sobre la actitud de los niños hacia la ley, las ambiciones de los niños, su sentido del dinero, etc. Todos ellos son trabajos que recogen opiniones de los niños expresadas en respuesta a cuestionarios, y se trata, por tanto, de estudios sobre lo que éstos piensan. Al mismo tiempo, en los trabajos sobre el desarrollo del niño de principios de siglo, se hace referencia, muchas veces sin que aparezca de forma explícita y sin llamarlo por su nombre, al desarrollo social del niño.

No vamos a trazar aquí una historia detallada del estudio del desarrollo social, lo cual sería muy extenso. Baste señalar que durante años estuvo de moda la realización de *trabajos descriptivos y normativos* sobre el desarrollo social de los niños, indicando a qué edades aparecen determinadas conductas. Por su parte, el *conductismo* proponía orientar el estudio psicológico hacia las condiciones en las que aparecen las conductas y cómo se aprenden éstas. Sin embargo, esta orientación no tuvo influencia efectiva hasta bastante tarde y sólo en los años cuarenta se comenzó a estudiar el aprendizaje social, aunque los trabajos importantes no empiezan a realizarse hasta los años cincuenta y sesenta. Esos trabajos concebían el desarrollo social como un proceso regido por las mismas leyes que el aprendizaje en general (cf. Sears, Maccobby y Levin, 1957; Bandura y Walters, 1963). Desde esta perspectiva el individuo va aprendiendo las normas sociales por influjo de los adultos y muy en función de lo que los otros le enseñan, y en ese proceso se atribuye un papel muy importante a la imitación, pero se descuidan, en cambio las condiciones del sujeto que imita. Esta corriente se ha interesado sobre todo por los factores y las condiciones que producen determinadas conductas, pero prestando poca atención al papel del conocimiento en la conducta social y a la labor constructiva del sujeto.

El desarrollo de la *psicología cognitiva* desde finales de los años cincuenta ha puesto de nuevo de manifiesto la importancia que tiene la representación y el conocimiento en la determinación de la conducta. En los últimos quince o veinte años ha surgido una nueva orientación que se ha ocupado de estudiar lo que llaman el «conocimiento social» (o «social cognition» en inglés, que a veces se traduce por «cognición social»). Esta corriente, muy floreciente en la actualidad (ver muchos de los capítulos de este libro, y en particular el capítulo 1), parte de que la conducta social no puede entenderse sin estudiar el conocimiento social, y trata de

estudiar cómo se origina ese conocimiento, sobre todo el conocimiento de lo: otros, el de uno mismo, y las relaciones entre uno mismo y los otros[5].

Desde una perspectiva distinta, Piaget en su libro *El juicio moral en el niño*, publicado en 1932, realizó el primer estudio sistemático sobre el problema de la génesis de lo moral, iniciando una nueva vía de trabajo. Hasta entonces los estudios sobre la moralidad se habían centrado sobre lo que los niños consideran bueno y malo y la originalidad del enfoque de Piaget fue estudiar la organización de los juicios morales y el surgimiento de la moralidad, sin entrar a valorar su contenido. Se trataba de un análisis estructural frente a los estudios de los contenidos morales realizados anteriormente que conducían a resultados muy confusos.

La mayoría de los trabajos y orientaciones que hemos venido mencionando sólo se ocupan incidentalmente de la representación del mundo social, aunque tengan alguna relación con ello. En realidad, el tema del que nos ocupamos en este trabajo, la representación del mundo social, sobre todo en relación con las instituciones y la vida propiamente social, sólo ha dado lugar, hasta muy recientemente, a algunos estudios fragmentarios. En esos trabajos también es pionera la labor de Piaget que, en 1924 en su libro *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (El juicio y el razonamiento en el niño), abordó el estudio de algunos rasgos del pensamiento del niño en relación con su comprensión de nociones de tipo social Piaget mostraba allí cómo las limitaciones de la lógica infantil plantean problemas para la comprensión de nociones sobre la familia, sobre las relaciones de extranjero o sobre la nación. Pero los trabajos posteriores sobre estos temas han sido escasos

Los campos o aspectos del conocimiento social

Si dejamos de lado los trabajos sobre la socialización y el aprendizaje social, que más que del conocimiento y la representación se ocupan del estudio de la conducta vemos que las investigaciones realizadas hasta ahora se pueden clasificar en tres grupos, y así lo ha recogido Turiel (1979).

a) Estarían por un lado los estudios sobre el conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos, que podríamos denominar conocimiento *psicosocial*. Es el tipo de estudios al que nos acabamos de referir y que se suele caracterizar como *«social cognition»*.
b) El estudio del conocimiento *moral* -de las normas sociales gobernadas por la justicia- objeto de muchos estudios sobre todo a partir del trabajo de Piaget (1932) sobre el juicio moral, y los de Kohlberg (1968, 1969, 1976).
c) Los trabajos sobre el conocimiento de los *sistemas de relaciones sociales y de las instituciones*, que algunos autores anglosajones han llamado *«societal»*. Este incluiría, entre otros problemas, el conocimiento de las convenciones sociales, de las normas convencionales que rigen las relaciones entre los individuos. Turiel (1978, 1983) ha sostenido vivamente que estas normas no pueden confundirse con las normas morales y que la distinción aparece ya en niños muy pequeños (Nucci y Turiel, 1978).

Esta clasificación, que adoptábamos en un trabajo anterior (Delval, 1981), refleja bien los distintos tipos de estudios realizados, pero parece insuficiente si la tomamos como una expresión de los distintos campos del conocimiento social. Los tres dominios parecen solaparse y entremezclarse sin que exista un criterio que permita establecer la distinción. El conocimiento social de los otros como individuos se diferencia del conocimiento de las instituciones, pero lo moral es un aspecto que penetra todas las relacionas sociales, tanto las interindividuales como las institucionales[6].

Por eso algunos autores han establecido otras clasificaciones que quizá sean mas adecuadas. Así, por ejemplo, Shantz (1982) propone que se pueden distinguir cuatro dominios de la experiencia, y del conocimiento, social:

«(1) *el yo y las otras personas* como organismos que tienen acontecimientos psicológicos como pensamientos, sentimientos, intenciones, preferencias, razonamiento, actitudes, etc.;

(2) *las relaciones sociales diádicas* tales como relaciones de autoridad, amistad, conflicto, etc.;

(3) *las relaciones de grupo social* tales como sistemas lineales o configuracionales que relacionan a varios individuos con otro, delimitados por conceptos de dominancia, afiliación, liderazgo, y reglas que son compartidas por miembros dentro del grupo;

(4) *los sistemas sociales más amplios* (familia, escuela, instituciones sociales, naciones, etc.)». (Shantz, 1982, p. 169).

Shantz no sostiene que se trate de categorías exclusivas ni tampoco se pronuncia sobre la realidad de estos campos para el niño, pero si señala sus valores heurísticos. Esta clasificación tiene la ventaja de que está hecha de acuerdo con un criterio, con el que se puede estar más o menos de acuerdo, como es la amplitud del grupo a que afecta, aunque esto establece diferencias grandes entre esos cuatro dominios de experiencia. Nos quedaría todavía el campo de lo moral que podría aparecer en todos los anteriores pero no necesariamente. Lo moral sería una manera de relacionarse con los demás en determinados tipos de problemas, pero no la única.

Cabrían igualmente otros tipos de clasificaciones utilizando otros criterios, pero no insistiremos en ello. Más adelante, en el apartado sobre la representación de los distintos aspectos del mundo social, nos referiremos a otra enumeración pero en ese caso basada en los contenidos y referida a lo que aparece en el punto anterior.

El proceso de construcción de la representación social

Desde el momento del nacimiento el individuo está interactuando con los otros, se ve sometido a regulaciones que los otros le imponen y va construyendo reglas implícitas que expresan regularidades sobre el funcionamiento de la naturaleza y de las personas. La sociedad en la que nacemos nos moldea profundamente de una determinada manera, en el sentido de que nos hacemos individuos adultos dentro de esa sociedad, mediante el proceso que se ha llamado «socialización primaria», que luego se completa con la «socialización secundaria». (cf. Berger y Luckmann, 1967, para una interesante discusión de estos conceptos). Pero aunque el sujeto está inmerso en la sociedad y no puede sustraerse a la influencia social, el proceso de convertirse en adulto en esa sociedad no es simplemente un dejarse llevar, y el niño toma parte activa en ese proceso de socializarse. Es una situación aparentemente paradójica pues el sujeto no puede sustraerse a la influencia social; ya que ésta le está conformando por todas partes y no tiene elección posible, está en esa sociedad y ni siquiera puede concebir que pudiera estar en otra, pero al mismo tiempo tiene que tomar un papel activo en su socialización y construirse a sí mismo como individuo de esa sociedad.

La forma en que los demás le tratan está determinado socialmente. Desde la manera como se trae a los niños al mundo --en una clínica, o en el bosque, acostada la madre o erguida-- y pasando por la forma como se coge al niño recién nacido, el régimen de alimentación, o el trato y las relaciones con los adultos, los factores socioculturales aparecen desde que se nace o incluso antes (por los hábitos y prácticas que sigue la madre durante el embarazo). Esto no supone, sin embargo, negar que hay determinantes biológicos en la conducta que aparecen en distintas sociedades bajo formas semejantes en el fondo, pero diferentes en la superficie.

El niño se acostumbra pronto a relacionarse con los otros y, como depende de los adultos para su supervivencia, experimenta desde muy temprano lo que es la autoridad que está ligada a la dependencia. El niño puede querer hacer algo en un determinado momento pero si no dispone de capacidad para realizarlo por si mismo, y si los adultos que tiene a su alrededor no cooperan para que lo haga, tendrá que resignarse a depender de las decisiones de los mayores. Tanto en el caso del mundo físico como del mundo social el niño construye sus nociones a través de la resistencia que la realidad exterior le ofrece. Cuando no hay resistencia no hay construcción, mientras que cuando hay un enfrentamiento entre nuestras expectativas y lo que sucede se plantea un conflicto que es necesario resolver de alguna manera. Si queremos andar por una barra fina y nos caemos hacia los lados tendremos que adaptar nuestra conducta a las condi-

ciones que la gravedad y el equilibrio físico establecen. Y lo mismo sucede en el ámbito social: si queremos jugar con otros niños y ellos no quieren tendremos que renunciar o seducirlos para que lo hagan. Si pensamos que el tendero cobra lo mismo al comprador que lo que le cuestan las mercancías que vende, y por otro lado que vive del dinero que saca vendiendo (ver más adelante en el apartado II), se terminará por producir una contradicción que sólo se resolverá cuando el niño construya el concepto de ganancia. En todos estos casos la resistencia de la realidad o el conflicto entre dos representaciones de ella exigen el progreso del conocimiento.

El conocimiento es siempre social y sin la sociedad apenas podría producirse pues el individuo necesita ese marco social para desarrollarse. Robinson sólo puede aprender y subsistir porque es un adulto que ya completó sus instrumentos intelectuales y sus conocimientos básicos, mientras que los niños aislados ven recortado su desarrollo de forma dramática. El desarrollo es un diálogo con los otros y con las cosas en el que todos tienen un papel activo, aunque las relaciones con los otros son distintas que las relaciones con los objetos.

Pero aunque el conocimiento sea una actividad social requiere también un trabajo individual porque la construcción la tiene que realizar el propio individuo. El aspecto de elaboración personal, de síntesis de los distintos elementos, es esencial para la formación de las estructuras y los contenidos de nuestro psiquismo. Es el factor de desarrollo que Piaget denominó *equilibración*.

Algunas teorías psicológicas han desdeñado este factor de construcción personal (aunque socialmente determinada) y han insistido sobre todo en la influencia de los factores exteriores. La corriente del *aprendizaje social*, y más en general toda la psicología empirista, incluyendo el conductismo, subrayado el papel moldeador que el medio tiene sobre el individuo. En el terreno que nos ocupa ahora, algunos han sostenido que las nociones del niño sobre la sociedad en que vive son un reflejo de las ideas de los adultos, de las ideas de sus padres o de las personas que están más directamente en contacto con él. Pero esto resulta difícil de sostener, pues si examinamos las ideas de los niños de cinco años sobre su propio país o sobre el funcionamiento económico de la sociedad vemos que no se corresponden con las de los niños de diez años, de quince, o las de los adultos y las diferencias no son sólo de cantidad de información, sino que difieren en la manera de organizar los conceptos. Por otra parte no es verosímil que a cada edad los adultos den a los niños explicaciones cualitativamente distintas o les proporcionen informaciones diferentes, y a ello se deba que las ideas de los niños difieran en las distintas edades. Por ello, hay que admitir que sus ideas no son un puro reflejo de las de los adultos sino que cada sujeto tiene que realizar una reconstrucción propia con los distintos elementos que encuentra.

Sin embargo, no conviene olvidar tampoco que los adultos realizan una importante actividad en la formación de las ideas de los niños. No se puede decir que los adultos enseñen a los niños porque ni siquiera son conscientes de muchos aspectos de su representación del mundo social. Muy frecuentemente las ideas adultas están ocultas, no se consiguen expresar de una forma explícita, sino que están muy profundamente interiorizadas como producto y resultado de su socialización primaria. Pero, a semejanza de lo que ocurre con el lenguaje, los adultos están corrigiendo y moldeando las ideas de los niños, tratando de que se conviertan en miembros de la sociedad compartiendo con ellos las ideas dominantes en esa sociedad. Afortunadamente esto no se consigue de una manera total, pues en ese caso no existiera el cambio social. En algunas sociedades tradicionales parece que la transmisión es muy fuerte y apenas hay cambio de una generación a otra. Por el contrario, en nuestra sociedad, y desde hace ya siglos, en cada generación se introducen cambios en las ideas y en la conducta.

En todo caso el papel de *tutor* que desempeñan los adultos no puede minimizarse, pero tampoco se puede reducir la formación de nociones sociales a un proceso de asimilación o de aprendizaje. Porque esos elementos que los adultos proporcionan tienen que ser integrados y elaborados individualmente por el sujeto, que tiene que realizar una importante

labor personal y en esto radica el carácter constructivo de la actividad del sujeto.

Con los elementos que le proporcionan los adultos y con los que él mismo selecciona, el niño va construyendo una representación de la organización social y de las actividades sociales y pronto adquiere una serie de normas sobre lo que debe hacerse y sobre lo que no debe hacerse. Probablemente la influencia de los adultos es más directa respecto a algunos componentes de la representación, a los más valorativos, como los valores y las normas (nos ocuparemos de esta distinción en el apartado sobre «Los elementos de la representación»).

En la construcción de la representación del mundo social es importante tener clara la diferencia entre la *información y* la *organización* de esa información. Los adultos, los medios de comunicación y la propia experiencia del sujeto le están suministrando continuamente información, pero esa información consiste en datos sueltos y necesita ser organizada por el propio sujeto. Los otros no pueden suministrársela organizada, y es siempre necesaria una labor personal y original de elaboración. Así pues, la representación del mundo social no se obtiene ya hecha sino que cada individuo tiene que elaborarla en un trabajo en muchos aspectos solitario, aunque necesitado de los demás. Hay pues una dialéctica entre lo individual y lo social que hace que se fructifiquen mutuamente.

Poco a poco el niño empieza a acostumbrarse a las regularidades del mundo que tiene a su alrededor y se plantea conjeturas acerca de ellos. Por ejemplo, el niño de las ciudades de los países industrializados, y de ciertas clases sociales, escucha hablar de países alejados, de gente que va y que viene de París, de Londres o de Nueva York. O simplemente el niño escucha hablar de Cercedilla (un pueblo cercano a Madrid) o de Cuatro Caminos (una plaza y un barrio de Madrid). Empieza a formarse así la noción de lugar geográfico caracterizado por una denominación determinada, y este es el primer paso en la construcción de la noción de país. De esos países las personas traen objetos que son diferentes de los que hay en el entorno, traen regalos o simplemente cuentan cosas. Por otra parte el niño puede viajar en alguna ocasión, se desplaza con su familia a otros sitios, cambia de paisaje, de panorama, sus costumbres se alteran en la época de las vacaciones, a lo largo de esos viajes. La televisión y los medios de comunicación completan esa información, aunque su fuerza sea menor, sobre todo respecto a los sujetos más jóvenes para los que la realidad televisiva y la ficción se confunden.

Va formándose lentamente la idea de que hay gente distinta, gente que vive de otra manera, que tiene otras costumbres, otras reglas. Pero aunque el niño no puede integrar inmediatamente toda esa información, organizándola en un sistema coherente y completo, tampoco la pierde[7], sino que la va recogiendo, la va registrando y de vez en cuando hace preguntas acerca de algo que ha escuchado, tratando de organizarlo dentro de un sistema. Sin embargo, no aprende ni repite todas esas cosas como si fuera un papagayo, sino que hace una tarea selectiva y esto muestra con claridad que la formación de los conocimientos no es un simple proceso de imitación y de asimilación sino que hay un aspecto creador, constructivo, que tiene que realizar el sujeto y que no puede ser hecho por otros. Esta idea que venimos repitiendo nos parece esencial.

Podríamos referirnos a otro ejemplo, el de las nociones económicas. El niño ,aprende a distinguir unas cosas de otras, a valorar los objetos según el interés que tienen para él, según el placer que le proporcionan, según su valor de uso, y se acostumbra a pedir objetos para que los demás se los proporcionen, muchas veces comprándoselos. Las nociones referentes al dinero aparecen pronto, «esto cuesta mucho», «hay que ir a la tienda y comprarlo», «ahora no puedo comprarlo», etc. El dinero físicamente también es un elemento que está presente en el entorno del niño y pronto es capaz de identificar la actividad de ir a comprar, y la idea del intercambio de dinero por mercancías, atribuyendo un papel al dinero, que inicialmente no es mas que un elemento ritual ligado a comprar en la tienda, pero cuya función no se comprende .

Descubre que hay cosas que son abundantes, hay cosas que son escasas, hay cosas que son caras, hay cosas que son baratas, que el dinero puede ser

suficiente, o insuficiente para comprar algo. Todas estas expresiones rodean al niño y le sumergen en un mundo que difícilmente puede organizar cuando tiene tres, cuatro o cinco años, pero empieza a encontrar algunas regularidades en todo ello y a establecer una serie de reglas o de normas elementales que le permiten manejarse de una manera incipiente dentro de este mundo, por ejemplo, para pedir dinero e ir a comprar un caramelo o unos cromos.

Pero aunque el niño está inmerso en el mundo social desde que nace, su *experiencia social* es muy peculiar, y distinta de la del adulto. Y también difiere de su experiencia física. Quizá la palabra *fragmentaria,* que usó Eugénie Evart-Chmielniski (950), una colaboradora de Henri Wallon, sea la que mejor describa el carácter de esa experiencia. El niño está plenamente sometido a las leyes de la física desde que nace y su experiencia sobre las propiedades físicoquímicas de los cuerpos no difiere de la de los adultos, se cae igual que éstos, se quema con las cosas calientes y siente el sabor ácido o dulce, o el carácter rugoso o suave de una superficie. Y sobre todo ello experimenta activamente, explorando las características del mundo físico. Por el contrario, su experiencia con el mundo social de los adultos es mucho más reducida y fragmentaria y le resulta parcialmente desconocido. Hay muchas cosas y muchos lugares a los que el niño no tiene acceso. No participa directamente en muchas de las actividades de la vida social: no va a trabajar y, en el mejor de los casos, sólo conoce los lugares de trabajo superficialmente, de visita, y no ha experimentado lo que es una relación de dependencia laboral. Aunque está sometido a múltiples restricciones por parte de los adultos, ignora lo que son los derechos y deberes y cómo se ejerce la coerción social. No tiene participación en la vida política, que le resulta incomprensible, y la actividad económica sólo le toca de refilón. Además la enseñanza que el niño recibe en la escuela sobre todas estas cuestiones suele ser bastante tardía y parcial. No obstante recibe una cierta información de todo ello a través de lo que escucha a los adultos, de la televisión, de la radio, de otros medios de comunicación, de sus conversaciones con otros niños, de lo que aprende en la escuela, de sus propias observaciones.

Mucho antes de que se le expliquen los fenómenos sociales ya tiene información acerca de ellos. Mucho antes de que se le diga nada acerca de la economía ya sabe cosas sobre el dinero, tiene la experiencia de ir a comprar cosas, ideas sobre el cambio, sobre el dinero que llega a casa, sobre la obtención del dinero, etc., ideas propias, que él mismo ha construido y que no coinciden con la de los adultos. Muchas veces los niños nos hacen preguntas espontáneamente sobre algún fenómeno social («¿por qué unos billetes valen más que otros?, «¿qué hace el tendero cuando se le acaba el pan?», «¿por qué discuten los señores en el Parlamento?», etc.) y a través de ellas podemos darnos cuenta de que están haciendo un trabajo de elaboración propia, muy personal, y que esos problemas no les son ajenos en absoluto. A veces las preguntas del niño surgen ante una situación exterior determinada, ante un estímulo del ambiente, ante una observación nueva, pero otras aparecen de manera espontánea, o al menos sin que seamos capaces de detectar una causa externa inmediata, lo que probablemente traduce la labor de reflexión interna que el niño está haciendo y a la que no tenemos acceso directo, sólo podemos inferirla a través de esas preguntas. Esta misma impresión se manifiesta en las entrevistas. cuando interrogamos a los niños para tratar de descubrir lo que piensan. A veces ante nuestra pregunta vemos al sujeto luchando con el problema e intentando encontrar una salida para la contradicción que nosotros le acabamos de hacer patente, o tratando de encontrar una explicación para un aspecto del problema que nunca había visto.

Por esto, si pretendiéramos evitarles a los chicos ese trabajo de elaboración personal, y les explicáramos directamente a los 7 u 8 años como funciona la sociedad, cómo funciona el sistema económico, o la representación territorial en el Senado, con seguridad no lo entenderían porque no disponen de los medios intelectuales necesarios para ello. Lo que si podríamos conseguir es que nos repitieran una serie de fórmulas pero que serían vacías para

el niño, que carecerían de sentido en ese momento y que probablemente se olvidarían pronto.

Dos factores, como siempre muy estrechamente ligados, son entonces responsables de la representación parcial que el niño va construyendo del mundo social. Por una parte el carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social, y por otro la insuficiencia de sus instrumentos intelectuales. Para construir una representación o un modelo del funcionamiento del sistema político es necesario disponer de informaciones y experiencias sobre la vida y la actividad política, pero además es preciso *organizarlas*, y construir un *sistema* en el que encajen los distintos elementos. Se plantean preguntas como «de dónde viene el poder», «por qué gobierna quien gobierna», «qué diferencia hay entre el ejecutivo y el legislativo», «cuál es la influencia del ciudadano normal sobre las decisiones políticas», etc. Y para organizar todos esos elementos, que constituyen diversos sistemas, es necesario disponer de una capacidad cognitiva de la que no dispone el niño pequeño. La falta de información y experiencia, y la debilidad de los instrumentos intelectuales, son dos aspectos indisociables que explican el carácter de la representación infantil del mundo social.

El proceso por el cual se va construyendo la representación del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. Se ha sostenido frecuentemente (por ejemplo, Jahoda, 1963a) que el conocimiento social del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado. Esto se aplicaría, por ejemplo, al conocimiento de las unidades geográficas (al que nos referiremos más adelante), que pasaría de su ciudad a su región y luego al país, pero sería igualmente válido para otros campos del conocimiento.

Este modelo, que posiblemente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos, según la cual el sujeto es pasivo, y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizarla, resulta sin embargo inadecuado y no se adapta a los datos de que disponemos en el terreno mismo del conocimiento geográfico, ni en otros terrenos, sólo es una aproximación grosera e incorrecta. El niño conoce evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están alejadas en el espacio, por ejemplo, de otras ciudades que el niño visita. Tiene entonces que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo con elementos que se le suministran en la escuela y se produce una interacción entre lo próximo y lo remoto, y sobre todo entre lo familiar (su experiencia directa) y lo general (los conceptos más abstractos que se le transmiten), que es semejante a lo que Vygotski (1934) analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Aquellos aparecen primero, y los conceptos científicos que se enseñan después sirven para reorganizarlos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es reorganizado y cobra un nuevo sentido gracias a elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.

Los elementos de la representación

El sistema de la representación del mundo social es muy compleja y está constituido por elementos de distinta naturaleza, que ni conocemos bien ni sabemos con precisión cuáles son las relaciones que mantienen entre ellos. Aunque es siempre arriesgado establecer distinciones y categorías en la realidad, por el peligro de equivocarse o de forzar las cosas, quizá pueda hablarse de tres tipos de elementos: las normas o reglas, los valores y las nociones.

Las *reglas* constituyen un elemento esencial de la vida social ya que ésta puede entenderse como un conjunto de relaciones entre individuos gobernadas por reglas.

Desde que nace el niño está sometido a *regulaciones* de todo tipo: la papilla se toma después del baño, hay que ponerse el babero antes de comer, hay que dormir a determinadas horas, etc. Toda su vida está sujeta a una ordenación que establecen los adultos que le cuidan. Pronto empieza recibir órdenes expresas: «no hagas eso», «ponte esto»,

«cómete la sopa», «vete a la cama», «duérmete» etc. Esas órdenes, que aparecen ligadas a una situación concreta y que tienen carácter individual, se van convirtiendo en reglas de niveles de generalidad creciente. «Hay que comerse la comida», «hay que dejarse vestir», y en última instancia «hay que obedecer».

A partir de esas regulaciones el niño va construyendo *reglas para la acción* que le indican cómo debe comportarse en las distintas situaciones sociales. El sujeto construye una serie de reglas de conducta sobre lo que hay que hacer en determinados momentos. Por ejemplo, aprende como regla general que a la tienda hay que llevar dinero si se quiere comprar algo, o qué es lo que hay que hacer cuando se entra en la clase al haber llegado tarde, o que para entrar en el cine es necesario sacar una entrada. Igualmente aprende lo que no debe hacer: cruzar la calle cuando pasan coches o el semáforo está rojo, asomarse mucho por la ventana, o empujar a otras personas. Estas reglas son de muchos tipos (como ha descrito Turiel, 1983a), y tienen utilidades múltiples, unas sirven para preservar la integridad y la salud del niño, otras para conseguir algún fin y algunas gobiernan las relaciones con los otros y son las normas que expresan las convenciones sociales (sobre las normas y sus tipos ver Von Wright, 1963).

Junto con las reglas o normas sociales el niño adquiere *valores* sociales y morales que están ligados a ellas. Esos valores indican que hay cosas que son deseables, acciones que son socialmente apreciadas y otras que no lo son. Ser valiente, distinguido, rico o inteligente, son características valoradas socialmente, aunque no en igual medida en distintos grupos sociales. Ser beato, pendenciero o buen jugador de cartas, puede ser valorado en otros grupos. La valoración de determinadas conductas establece ciertas reglas de comportamiento social (en unos lugares no comer abriendo la boca, en otros, en cambio, manifestar la satisfacción por la comida eructando, etc.). Las relaciones de los valores con las reglas sociales y las costumbres son muy estrechas, pero no es este el lugar para entrar en un análisis que desborda nuestras posibilidades y nuestros objetivos actuales.

Además de adquirir las reglas y los valores sociales el niño empieza pronto a teorizar sobre ellas, a intentar encontrar *explicaciones* de por qué es necesario o deseable hacer ciertas cosas. Para elaborar esas explicaciones se sirve de *nociones* o conceptos sobre el dinero, la organización social, el poder, político o la justicia. El niño se interroga sobre por qué hay que pagar en el cine, por qué hay que llevar dinero a la tienda y posteriormente se plantea preguntas más complejas del tipo de ¿qué hace el tendero con el dinero que recibe?, ¿de dónde saca el tendero las cosas que tiene en la tienda?, ¿quién es el que enciende las luces de la calle por la noche o quién recoge la basura o se ocupa de que haya autobuses que nos lleven de un lado a otro de la ciudad?, ¿quién nombra al guardia?, ¿cómo se llega a ser alcalde?, etc. Probablemente el sujeto se va preguntando continuamente, aunque de una manera difusa, por qué son así las cosas. Al mismo tiempo que aprende a comportarse de determinada forma, hace conjeturas para explicar su significado, pregunta a los adultos, recibe respuestas de ellos y trata de integrarlas con su propia experiencia.

Cuando se estudian los diversos elementos de la representación infantil del mundo social vemos que tienen unas características y una evolución distintas. Normas y valores se empiezan a adquirir muy pronto y de una manera relativamente pasiva, es decir, el sujeto los obtiene en gran medida hechos. En este caso la transmisión directa por parte de los adultos desempeña un papel importante. Por el contrario las nociones, y las explicaciones de por qué son así las cosas, que se apoyan en ellas, las va elaborando por su cuenta en un trabajo mucho más lento y mucho más complejo. A su vez, las nociones inciden sobre normas y valores y los reorganizan, y cuando se alcanza un grado de comprensión grande, dan a normas y valores un sentido nuevo y permiten reflexionar sobre ellos haciendo posible la descentración.

También es cierto que al no ser la reflexión sobre lo social algo que se valore y se estimule socialmente (quizá porque se considere socialmente peligroso para la estabilidad del orden social existente) la mayor parte de los adultos deja de buscar

explicaciones y pasa a aceptar pasivamente la mayor parte de lo que se le dice. Probablemente los adolescentes son los que más se preguntan y tratan de encontrar el sentido del orden social. Volveremos sobre ello en las conclusiones de este trabajo.

Cuando el niño empieza a entender el proceso económico ve con una luz nueva norma de que a la tienda hay que llevar dinero. Pero lo que es importante tener en cuenta es que primero se practican, y se aceptan, las normas de conducta y los valores, y sólo después se explican. Y sólo cuando se explican se pueden empezar a rechazar (excepto cuando aparecen reglas o valores en conflicto que pertenecen a dos subgrupos sociales). Por otra parte la evolución de todas las nociones no es igual y hay aspectos mucho más complejos que otros, cuyo dominio se consigue más tarde.

La representación del mundo social, como la propia vida social, dista mucho de ser algo armónico y coherente. Los conflictos son muy frecuentas, pero el sujeto tarda en darse cuenta de ellos. Muchas veces Las normas son contradictorias, o las consecuencias de una norma van contra un principio moral que se tiene como valioso. Y también hay contradicciones en las explicaciones. El niño es capaz de elaborar una explicación de un aspecto de la realidad social, pero luego esa explicación entra en contradicción con la de otros aspectos relacionados. También sucede que muchas veces las contradicciones no son tales para el sujeto pues no es consciente de ellas y solo las percibe un observador externo. Hay, sin embargo, un período en el que las contradicciones afloran y se hacen explícitas. Es en la etapa de las operaciones formales cuando, por una parte, el adolescente entra en el mundo de los adultos y tiene que adaptarse a el y, por otra, el desarrollo de sus instrumentos intelectuales le permite reflexionar sobre su propio pensamiento y organizar en sistemas unitarios sus concepciones.

Así, poco a poco, el sujeto en desarrollo va organizando los elementos dispersos, la información fragmentaria, en totalidades cada vez más coherentes, y el ideal sería que la representación del mundo social constituyera una unidad no contradictoria. De hecho no parece que llegue a ser así ni en los niños, ni en los adultos. Para formar esa unidad es necesario disponer de instrumentos intelectuales adecuados, que a su vez se benefician de la formación de esas nociones. Esto explica por qué el niño no es capaz de integrar una misma información de la misma manera en distintos momentos de su desarrollo, lo que se traduce en que sus ideas van cambiando. En el adulto mientras se van superando algunas de esas dificultades es presumible que aparezcan otras, y creencias, actitudes, prejuicios y sesgos ideológicos, además de la compleja y contradictoria naturaleza del problema, dificultar que la comprensión del orden social sea un todo armonioso.

La representación de los distintos aspectos del mundo social

La representación del mundo social en lo referente a los sistemas sociales es algo muy amplio y con límites difusos, en donde se pueden distinguir aspectos centrales y aspectos periféricos. Posiblemente los dos problemas centrales de la representación del mundo social son la comprensión del orden político y la del orden económico, que constituyen una especie de columna vertebral en torno a la que se organizan otras cuestiones. Pero además de los problemas que podemos considerar genuinamente sociales, hay muchos otros que no lo son estrictamente, aunque tienen una vertiente social clara, como la vejez o la muerte. Vamos a enumerar distintos aspectos que forman parte de esa representación del mundo social, que no la agotan, pero que dan una idea de la amplitud de la problemática.

Respecto al *funcionamiento económico* de la sociedad es importante averiguar cómo se entiende la producción y el intercambio de las mercancías, y ligado a ello, cuál es el papel del dinero. Esto a su vez está en conexión con la distribución social de la riqueza y la existencia de clases sociales y aquí aparecen entonces los problemas de la comprensión de las diferencias sociales. El niño tiene que llegar a entender el tipo especial de relaciones que se dan en las transacciones económicas.

Respecto a la comprensión del *orden político*,

temas centrales son el papel de los partidos políticos, el funcionamiento del sistema democrático y de otros sistemas políticos, de las instituciones, la representación parlamentaria, el cambio político y sus mecanismos, etc., Un aspecto más profundo del problema, es el de la comprensión de las nociones de *autoridad y poder y su* extensión desde el punto de vista social. Un aspecto concreto de gran importancia es la comprensión de las *leyes,* su origen, su función, su evolución, el papel del derecho en la sociedad y las relaciones entre derecho y moral.

Además de estos dos temas centrales, hay otros muchos aspectos relativos a instituciones o simplemente a fenómenos ligados a la práctica social. Entre estos hay que destacar las ideas referentes a la propia *nación,* la aparición de un apego hacia el propio país y la comprensión del país como una unidad multidimensional: política, económica, cultural, lingüística, religiosa, geográfica, etc. Muy estrechamente relacionado con esto están las ideas y actitudes hacia otros países.

La concepción de la *familia y* de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco, las funciones paterna y materna y, en relación con ello, el problema de la adopción de *papeles sexuales,* constituyen otro de los aspectos importantes la comprensión de la sociedad. La adopción de papeles sexuales ha sido estudiada tradicionalmente desde la perspectiva de la socialización mientras que se han descuidado los aspectos cognitivos del problema, es decir, cómo perciben los sujetos su papel y el de los individuos que pertenecen a otro sexo, aunque este enfoque va ganando terreno.

Ligada a la existencia de *clases sociales* aparece la cuestión de la adopción de papeles sociales, la comprensión de las *profesiones* y todo lo relativo a la división del trabajo, lo cual se conecta con los progresos del niño en la diferenciación entre los individuos como personas y su papel social.

Los niños pasan una gran cantidad del tiempo en la *escuela* y construyen ideas sobre cuál es la función de ésta y qué es lo que hacen en ella. El problema de la transmisión del saber, de la generación de conocimientos desde el punto de vista social y de la difusión de esos conocimientos, así como el papel de la ciencia como forma de poder, es otro de los aspectos de nuestro tema.

El *nacimiento* y la *muerte* además de fenómenos biológicos son fenómenos sociales; los jóvenes, los adultos y los viejos tienen un papel en la sociedad, y cada sociedad les otorga un lugar determinado. La visión de las etapas de la vida, desde la infancia hasta la vejez, en relación con la organización social, constituye otra parte del campo que estamos describiendo.

La *guerra y la paz,* así como las relaciones entre las naciones en todos los terrenos, forman un aspecto más de este campo que debe ser estudiado. Los niños se interesan enormemente por la guerra como forma de dominación, pero tienen de ella un conocimiento irreal y esquemático. El paso de esa concepción a las ideas complejas de los adolescentes, que incluyen aspectos políticos, económicos y sociales en la conceptualización de la guerra, es un tema que vale la pena estudiar.

La *religión* constituye también un fenómeno social de primera magnitud, y las ideas que el niño tiene en el terreno religioso no coinciden con las de los adultos. Es importante por ello saber cuáles son esas ideas de los niños, cómo conciben a Dios, o estudiar aspectos más mundanos, como son su representación de la pertenencia a una comunidad que comparte una misma religión o su opinión ante otras religiones. En una palabra, cómo es la religión del niño.

Por último, un tema central, que aparece ligado a todos los anteriores, es la comprensión del *cambio social* entender como evolucionan las sociedades a lo largo de la *historia.* Este asunto está en relación con el del tiempo histórico, algo que resulta incomprensible para el niño durante largos años. Los niños tienden a ver la sociedad de forma estática y el tiempo sólo aparece tardíamente como un elemento relacionado con los fenómenos sociales.

A lo largo de esta enumeración, necesariamente incompleta, de problemas que forman parte de la representación infantil del mundo social, han ido desfilando temas que constituyen el objeto de distintas disciplinas sociales: la economía, la política, el derecho, la sociología, etc. La psicología sólo

aparece incidentalmente, y es que los trabajos de lo que denominábamos antes «social cognition» son los que más directamente se refieren a las nociones de tipo psicológico, nociones relacionadas con el conocimiento de los otros. A lo largo de su desarrollo los niños forman una serie de nociones sobre cómo se comportan los demás y ellos mismos, y eso constituye una especie de sistema psicológico, que frecuentemente no se corresponde mucho con la realidad, y que es lo que se ha denominado, a partir de Heider (1958), la «psicología ingenua» Los estudios sobre el conocimiento social son en cierto modo, estudios sobre la formación de esa psicología ingenua.

Los distintos campos de la representación del mundo social tienen características diferentes y grados de dificultad desigual. En algunos casos se trata simplemente de comprender regulaciones sencillas sobre ciertos usos sociales. En otros se trata de sistemas simples, muchos de cuyos aspectos pueden comprenderse de una forma concreta. Esto sucede, por ejemplo, con muchos aspectos de la idea de país. En cambio, en otros casos se trata de entender un sistema muy amplio que está formado a su vez por subsistemas que interactúan, como en el caso de la organización económica o la organización política de la sociedad, que resulta muy compleja de entender y su comprensión parece exigir instrumentos de tipo formal.

Cada uno de los distintos campos requiere el empleo de los instrumentos intelectuales que el niño forma a través de su acción sobre el mundo y uno de los problemas de interés en este estudio es ver cómo interactúan los medios intelectuales del sujeto con los conceptos sociales que forma y si esa interacción es del mismo tipo que la que se produce respecto a los conceptos físicos o matemáticos.

El valor epistemológico del estudio de la representación social

El estudio de la construcción de la representación del mundo social está todavía en sus inicios, pero creo que presenta un gran interés no solo por razones de tipo psicológico o de sus aplicaciones educativas, sino también por razones de tipo epistemológico.

Como decíamos al principio, sabemos todavía muy poco sobre la concepción que los hombres tienen de la sociedad en la que viven, sobre los rasgos con los que comprenden su entorno social, y sin embargo ese conocimiento puede ser muy importante. Por ejemplo, desde los primeros economistas hasta los actuales, se adoptan en la ciencia económica una serie de presupuestos sobre las razones que determinan, en última instancia, el comportamiento del consumidor, o del ciudadano común, como economista. Muchos de esos supuestos vienen de los economistas del siglo XVIII, empezando por Adam Smith, y están muy influidos por las idees filosóficas y morales de esa época. Hoy se siguen aceptando implícitamente, pero no tenemos ninguna garantía de que actúen realmente. Puede argüirse que en realidad no son necesarios para el trabajo del economista actual, pero de hecho siguen estando ahí. Sería muy importante estudiar la realidad de esos supuestos, y la mejor manera de hacerlo es siguiendo su génesis. Lo mismo puede decirse de las ideas políticas, que determinan el comportamiento político de los adultos, de las nociones acerca del derecho, etc. El estudio de la génesis de la comprensión de la economía, de la política, o de los restantes campos de la vida social nos puede ayudar a entender las ideas de los adultos y puede ser un instrumento muy fructífero para examinar la génesis y la organización de un factor social tan importante como son las ideologías.

Puede añadirse que a lo largo de la historia se han defendido distintas teorías acerca de la sociedad y su funcionamiento, y sobre múltiples aspectos de ella. Esas teorías han tratado de explicar la organización social en la que el hombre se encuentra. Hay todavía muchos aspectos discutidos en las nociones sociales sobre los que los investigadores no se han puesto de acuerdo. Y muchas veces encontramos en los niños ideas semejantes a las que se han sostenido en un determinado período histórico. Por eso el conocimiento de estas ideas infantiles puede ayudarnos a entender las ideas ingenuas sobre el funcionamiento de la sociedad, que subsisten en muchos adultos mientras

que las teorías más simples que se han defendido a lo largo de la historia pueden ayudarnos también a entender el pensamiento del niño, sin que éste tenga por que reproducir el desarrollo histórico. La construcción de una epistemología genética de las ciencias sociales requiere la investigación cuidadosa del desarrollo de estas ideas.

Este conjunto de problemas ha sido, sin embargo, poco estudiado por múltiples razones, entre las cuales hay que citar su complejidad y, como decía antes, lo difícil que es tomar conciencia de cosas que están muy próximas a nosotros porque son el propio componente de nuestra vida en sociedad. Es difícil llegar a describir y analizar creencias que están profundamente arraigadas y generalmente poco elaboradas, sobre las que los sujetos apenas reflexionan. Y además casi no se dispone de más método para llegar a ellas que analizar lo que nos cuentan los propios sujetos en las entrevistas, es decir, de métodos puramente verbales. El tratarse, además, de un terreno fronterizo entre varias disciplinas, no ha favorecido tampoco la realización de este tipo de estudios. Sin embargo, los enormes progresos realizados en los últimos años por la psicología del desarrollo hace esperar que estos estudios proliferen en los próximos años.

El desarrollo de los estudios sobre la representación del mundo social

Desde los primeros trabajos basados en cuestionarios realizados a finales del siglo XIX se han venido haciendo observaciones acerca de las ideas de los niños sobre el mundo social, pero en la mayor parte de los casos se ha tratado de recopilaciones puramente anecdóticas de observaciones sueltas. También en los trabajos de tipo biográfico realizados por un padre o un pariente del sujeto hay recogidos algunos datos de interés sobre nuestro tema, pero se carecía de estudios rigurosos y sistemáticos.

El primer trabajo en el que se abordan algunos de estos temas desde una perspectiva nueva, es el libro de Jean Piaget *El juicio y el razonamiento en el niño* aparecido en 1924, aunque su objetivo principal no era ese sino estudiar algunos aspectos de lo que el autor llamaba la «lógica infantil". Allí, para ejemplificar las limitaciones del pensamiento del niño, se estudiaba su comprensión de algunos problemas relativos al mundo social. Pero el interés de este libro está no sólo en que estudia por primera vez la comprensión infantil de algunas nociones sociales, sino en que inicia sus ideas con la estructura de su pensamiento Piaget analizaba problemas de lógica de clases y ejemplificaba las dificultades que tienen los niños examinando el manejo de la inclusión de clases referido a clases de nacionalidad, como es la inclusión de los ginebrinos en los suizos, planteando, por ejemplo, si se puede ser ginebrino y suizo al mismo tiempo. O estudiaba la lógica de relaciones y se ocupaba de la idea de extranjero y la reciprocidad.

El libro posterior de Piaget *El juicio moral en el niño,* publicado en 1932, constituye también un hito importante para el estudio del desarrollo del conocimiento social, de nuevo no sólo por su contenido, sino también porque inicia una manera nueva de estudiar este tipo de problemas. En 1951, Piaget, junto con Anne-Marie Weil, publicó un estudio sobre el desarrollo de la idea de patria y de relaciones con el extranjero en donde se ampliaban las investigaciones iniciadas en el libro de 1924.

Durante la década de 1950 se empiezan a realizar una serie de trabajos sobre algunos aspectos de nuestro tema. Sydney Strauss publicó varios estudios sobre la génesis de las nociones económicas, y ese mismo tema y el de las relaciones de parentesco fueron tratados en sendos estudios de Kurt Danziger. Ya en la década de los 60 Gustav Jahoda inició una serie de publicaciones que, tras unos años de interrupción, ha vuelto a reemprender en época reciente, ocupándose de nociones de nacionalidad y nociones económicas. Joseph Adelson llevó a cabo en los años 60 diversos estudios sobre las ideas políticas de niños y adolescentes, a los que vinieron a sumarse poco después trabajos de Connell en Australia. Además, el desarrollo de las ideas, y sobre todo de las actitudes políticas ha dado lugar también a investigaciones hechas desde perspectivas sociológicas o psicológicas, pero no especialmente evolutivas.

El asunto que ha dado lugar a muchos estudios ha sido el de los estereotipos nacionales y las actitudes hacia otros países, por sus implicaciones educativas y como, vía para fomentar la comprensión entre los distintos países con el fin de consolidar la paz. Este tipo de trabajos ha sido abordado sobre todo desde la perspectiva de la psicología social.

En época más reciente Hans Furth ha realizado estudios sobre diversos aspectos del desarrollo de las nociones sociales que constituyen un trabajo ambicioso, y su libro de 1980 *The world of grown-ups* es el estudio más amplio llevado a cabo sobre el tema que nos ocupa en su conjunto.

En 1970 iniciamos una investigación que pretendía estudiar los distintos aspectos de la representación infantil del mundo social[8]. Pensamos que, aunque se estudiaran diversos aspectos, el tema se debía organizar en torno a unos conceptos clave que aparecieran en distintas ciencias sociales, como son los de riqueza, poder y cambio histórico. En torno a ellos organizamos nuestra investigación, utilizando el método clínico de Piaget, y comenzamos entrevistando niños acerca de sus nociones sobre el funcionamiento económico de la sociedad y sobre su concepción del poder. El tema del cambio histórico, que nos interesó por la dificultad que observamos en los niños para concebir la evolución social, lo empezamos a plantear tanto dentro de los estudios concretos sobre otros temas, como el origen de las ciudades, o del dinero, abordando la dimensión diacrónica de los fenómenos sociales, como en un estudio especifico. Además de los temas relativos a la economía y el poder entrevistamos niños acerca de su concepción de la familia y las relaciones de parentesco, sobre sus ideas acerca de la escuela y la transmisión del saber, sus conocimientos sobre las profesiones y la división del trabajo, y sus ideas acerca de la nación[9]. Posteriormente hemos continuado el trabajo sobre las nociones relativas a la nación profundizando en algunos aspectos, sobre las ideas políticas en un sentido amplio y sobre la comprensión de un problema social concreto, como fue el envenenamiento masivo por ingestión de un aceite adulterado que se produjo en España en 1981.

El problema de la génesis de las nociones económicas ha generado en los últimos años una serie de trabajos interesantes entre los que destacan los de Jahoda y los de las italianas Anna Berti, Anna Bombi y otras colaboradoras. Más adelante nos ocuparemos de estos trabajos.

Como indicábamos más arriba, el interés renovado por el desarrollo social y el conocimiento social ha incidido positivamente sobre las investigaciones en este campo, y actualmente se realiza un número creciente de trabajos, aunque faltan todavía estudios de conjunto.

Los distintos enfoques del estudio de nuestro tema

El enfoque del aprendizaje social, que ha dominado durante una época, ha ignorado el carácter constructivo de la concepción infantil del mundo social y ello ha dificultado el progreso de la investigación. Al concebir a un sujeto esencialmente pasivo que está sometido a los acontecimientos ambientales, pero que ni los busca, ni los elabora, la investigación desde esa perspectiva se ha centrado en la influencia de distintos factores, pero no en la propia conceptualización del niño, llegando a sostener, como en el caso de Bandura, que las ideas del sujeto pueden modificarse con procedimientos adecuados, pero sin ocuparse directamente de cuáles son esas ideas del niño. Sin embargo, no podemos concebir el proceso de socialización como algo pasivo en que el niño se limita a recibir las influencias del medio exterior. De la misma manera que el sujeto construye su representación del mundo físico, construye su representación del mundo social para llegar a ser un adulto en una sociedad determinada y forma una imagen de esa sociedad, conceptualizándola de una manera determinada. Además esa conceptualización depende, en cada momento, del desarrollo psicológico global del sujeto y por esto las ideas del niño siguen una serie de etapas, cuyo orden parece ser invariable, lo cual se debe a que está determinado por la amplitud de la información que es capaz de manejar, que va creciendo por efecto de la misma

actividad del sujeto, y por todos los factores que determinan el desarrollo.

Este enfoque cognitivo-estructural, que se origina en los trabajos de Piaget y su escuela, permite además la comparación entre sujetos de distintas sociedades y culturas, pues los progresos del niño se establecen respecto a la complejidad de la explicación de los fenómenos que es capaz de dar y no respecto a los contenidos concretos de sus explicaciones, a sus ideas precisas sobre la sociedad que le rodea. Así, las opiniones del niño sobre las leyes o su conocimiento de ellas puede variar de una sociedad a otra, pero en cambio los niños son comparables en su concepción del carácter prohibitivo de las leyes o en su resistencia a pensar que pueden modificarse por acuerdo de los que se rigen por ellas.

No todos los autores adoptan este enfoque. De hecho las investigaciones se han realizado básicamente desde cuatro perspectivas teóricas (cf. Gallatin, 1980):

a) La escuela del *aprendizaje social,* a la que nos hemos referido ya, y que se suele centrar sobre la «socialización» del niño por efecto de los agentes externos. Los estudios de esta escuela se dirigen a determinar la influencia de esos agentes y sus variaciones.

b) Un enfoque *sociológico,* emparentado a veces con el anterior, que describe cómo evolucionan las creencias del niño, su conocimiento de la realidad social. La escuela generacional ha insistido sobre la influencia del conflicto entre generaciones en la evolución social del niño y sobre todo del adolescente. Tanto este enfoque como el anterior se suelen servir para sus investigaciones de pruebas colectivas con papel y lápiz.

c) La escuela *psicodinámica* se interesa por las relaciones entre las creencias y la personalidad, tratando de establecer, por ejemplo, conexiones entre el apego a los líderes y los rasgos de carácter, utilizando para ello conceptos como el de identificación, etc. Los estudios se realizan frecuentemente mediante entrevistas, test proyectivos, informes autobiográficos, etc.

d) El enfoque *cognitivo-estructural* subraya el trabajo de construcción que tiene que realizar el sujeto y conecta su desarrollo social con el desarrollo intelectual en su conjunto.

En lo que sigue vamos a examinar algunos trabajos sobre tres campos del conocimiento de la sociedad: las ideas sobre el funcionamiento económico, sobre el orden político y sobre él propio país y los extranjeros. Lo haremos preferentemente desde la perspectiva cognitivo-estructural y no pretendemos examinar todos los trabajos sino solo una selección de ellos. Comenzaremos por las ideas sobre la economía.

II. EL DESARROLLO DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN EL NIÑO

El interés del estudio de las nociones económicas en el niño

El problema de cómo entiende el niño la realidad económica, y los conceptos referidos al uso del dinero, tiene un enorme interés y puede servir como modelo de la comprensión infantil de la realidad social. Hay al menos dos razones para considerar que se trata de un campo de la mayor importancia dentro del estudio del desarrollo psicológico del niño. En primer lugar por el propio interés del problema. Las nociones económicas constituyen un eje de la organización social y además el niño está en contacto con ellas desde muy pronto, posiblemente antes que con otras muchas nociones sociales, como podrían ser, por ejemplo, las políticas.

En segundo lugar, por las posibilidades de estudio. En efecto, el campo de lo económico, aun siendo difícil de abordar como todas las nociones sociales, sin embargo se presta mejor al estudio experimental, quizá por su carácter más objetivo. Se trata de una realidad con la que el niño, al menos, en la sociedad capitalista, entra en contacto desde muy temprano a través de su experiencia diaria, por ejemplo, de ir a la tienda a comprar. Pero además hay elementos fácilmente objetivables, como el problema del cambio, o la noción de ganancia que pueden estudiarse de una manera muy directa. Sin embargo, a pesar de esto, hasta

hace poco tiempo apenas se le ha prestado atención, y todavía hoy sabemos poco sobre el proceso general y menos sobre los detalles del desarrollo de la comprensión de lo económico. Así pues, frente a problemas como los políticos, el mundo económico está más próximo al niño. Podría argumentarse que los problemas relativos a la autoridad afectan también al niño desde muy temprano, y evidentemente así es, pero la comprensión conceptual y la formación de representaciones sobre los problemas políticos aparece más compleja La comprensión del funcionamiento político de la sociedad ofrece menos elementos concretos con los que el niño este directamente en contacto y tiene un carácter más abstracto. La noción de democracia, por ejemplo, la división de poderes, las formas de representación o de delegación del poder, son aspectos muy abstractos que el niño no entiende con facilidad. En cambio, respecto a la economía el niño tiene que ocuparse de elementos materiales, que probablemente son más sencillos de entender, tales como producción de mercancías, distribución de esas mercancías, reposición de la mercancía cuando se le termina al vendedor, intercambio por dinero, determinación del precio de los objetos, etc.

La forma en que entiende el niño el funcionamiento económico de la sociedad constituye , pues, uno de los ejes de su comprensión de la organización social. Aparecen, en relación con esto multitud de problemas de muy distinta complejidad y naturaleza que van desde el conocimiento del dinero y del valor de las monedas, hasta los problemas complejos de la producción y de la determinación del precio de las mercancías. Estos temas han sido estudiados en desigual medida aunque en todo caso de una forma insuficiente para que pudiéramos decir que hoy disponemos de un conocimiento adecuado de ellos.

Sin embargo, es un tema de gran interés que pone de manifiesto algunos de los problemas que habíamos planteado anteriormente. Por ejemplo, ¿por qué los niños tardan tanto tiempo en comprender el papel del dinero en la compra de objetos y, por qué se recibe una «vuelta» en algunos casos? Este es uno de los problemas observados desde antiguo y que pone de manifiesto cómo la influencia del ambiente y la información de los adultos necesitan ser elaboradas por el sujeto y sólo pueden serlo mediante el uso de los instrumentos intelectuales de que dispone el sujeto en cada edad. De otro modo sería difícil explicar la uniformidad de las respuestas de los niños en distintos momentos y ambientes, y la existencia de unas pautas de evolución semejantes, relacionadas con la edad.

El proceso de funcionamiento económico de la sociedad es algo muy complejo que tiene muchos aspectos todos los cuales mantienen relaciones estrechas entre sí. Se trata de un sistema en el sentido más estricto en el que cada parte influye en todas las demás. La mayor parte de los adultos desconocemos cómo funciona este sistema económico y cuáles son las relaciones entre las distintas partes cuando el problema se plantea en el detalle, pero, a diferencia de los niños, somos capaces de entender al menos las grandes líneas y muchos de los aspectos más evidentes.

Los problemas económicos para el niño

Como digo el niño está en contacto con realidades económicas desde muy temprano, aunque más directamente con unas que con otras. Parece razonable pensar que los primeros aspectos del mundo económico con los que entra en contacto son el dinero, la tienda, la fábrica, y la existencia de pobres y ricos. En grado desigual y en distintos momentos estos son probablemente los principales problemas económicos que aparecen para el niño.

- La primera realidad con la que se relaciona quizá sea la *compra en la tienda* y esto le lleva a enfrentarse con el problema de la *función y el valor del dinero*. El niño puede estar en contacto con el dinero desde antes (viéndolo en su casa) pero se da cuenta de su existencia y de su importancia al observar la actividad en la tienda. Allí se obtienen las cosas que uno necesita, cosas deseables, y pronto se da cuenta de que esas cosas se obtienen a cambio de dinero. En el principio la función del dinero no es clara, el dinero aparece como un elemento necesario de la transacción pero cuya función no se entiende, está siempre presente pero más de una manera ritual que como un elemento

del intercambio. El dinero debe cambiar de mano al tiempo que la mercancía, sin que se llegue a ver por qué.

Entender cuál es el papel del dinero en la compra resulta muy difícil y aparecen ahí implicados todos los problemas referentes al *cambio*, e incidentalmente los problemas referentes al precio. Comprender eso requiere el manejo de operaciones aritméticas de una cierta complejidad y las relaciones entre las diferentes monedas y billetes. A todo ello se añade la función del dinero y el origen de su valor, asunto de los más oscuros, incluso para los expertos.

- Pero además de ese aspecto referente a lo que sucede en la tienda cuando se va a comprar hay otros problemas menos visibles que rodean la transacción. Uno de ellos es *¿de donde obtiene el tendero las mercancías? ¿tiene que pagar por ellas o se las dan?* Esto establece una primera relación entre la tienda y la fábrica. Otro es *¿qué hace el tendero con el dinero que recibe?* o, lo que es lo mismo, la utilización del dinero por parte del tendero. ¿Lo usa para reponer la mercancía?, ¿lo usa también para satisfacer sus necesidades?, ¿lo usa para pagar empleados?, ¿para ampliar el negocio?, etc. Esto plantea una serie de interrogantes sobre la comprensión de aspectos del sistema que desbordan ya lo que resulta directamente perceptible.

- Cuando se entiende que el tendero tiene que comprar lo que vende se puede empezar a plantear la cuestión por *cuánto compra la mercancía*, es decir, el problema del precio de compra y el precio de venla y ligado a ello el problema de la *ganancia*, motor fundamental de la actividad económica. Como sabemos, este aspecto resulta muy difícilmente comprensible para el niño.

- Está además todo lo relacionado con la *fabricación de las mercancías y* el funcionamiento de la fábrica, con la relaciones entre el propietario y los empleados, los esquemas de fabricación, etc. Las relaciones de la fábrica con el vendedor, el proceso de distribución, la existencia de intermediarios, etc.

–*De qué depende el precio* por el que se venden las cosas y si ese precio se va modificando al pasar por distintos lugares. Esto puede relacionarse con el problema de la ganancia, pero también con el problema de qué es lo que hace valioso un objeto, de qué depende el valor de las cosas.

–Un gran campo de problemas es el constituido por el *origen y distribución del dinero*. ¿Qué es el dinero, y qué es lo que representa? ¿por qué es posible comprar cosas con dinero?, en definitiva ¿qué es lo que hace valioso el dinero? El ciclo de la circulación del dinero, la fabricación de la moneda y su puesta en circulación.

- El problema de las *relaciones entre dinero y trabajo*. ¿Qué es lo que se puede comprar con el dinero, simplemente objetos (como parece que entienden los niños inicialmente), o también trabajo y servicios? Esto se relaciona además con el problema del precio de los objetos. Hay un amplio campo de problemas relacionados con las distintas profesiones, con lo que se gana en ellas, y quién es el que paga. En relación con esto se plantea quién puede fabricar dinero y la función de los bancos.

- La cuestión referente a la *distribución social del dinero* o, lo que es lo mismo; la distribución del capital y de la riqueza en nuestra sociedad, es otro de los aspectos que es necesario entender. Quiénes son los ricos y quiénes son los pobres, cuáles son las características de cada uno de ellos, por qué se es rico o por qué se es pobre y cómo se puede pasar de una situación a otra. Está también el problema de la acumulación del capital, de la propiedad de los medios de producción, y de la relación de esto con el proceso de fabricación. El problema de las clases sociales está igualmente vinculado con este punto.

- Todavía está pendiente el problema de la *riqueza de los países*, de las fuentes de riqueza y de la relación entre riqueza y dinero. Las transacciones entre los países y el comercio internacional.

- Quedarían aún una enorme cantidad de problemas con los cuales los niños y los adolescentes tienen algún contacto a través de los medios de comunicación, sobre todo los mayores. Por ejemplo, los problemas del mercado de valores y la bolsa, las oscilaciones de los precios de las materias primas, el mercado de divisas, etc. Incluso cuestiones más técnicas, como pueden ser las modificaciones de las tasas de interés, la atracción de la

inversión extranjera, la deuda exterior, la deuda interna, etc., etc., se mencionan también frecuentemente en los medios de comunicación.

Los primeros estudios sobre el problema

Había llamado la atención de algunos de los primeros observadores del desarrollo infantil su comportamiento hacia el dinero y la comprensión del valor de las monedas y también preocupaba, desde el punto de vista educativo, la formación de hábitos deseables. Por eso no es extraño que en algunos estudios de finales del siglo XIX aparezcan observaciones dispersas o estudios anecdóticos sobre la comprensión del dinero por los niños. Por ejemplo, Anna *Köhler*, colaboradora de los *Studies in Education* que Earl Barnes publicaba en Stanford, escribió para esa publicación un trabajo sobre «El sentido del dinero en los niños» (Köhler, 1897). Su objetivo era detectar los sentimientos de los niños hacia el dinero, cómo manifiestan que se puede utilizar y su concepción del ahorro. Como los trabajos de esa época que utilizaban el método de los cuestionarios propugnado por Stanley Hall, el estudio está basado en las redacciones de cuatro mil niños, en una parte del trabajo, y de mil más en otra, pero los resultados nos informan poco sobre lo que entienden los niños en relación con el dinero.

En una línea parecida se sitúa el trabajo de W.S. *Monroe* publicado en la revista de Stanley Hall (*Pedagogical Seminary*, 1898-99). Se trata también de un estudio basado en las respuestas de más de dos mil niños entre 7 y 16 años de Massachusetts a la pregunta de qué harían si recibieran una paga mensual de cincuenta centavos. En realidad el tema que le interesa fundamentalmente es si los niños tienen tendencia ahorrar o no. Descubre que a medida que los niños se van haciendo mayores tienen más tendencia al ahorro, y que la tendencia es mayor en los niños que en las niñas. Resulta curioso observar que cuando pregunta a otro grupo de niños de once años qué harían con mil dólares (en vez de con cincuenta centavos), pasan a hacer referencia al ahorro el 98% de los chicos, en lugar del 71% que lo hacían antes. Además, realiza un estudio de los recuerdos de 102 adultos sobre sus primeros contactos con el dinero, cosa que hoy se consideraría de poca utilidad, sobre todo para averiguar lo que piensan los niños. El trabajo es curioso también pues nos muestra la preocupación del autor, preocupación que parece muy extendida, por fomentar el ahorro en los niños y menciona una amplia bibliografía sobre el ahorro en la escuela, e iniciativas para promoverlo. Es ilustrativo ver en estos primeros trabajos, inspirados sin duda en preocupaciones pedagógicas, cómo prima una tendencia a actuar sobre el pensamiento de los niños antes que a conocerlo.

Al gran psicólogo Alfred *Binet*, constructor de la primera prueba de inteligencia ampliamente utilizada, no se le escaparon las dificultades de los niños con el dinero, y en su escala incluyó varias pruebas referentes a las monedas y al cambio. La más compleja es la que sitúa en el nivel de los 9 años (Binet y Simon, 1908) consistente en reconocer las diferentes monedas y, en una situación de jugar a las tiendas, dar el cambio de una cosa que vale 20 céntimos y se paga con un franco. Los autores señalan que la tercera parte de los sujetos de 8 años responden correctamente y lo mismo hacen todos los de 9.

El famoso pedagogo belga Ovide *Decroly* dedicó, en su libro *Estudios de psicogénesis*, publicado en 1929, un capítulo a «Las primeras etapas de las nociones de valor objetivo y subjetivo. Observaciones relativas a la evolución de esas nociones en la pequeña S.». Se trata de un trabajo interesante, formado sobre todo por observaciones acerca del comportamiento de una niña desde los 3;1 años hasta los 6;10 años. Ahí describe como la niña va descubriendo las monedas, el valor del dinero, el proceso de compra-venta, el cambio de monedas y la vuelta, la relación entre el trabajo y el dinero, el origen del dinero, etc., etc. La niña va entendiendo la necesidad del dinero para los intercambios, cómo se establecen las equivalencias, la necesidad de pagar y las cosas por las que hay que pagar, es decir, que no sólo se paga por las mercancías sino también por ciertos servicios. A lo largo de todas esas observaciones vamos viendo de una manera muy concreta cómo van apareciendo nuevos pro-

blemas en la mente de la niña y cómo plantea espontáneamente algunas preguntas acerca de esos temas. Le preocupa también el problema de la determinación de los precios y quién es el que fija el precio de las cosas. Se trata, en definitiva, de unas observaciones muy ricas y sugestivas, en las que se reflejan gran parte de los problemas que se han planteado posteriormente. La limitación que ofrecen es que son producto de la observación de un solo sujeto, y presentan lagunas de tal manera que sólo nos ofrecen para realizar un estudio más sistemático (cosa que Decroly sugiere al final de su escrito, proponiendo realizar «exámenes clínicos, como preconiza Piaget».)

Investigaciones sistemáticas

Pasamos ahora a una época mucho más próxima y a investigaciones sistemáticas. Anselm L. *Strauss* (1952) (ver también Schuessler y Strauss, 1950; Strauss y Schuessler, 1951 y Strauss, 1954) es autor de una interesante investigación sobre el desarrollo y transformación de los significados monetarios en el niño. Estudió 66 niños entre 4;6 años y 11;6 años, hijos de gente relacionada con negocios o comercios y empleó un cuestionario de setenta y una preguntas que se administraba en cuatro sesiones.

Strauss divide a sus sujetos en nueve estadios, de los que vamos a citar algunos como ejemplo. En el primero (5;4 años de edad media) los sujetos empiezan a diferenciar las monedas y a ver la relación que existe entre el dinero y comprar. El tendero sólo vende y nunca compra, y piensan que a su vez el dinero se compra. En el estadio tres (6;3 años) se empieza a formar una idea de la relación matemática entre el dinero y el valor, y comienza a entenderse el cambio, pero el niño no entiende todavía el papel del fabricante. En el estadio cinco (7;10 años) comprende ya perfectamente el cambio y que el fabricante tiene que pagar a sus obreros y la materia prima. En el estadio siete (8;9 años) se entiende que el tendero paga a sus empleados y a si mismo, y se comienza a vislumbrar que el tendero tiene que vender más caro de lo que compra, aunque al mismo tiempo se rechaza esta idea. En el estadio ocho (9;9 años) los niños admiten que el tendero obtiene beneficio y que las relaciones mercantiles son impersonales, pero tanto en este estadio como en el siguiente (11;12 años) no entienden aún la existencia de varios intermediarios entre el fabricante y el tendero.

El trabajo de Strauss da cuenta con bastante detalle de diversos aspectos de la comprensión del dinero, aunque no siempre están claras las razones por las que establece sus estadios y resulta confuso distinguir tantos en un período de tiempo de poco más de seis años. En otro artículo (Strauss, 1954), analiza los datos anteriores tratando de inferir las reglas que regulan la conducta de los sujetos en los distintos estadios. Estas reglas expresan las conceptualizaciones que el niño hace de la moneda y de las relaciones existentes entre los compradores, tenderos, empleados de los tenderos, fabricantes y empleados de los fabricantes. Así por ejemplo, una regla del primer estadio sería: «Se necesita dinero para comprar, no se pueden coger las cosas sin pagar. La razón es simplemente que no se puede; o si no se paga le meten a uno en la cárcel. Pero no se da ninguna razón excepto que se debe». Una regla del estadio tercero diría: «Los empleados del tendero son pagados por su trabajo, en parte por el comprador que les da dinero, y en parte por el tendero». Una regla del estadio siete dice: «El propietario de la fábrica no vende directamente al comprador porque la fábrica está demasiado lejos del comprador». Una regla del estadio nueve dice: «El tendero puede a veces engañar a sus compradores al darles el cambio porque desea hacerse rico».

Aunque las reglas puedan ser dudosas y su generación algo gratuita, sin embargo, este trabajo tiene considerable interés, sobre todo si tenemos en cuenta la época en que se realizó. Tratar de expresar el conocimiento del sujeto mediante las reglas que éste aplica a las situaciones constituye, en alguna medida, una anticipación del enfoque del procesamiento de la información, con el que se trabaja en la actualidad, pero realizado mucho antes de que este tipo de enfoque empezara a utilizarse ampliamente dentro de la psicología.

Strauss señala que las reglas se van volviendo más complejas con la edad y van haciendo interve-

nir a un mayor número de individuos. Según el, para comprender esas reglas el niño debe aprender a tener en cuenta simultáneamente y de forma sistemática un número creciente de perspectivas y debe alejarse de su propia perspectiva inmediata. Vale la pena señalar que Strauss está influido por el interaccionismo simbólico de G.H. Mead.

Kurt *Danziger* (1958) estudió las primeras concepciones sobre las relaciones económicas en una investigación sobre 41 niños australianos. Utilizó el método clínico de Piaget y estudió tres aspectos principales mediante un cuestionario de diez preguntas, a) el significado de rico y pobre, b) el uso de la moneda y c) las funciones del jefe. Los sujetos tenían entre cinco y ocho años de edad y eran hijos de empleados manuales, de oficinistas y de pequeños empresarios.

Danziger llega al establecimiento de los cuatro estadios siguientes:

a) Un estadio precategorial que existe cuando el niño carece de categorías económicas de pensamiento.

b) Un segundo estadio categorial en el que los conceptos del niño parece que representan una realidad en términos de actos aislados que se explican por un imperativo moral o voluntarístico.

c) En el tercer estadio, el niño es capaz de conceptualizar las relaciones como tales en virtud del hecho de que se establece una reciprocidad entre actos que antes permanecían aislados. Pero a su vez estas relaciones permanecen aisladas y no pueden explicarse en términos de otras relaciones.

d) Finalmente las relaciones aisladas se conectan entre sí para formar un sistema de relaciones. Tenemos entonces una conceptualización de una totalidad en la que cada parte deriva su significación de su posición en un todo. En este momento es posible una explicación puramente racional.

El trabajo de Danziger es muy sugestivo en su planteamiento y sus ideas, pero quizá los resultados son un poco forzados en el sentido de que hay una buena parte de interpretación sobre todo en los últimos estadios que no son alcanzados por sus sujetos, demasiado jóvenes; por ello puede decirse que esos estadios son más bien postulados que obtenidos.

Hace algunos años realicé con un grupo de colaboradores una investigación que trataba de determinar el proceso de comprensión del orden económico por los niños *(Delval, Soto, Fernández, et al,* 1971). Para ello utilizamos el método clínico sobre un cuestionario básico de veinte preguntas, que trataba sobre tres temas principales, a) la distribución del capital; b) las relaciones de intercambio y c) el proceso de producción y junto con ello un estudio de las fuentes de riqueza y de la riqueza de las naciones. Como se ve era un temario muy amplio en el que no podíamos profundizar suficientemente pero que nos dio una primera visión del problema en su conjunto más extensa que la de otros trabajos anteriores. Examinamos cien sujetos entre cinco y catorce años de edad, pertenecientes a dos medios sociales diferentes, clase media-alta y clase baja. Sólo voy a referirme a algunos de los resultados que pueden ser ilustrativos del proceso general. Puede observarse que la comprensión que los sujetos tienen de los distintos problemas depende de la naturaleza del problema, es decir de su complejidad, y evoluciona con el grado de desarrollo intelectual del sujeto, relacionado con la edad.

Cuestiones como la definición de *rico o pobre* no presentan dificultad a partir de una edad relativamente temprana, hacia los siete u ocho años. En cambio las preguntas sobre cómo se llega a ser rico dan lugar a respuestas con una mayor diferenciación. Aunque los sujetos recurren básicamente a tres procedimientos para hacerse rico: a) métodos fantásticos, b) a través del trabajo y c) por acumulación del capital, estos tres métodos no corresponden directamente a tres estadios, sino que es necesario analizar la complejidad de las respuestas. Un primer nivel englobaría las respuestas que hacen referencia a métodos fantásticos, tales como encontrar una mina, pedir dinero en el banco, que le toque a uno la lotería o las quinielas. Aunque esta últimas respuestas las hemos encontrado en sujetos no muy jóvenes, y pudieran ser sostenidas por adultos, parece que son típicamente infantiles ya que en ellas se erige en procedimiento general un método que sólo es efectivo en contadísimas ocasiones. Además incluimos también, en este

primer nivel, las respuestas que hacen referencia al trabajo como fuente de enriquecimiento pero dependiendo sólo de la cantidad de trabajo realizado y no de su cualificación. Los ricos serían entonces, para estos sujetos, los que más trabajan.

Un segundo nivel estaría formado por las respuestas en las cuales se diferencian ya unos trabajos de otros y el enriquecimiento sólo se logra en determinadas profesiones. En este segundo nivel aparece algo que podemos considerar como una anticipación de lo que se verá más claramente en el tercer nivel. Nos referimos a una idea incipiente de la acumulación, porque el dinero se guardaría (por ejemplo en el banco y estaría ahí a disposición de su dueño).

En el tercer nivel, en cambio, el enriquecimiento puede provenir, o bien del trabajo, o bien de la herencia o de otros procedimientos similares, pero la diferencia con las explicaciones anteriores radicarían en que ese dinero se reinvertiría a fin de que proporcionara nuevos beneficios, de tal forma que su poseedor sería propietario de medios de producción. En cuanto a las respuestas que se refieren a la herencia, se pueden clasificar tanto en el segundo como en el tercer nivel y ello dependería de las explicaciones complementarias del sujeto.

Otra pregunta interesante, relativa ya a las *relaciones de intercambio,* es la referente a qué hace el tendero con el dinero que recibe. La explicación de esto nos proporciona una visión de cómo concibe el niño el intercambio de mercancías. Encontramos nuevamente aquí tres niveles de respuesta, de acuerdo con la complejidad. Para los sujetos de un primer nivel, el cambio de mercancías por dinero constituye aún algo incomprensible. Esto no debe sorprendernos, puesto que el proceso de intercambio es el resultado de una convención. Los sujetos jóvenes no son capaces de comprenderla porque no entienden cómo pueden conseguirse cosas bonitas o apetecibles dando a cambio «rodajitas» (como decía la niña descrita por Decroly) o papeles. Comprenden, por el contrario, mucho más fácilmente el trueque en el cual una cosa valiosa se cambia por otra de valor semejante (semejante desde el punto de vista del niño pequeño, que no tiene en cuenta el valor de cambio, sino que sólo se fija en su valor de uso o en sus caracteres externos). Como decimos para los sujetos del primer nivel, dar dinero en la tienda constituye un acto ritual que no tiene relación con la adquisición de mercancías. El comprador da dinero y muchas veces le devuelven más (más papeles o más monedas, sin tener en cuenta su valor), menos o nada. Incluso algunos niños que empiezan a comprender el proceso, pero que no conocen aún el valor de cada moneda, se sorprenden cuando el vendedor devuelve una cantidad mayor de monedas que la que se le dio. Este primer tipo de respuesta es todavía muy primitivo y sólo se encuentra en niños muy pequeños. La mayor parte de los sujetos que hemos examinado, de más de cinco años, saben ya que para comprar es necesario dinero, pero piensan que, o bien el tendero guarda ese dinero y luego se lo da como cambio a otras personas, o bien lo mete en un cajón, en una hucha o en el banco y no le vuelve a utilizar. Algunos sujetos en este primer nivel indican además que le vendedor utiliza el dinero que recibe para comprar cosas.

Un segundo nivel está constituido por las respuestas que explican que el vendedor, además de alimentarse él y su familia, utiliza el dinero para reponer la mercancía. Hay ya en esta respuesta una comprensión, si no completa, al menos relativamente elaborada, del proceso de intercambio.

En el tercer nivel clasificamos las respuestas que hacen referencia además a que el vendedor reinvierte parte de la ganancia para ampliar el negocio. Lo que es curioso observar, y se ve muy claramente en las contestaciones de los distintos niveles, es cómo los sujetos que dan respuestas más elaboradas integran total o parcialmente las anteriores en un todo único y así los sujetos del tercer nivel indican que el vendedor repone la mercancía, paga a sus empleados, mantiene a su familia y además amplía el negocio. Esto no es sino una manifestación del carácter integrativo de las distintas fases del desarrollo.

En ambos problemas puede verse una pauta de evolución semejante y común a otros aspectos. El primer nivel de respuestas (hasta los 7 años aproximadamente) corresponde a explicaciones aisladas en las que el fenómeno se ve como un islote

dentro del orden social. Además, se trata de procedimientos, por ello mismo, individuales, es decir, que afectan sólo a un individuo Se hace uno rico mediante la lotería o trabajando mucho. Por otra parte, el dinero tiene un papel simbólico en el intercambio y nada más que eso. Es algo ligado a la compra pero cuya utilidad no se ve clara y el tendero guarda ese dinero en un cajón y lo devuelve a otras personas que van a comprarle. En un segundo nivel (entre 7 y 11/12 años aproximadamente) el sujeto es capaz de concebir un sistema. Por ejemplo, sólo determinados trabajos permiten acumular capital y ahorrar. Respecto al otro problema el tendero emplea el dinero en alimentarse y en reponer la mercancía. Es decir, esta clara ya la idea de un sistema de relaciones. En el tercer nivel los sujetos dicen que es necesario volver a utilizar el dinero, invertirlo, en definitiva el dinero produce dinero. El tendero no sólo repone la mercancía sino que obtiene un beneficio que le permite ampliar su negocio. Aquí ya no se trata de un sistema único sino de dos o más sistemas que interactúan, por una parte el proceso de obtención del dinero cambiándolo por mercancías y por otra el beneficio que eso produce, que supone a su vez comprender que el tendero cobra más dinero por la mercancía que lo que a él le cuesta. Pero además de ello, con esa diferencia no sólo atiende sus propias necesidades sino que vuelve a reiniciar el ciclo ampliándolo.

En otros problemas tales como, por ejemplo, el de la fabricación y la puesta en circulación del dinero, el de cómo obtiene el dinero el usuario el de la determinación del coste de las mercancías, tema fundamental, o el de la riqueza de los países y las diferencias entre las naciones desde el punto de vista económico, aparecen rasgos muy parecidos a los que hemos señalado, es decir, una evolución desde una comprensión estática, con elementos inconexos, a una comprensión de procesos múltiples que interactúan unos con otros.

Hans *Furth* inició, en un artículo publicado en 1976 (junto con Bauer y Smith), una serie de trabajos sobre las ideas de los niños acerca de la sociedad (ver Furth 1978a, 1978b, 1979) que han culminado con su libro de 1980, que constituye un amplio estudio sobre como conciben los niños el mundo social. El trabajo se centra en tres aspectos principales: la comprensión del dinero, los papeles sociales, y la comprensión del gobierno y la comunidad. Estudiando 195 niños de 5 a 11 años, mediante entrevistas muy abiertas y poco estructuradas, llega a distinguir cuatro estadios en la comprensión global de esos fenómenos.

En un primer estadio, (hacia los 5-6 años) que denomina de «elaboraciones personalísticas y ausencia de sistema interpretativo», el niño no entiende la función del dinero, considera que éste puede obtenerse libremente y que sólo desempeña un papel ritual. El cambio recibido después del pago se considera como la fuente primaria para obtener dinero.

El estadio II (dominante entre los 7 y 8 años), de «comprensión de las funciones sociales de primer orden», representa ya una comprensión de la función básica del dinero como un instrumento de intercambio. Se paga dinero a cambio de mercancías y se comprende el cambio pero todavía no lo que sucede con el dinero que se paga al tendero. Aún no se relaciona la compra de mercancías por parte del tendero con el pago que le hacen los clientes.

El estadio III (9,10 y 11 años), denominado de «sistemas parciales en conflicto», se caracteriza por que el niño construye sistemas parciales que le permiten interpretar los acontecimientos sociales más allá de las observaciones de primer orden. Pero los sistemas son todavía incompletos y por tanto conducen invariablemente a conflictos cognitivos de los cuales los niños pueden ser más o menos conscientes. El niño entiende que el tendero tiene que comprar las mercancías pero no comprende todavía la noción del beneficio.

El estadio IV (algunos sujetos de 10 y 11 años), llamado un «marco sistemático concreto», se caracteriza porque el niño comprende el mecanismo básico de las transacciones monetarias y puede pasar de la posesión personal del dinero a su uso social y viceversa. Reconoce la base económica de los papeles sociales, incluyendo la función del gobierno. Sin embargo su comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno resulta

todavía muy vaga y no integra los aspectos históricos o las necesidades generales de la comunidad social. En el plano económico, el niño comprende que el tendero compra a menos precio y vende a más precio y de aquí obtiene el dinero necesario para sus propios gastos.

El trabajo de Furth constituye un estudio de gran interés en muchos aspectos, y es rico en sugerencias, pero presenta el problema de haberse detenido en los 11 años, edad a la que todavía no se comprenden muchos de los fenómenos por él estudiados, y de estar realizado mediante entrevistas muy abiertas, en conversaciones informales, que hacen difícil a veces comparar los resultados de unos sujetos y otros, así como replicar el trabajo.

Gustav *Jahoda*, ha sido un investigador pionero de problemas del conocimiento social desde sus primeros trabajos sobre percepción de las diferencias sociales (Jahoda, 1953 y 1959), sus estudios sobre la idea de nación (Jahoda, 1962, 1963a, 1963b, 1964), y sobre el tiempo y la historia (Jahoda, 1963c). Hace algunos años ha vuelto sobre este campo, investigando diversos aspectos de las naciones económicas.

En su primer trabajo de esta serie (Jahoda, 1979) estudió la construcción de algunos aspectos de la realidad económica con 120 niños de Glasgow, de edades comprendidas entre 6 y 12 años, pertenecientes a un medio socioeconómico bajo: hijos de peones y obreros desempleados. El trabajo se realizó utilizando varias técnicas. Con un primer grupo de niños se empleó un método consistente en contar a los niños dos historias, una de las cuales era «graciosa», y había que determinar la que lo era. En una historia una persona va a comprar manzanas y el tendero se las da y recibe el pago. En la otra se las da al comprador y le da dinero también. Los niños que no entienden nada del intercambio no encuentran graciosa ninguna historia, mientras que los más avanzados encuentran que en la segunda hay un error.

Otra técnica consistía en representar la situación de la tienda, proponiendo que el niño desempeñara el papel de tendero y varios experimentadores hacían de compradores y proveedores. El objetivo era estudiar la comprensión de la ganancia como diferencia entre el precio de venta y el de compra. Sólo la tercera parte de los chicos de 11-12 años comprendieron que el tendero tenía que comprar las cosas más baratas del precio al que las vendían.

Finalmente, una tercera parte del estudio se realizó mediante entrevistas abiertas en las que se exploraba la utilización del dinero por el tendero, la noción de ganancia, de dónde viene el dinero para pagar, si se paga a los empleados de la tienda y con qué dinero, si el dueño de la tienda hace un trabajo y si obtiene dinero.

Jahoda encuentra que el niño va progresando hacia la comprensión de diversos «sistemas», y estableciendo conexiones entre ellos. Inicialmente los niños no entienden ningún sistema: al final del día no hay dinero en la tienda pues se ha usado para dar el cambio, o se utiliza para darlo a los pobres. Tampoco creen esos niños (entre 6 y 8 años) que vender sea un trabajo.

Posteriormente, los niños entienden que el tendero tiene que pagar por lo que vende, pero paga lo mismo que lo que cobra. Por otro lado, piensan que el dinero para el tendero o los empleados proviene de otro lado, del banco, o de otro trabajo. Hay, por tanto, dos sistemas pero desconectados.

Finalmente, a partir de los 10 años los niños empiezan a tomar conciencia de la diferencia entre el precio de venta y el de compra, y que los vendedores obtienen dinero de ello. Hasta entonces la función del dueño de la tienda no era entendida .

En un trabajo posterior (Jahoda, 1981) se abordó la función del banco, considerado como otro sistema socioeconómico pero basado en el mismo principio de la ganancia. Se estudiaron un total de 96 sujetos, de aproximadamente 12, 14 y 16 años, pertenecientes a dos tipos de escuela, una de clase media y otra baja (8 chicos y 8 chicas por cada grupo de edad y tipo de escuela). El método fue una entrevista abierta.

Primero se les entrevistó sobre la comprensión de la ganancia en la tienda, encontrándose que de los 32 sujetos de cada edad 19 en el grupo de 12 años tenían adquirida la noción, 27 de 14 y 31 de 16 años. A continuación se les preguntaba, sobre las funciones del banco en general, y luego se formulaban una serie de preguntas sobre el supuesto

de que una persona depositaba 100 libras en un banco y las recogía un año después. ¿Le devolverían más, menos o lo mismo? Si es más, ¿de donde saca el dinero el banco? Si es lo mismo, ¿con qué paga a los empleados y el edificio? Preguntas semejantes se hacían sobre la petición de un préstamo de 100 libras a un banco y lo que habría que devolver.

Con las respuesta a ambos grupos de preguntas se situó a los sujetos en seis niveles de comprensión.

A. Ninguna comprensión del interés: los sujetos señalan que siempre se obtiene o devuelve la misma cantidad. (10 sujetos de los 96 se situaron en este nivel)
B. Se da interés sólo en los depósitos, en el préstamo se devuelve lo mismo. (17 sujetos)
C. Interés en ambos, pero más en el depósito (11 sujetos)
D. El mismo interés en depósitos y prestamos. (23 sujetos)

E.1. Mayor interés en los préstamos, pero tras el interrogatorio Estos sujetos pertenecen inicialmente a las categorías C o D, pero al preguntárseles de dónde saca el banco el dinero para pagar los intereses cambian y estiman que los intereses para los prestamos tienen que ser mayores. (17 sujetos)

E.2. Mayor interés para los préstamos, bien entendido desde el principio. (18 sujetos)

Los sujetos de clase baja se encontraban retrasados respecto a los de clase media, por ejemplo, en el nivel último había 6 sujetos de clase baja y 12 de clase media.

Jahoda estudió además los efectos del propio estudio sobre el nivel de respuestas de los sujetos, y este es un aspecto interesante. Tras las preguntas y las contradicciones que éstas planteaban el número de sujetos del nivel E.2 subió a 16 sujetos en el grupo de clase baja (desde 6) y a 28 sujetos en el de clase media (desde 12) Según Jahoda en muchos sujetos se observaba la satisfacción, al final de la entrevista por haber encontrado una explicación para el problema.

El problema de la ganancia en el banco es más difícil que en la tienda y los sujetos están más retrasados en este problema. Los más jóvenes del estudio tienden a pensar que el banco es más un servicio público que una empresa comercial. Tienden a ver los principios que gobiernan el banco como más próximos a las relaciones entre amigos que a los intercambios económicos impersonales.

La preocupación por las influencias del medio social y por los estudios transculturales siempre ha estado presente en los trabajos de Jahoda. Por ello, junto con Woerdenbagch(1982) repitió el estudio con 128 niños holandeses obteniendo resultados muy parecidos.

Mayor interés transcultural tiene el estudio que realizó con niños de Zimbabue sobre el concepto de ganancia para tratar de comprobar si el retraso en el desarrollo que se atribuye a sujetos de otras culturas aparece en todos los conceptos, y es intrínseco o se debe a la experiencia de los sujetos. Para ello eligió una población en la que los niños están más en contacto con la actividad de compra-venta y supuso que adquirirían el concepto de ganancia más rápidamente que los niños europeos, que tienen menos experiencia. Estudió a 108 chicos de 9 a 11 años con tres grados de experiencia de la compra-venta Confirmando la hipótesis de partida, en todos los casos los niños africanos obtuvieron mejores resultados que los europeos (ingleses, escoceses u holandeses), pero el avance fue más notable en el caso de los niños que tenían directamente experiencia de la venta. De ahí concluye Jahoda que el retraso encontrado en otras culturas es función del terreno estudiado, la escasa experiencia de los niños europeos en la actividad económica sería responsable de sus peores resultados.

Hong Kwang R. *Tan y* Barrie *G. Stacey* (1981) realizaron un estudio sobre algunos conceptos económicos en niños chinos en Malasia. Entrevistaron a 120 niños entre 6 y 15 años planteándoles 14 grupos de preguntas sobre el dinero, el trabajo, el banco, el nivel socio-económico y las desigualdades sociales, etc. Los sujetos pertenecían a tres clases o niveles sociales y también se controló la

influencia del sexo. El primer autor era nativo de la localidad en la que se hizo la investigación.

El análisis que realizan no es muy detallado desde el punto de vista cualitativo y no podemos apreciar diferencias finas, pero los autores señalan que los resultados son muy semejantes a los encontrados en los niños occidentales, a pesar de la diferencia de cultura, educación, expectativas de los padres, etc. Hay, sin embargo, algunas diferencias, por ejemplo, parece que los niños señalan más a los padres o al trabajo como fuente del dinero y recurren menos a fuentes imaginarias. Un problema interesante que introducen en la entrevista es el del juego de azar como fuente de ganancia, que tiene mucha importancia en esa población pues son muy aficionados a los juegos. Los niños tienen bastante conocimiento de los juegos, pero a partir de los diez años creen que sólo de forma excepcional es una fuente de dinero.

El nivel socioeconómico de los niños no parece tener una influencia significativa en el nivel de las respuestas, de modo semejante a como sucede con los sujetos occidentales, pero, en cambio, el sexo si parece tener importancia y a partir de los 12 años el nivel de respuestas de los chicos es superior al de las chicas. Tan y Stacey señalan que la actividad económica es un aspecto importante en la educación de los chicos chinos.

Un grupo de investigadoras italianas, constituido en torno a Anna Emilia *Berti* y Anna Silvia *Bombi* han realizado, a través de una amplia serie de estudios, un detallado inventario de muchos de los aspectos de la comprensión de los problemas económicos, así como de otros aspectos de la representación del mundo social (ver bibliografía). Parte de sus trabajos están recogidos en su obra *Il mondo económico nel bambino,* el único libro publicado sobre este problema. A diferencia de otros estudios, Berti y Bombi comienzan su estudio por el problema de la retribución por el trabajo: qué trabajos se pagan, quién paga, cómo se obtiene el dinero, qué se hace en diferentes trabajos, etc. Encuentran que los más pequeños entienden las relaciones económicas como un problema de dos, uno paga y otro cobra, o ambos pagan y cobran; las relaciones son directas. En un segundo nivel el niño comienza a establecer relaciones jerárquicas entre el que trabaja y el que paga, relaciones jerárquicas que se generalizan en el tercer nivel. Finalmente, en el cuarto nivel los sujetos conectan los diversos aspectos de la vida económica y entienden que el jefe paga a sus empleados con el beneficio que obtiene de la propia actividad económica. Todos los sujetos de 13/14 años, más de la mitad de los de 10/11 y sólo la quinta parte de los de 8/9 años alcanzan ese último nivel.

Estudian también Berti y Bombi el origen del dinero, de dónde sale el dinero para pagar a los obreros de la Fiat, las nociones de rico y pobre y las funciones del banco. Los medios de producción y la idea de propiedad son otro de los temas estudiados. El problema de la compra-venta, la circulación de mercancías, la discriminación de los precios, etc., constituyen el objeto de uno de los capítulos. En el problema de la formación de los precios es donde se plantea el asunto de la ganancia. En un nivel 0 no hay comprensión de la compra-venta. En el nivel I el tendero no compra, bien porque los fabrica él o porque se los dan. En el nivel 2 los precios son iguales o aumentan de la tienda a la fábrica. En el nivel 3 los precios disminuyen de la tienda a la fábrica y son decididos por el tendero, el niño reconstruye el precio en la fábrica a partir del de la tienda. En cambio en el nivel 4 el sujeto también cree que el precio en la fábrica es menor que en la tienda, pero tiene una visión más global de todo el proceso.

En un trabajo posterior Berti y De Beni (1986) analizan los requisitos lógicos y de memoria para entender el concepto de ganancia. Se estudia un aspecto importante que es el de los cómputos y la relación del precio al por mayor y al por menor. Se encuentra que sólo los sujetos que son capaces de establecer comparaciones entre el costo y el beneficio han adquirido la idea de ganancia, mientras que lo inverso no es cierto. Esto parece indicar que la posibilidad de realizar los cómputos es un requisito para entender la ganancia.

El proceso de intercambio económico

Vamos a tratar de analizar un poco más detenidamente el proceso de intercambio económico que se realiza en una tienda, la realidad económica más próxima al niño, cuyo estudio me parece que resulta muy interesante porque ejemplifica algunas de las dificultades para construir la representación del mundo social. En ese proceso hay un aspecto visible, y fácilmente perceptible por el niño, y un aspecto oculto que es necesario inferir a partir de datos, tratando de llenar los aspectos que no se ven.

Los aspectos más visibles son que el comprador, que puede ser el propio niño, dirige a la tienda para obtener una mercancía provisto de dinero, entrega el dinero, en algunos casos recibe una devolución, el «cambio» o la «vuelta», obtiene el objeto deseado y el tendero guarda el dinero en algún sitio, frecuentemente en una caja registradora. Aquí termina el aspecto visible del proceso. A esto se añaden, en algunos casos, otras informaciones. Por ejemplo, ante la solicitud del comprador el tendero puede decir que no dispone del producto que se solicita, que dispondrá de el dentro de algunos días o que está al llegar. También el niño puede observar en algunos comercios que un camión descarga productos para surtir a la tienda, como pueden ser pan, botellas de refrescos, etc. Con estos elementos perceptibles como datos iniciales (aunque probablemente no únicos) el niño tiene que reconstruir todo el proceso económico. Además, los padres pueden hablar de lo «caro» o lo «barato» de un objeto, o decir expresiones como «no tengo dinero para comprarlo», «en la otra tienda cuesta más barato», etc.

La necesidad de construir un modelo o una representación a partir de pocos elementos observables, supliendo los aspectos inobservables mediante el razonamiento, no es algo exclusivo de las nociones económicas, ni de otras nociones sociales, sino que se plantea de forma parecida en todo el conocimiento de la realidad. Por ejemplo, en muchos problemas físicos el sujeto tiene que realizar también una interpretación de los elementos que observa e intentar darles sentido organizándoles en un sistema, cosa que generalmente no puede hacer sin la ayuda del aprendizaje escolar. El niño que observa el agua hirviendo en una cacerola o el que se quema al tocar una cuchara que está parcialmente sumergida en un líquido caliente tiene que aprender a describir estos fenómenos y a interpretarlos en términos de la teoría molecular para poder entenderlos de una forma más o menos precisa, en relación con lo que enseña la ciencia y se explica en la escuela. Así pues, la construcción del conocimiento requiere intentar organizar los datos dispersos que nos proporcionan la percepción y nuestra experiencia en un todo coherente en el que tienen que aparecer elementos que no son visibles sino que únicamente se infieren.

Un primer aspecto que hay que entender respecto a los problemas económicos es el del *mecanismo del cambio*. Para ello, el niño necesita conocer el valor de las monedas y las equivalencias numéricas. En tanto que el niño no dispone de los conocimientos aritméticos necesarios no puede entender el proceso del cambio y eso es lo que conduce a los niños a pensar que en el proceso de compra-venta el dinero desempeña un papel puramente ritual. A la tienda hay que llevar dinero porque se debe pero no hay una relación entre el dinero que el niño entrega y el que recibe como cambio. Sólo algunos niños señalan que únicamente se recibe cambio cuando se compran cosas costosas y ésto podría ser un paso en la comprensión del fenómeno. Strauss, y Berti y Bombi han estudiado las etapa de la comprensión de este proceso.

Entendido el puro proceso de la compra-venta pasan a plantearse otra serie de interrogantes. Entre ellos *¿qué hace el tendero con el dinero que recibe?* Esta es una cuestión esencial que tiene como corolarios otras varias. El niño puede entender que el tendero necesita ese dinero para otras cosas por ejemplo, para vivir él y su familia. En el caso de que en la tienda haya empleados, los niños pueden llegar a darse cuenta que tiene que pagar a los empleados, aunque esto quizá no suceda en los primeros momentos. Tiene también que entender que el tendero debe reponer la mercancía y, aunque este parece un problema muy evidente (porque las cosas van desapareciendo), resulta difícil de com-

prender debido a que bastantes sujetos piensan que las instituciones sociales desempeñan una función benéfico-social: el tendero recibe la mercancía gratis y únicamente se encarga de distribuirla. La concepción inmediatista que tiene el niño de la realidad social, regida por principios morales y de equidad o de reciprocidad, le lleva a pensar que el tendero guarda el dinero para sus propias necesidades pero que no necesita procurarse la mercancía. Está todavía muy lejos la idea de beneficio. Esta idea es una piedra angular en la comprensión del sistema económico.

Cuando el niño entiende que el tendero tiene que comprar las mercancías le surgen otros problemas, y en relación con ello el de *cuanto paga por lo que compra.* Generalmente los niños comienzan pensando que el tendero, cuando se le terminan las mercancías, llama para que le traigan más, pero muchas veces el niño supone que le traen un objeto. Si se le han acabado los lápices llama para que le traigan un lápiz más. En esta etapa todavía los niños piensan que el tendero cobra el mismo precio que le ha costado. Pero ya ha entendido que tiene que comprar la mercancía que se le acaba. Aquí la comprensión del niño necesita poner en contacto un sistema hasta ahora independiente, el de la tienda, con el de la producción de las mercancías, el sistema de la fábrica. Ambos sistemas habían permanecido aislados hasta este momento. En relación con todo esto surge el problema de la determinación del precio: quién es el que fija el precio de los productos y en virtud de qué criterios. Como veremos los niños tienen sorprendentes dificultades para entender la idea de ganancia.

Otra de las cuestiones que no entienden bien los niños pequeños es la de la *retribución por el trabajo.* Teniendo en cuenta que los niños piensan que el dinero se obtiene del cambio o se obtiene del banco entonces no es sorprendente que no se comprenda la relación que hay entre trabajar y obtener dinero. Muchos niños saben que el dinero se obtiene del trabajo porque lo oyen continuamente en sus casas y en nuestra investigación hemos encontrado que los niños pequeños suponen que el dinero se obtiene en el trabajo pero con independencia del tipo de trabajo que se realice. Sin embargo, resulta curioso que cuando tratamos de averiguar dónde se gana dinero muchos niños nos dicen que en la profesión por la que les estamos preguntando, en la actividad que ellos están observando, no se gana dinero. Por ejemplo, muchos niños piensan que el tendero no gana dinero, otros piensan que el maestro no obtiene dinero por la labor que realiza y saca dinero de otro lado, y lo mismo en otras profesiones. Hay una dificultad para pensar que el trabajo se puede retribuir y que se paga por los servicios como por las mercancías.

El hecho es que poco a poco el niño tiene que ir llenando las lagunas entre lo que él percibe y el sistema existente para poder comprender su funcionamiento y para ello tiene que ir introduciendo conceptos no visibles y aspectos que no aparecen en la realidad observable.

Las dificultades de la idea de ganancia

Vamos a terminar esta parte refiriéndonos a algunos aspectos de la comprensión del mecanismo de la ganancia, tema que ha sido estudiado a partir de los trabajos de Furth, Jahoda, Berti y Bombi y que hemos tratado en un trabajo (en preparación) con G. Echeita. De ahí tomamos los datos que vienen a continuación. (Ver también Echeita, 1988).

La idea de ganancia, como diferencia entre el precio de compra y el precio de venta, parece algo extremadamente elemental y muy simple de entender. Para nosotros, los adultos que vivimos en una sociedad capitalista, la noción de ganancia es algo absolutamente familiar y cotidiano, tan familiar y tan cotidiano que no pensamos explícitamente en ello, como no pensamos en la noción de cantidad cuando cambiamos la sopa de recipiente. La noción de ganancia es una especie de piedra angular de la comprensión de todo el orden social pues una gran parte de las actividades que realizamos las hacemos porque vamos a obtener un beneficio o una ganancia con ellas. Por esto es una noción que organiza todo nuestro conocimiento de la realidad y gran parte de lo que sucede a nuestro alrededor, el comercio y toda la actividad mercantil, están

vinculados a esa noción. La idea es muy simple, la actividad mercantil se realiza para obtener un beneficio y éste es uno de los motores fundamentales de la actividad humana. Salvo contadas excepciones, toda persona que vende habitualmente lo hace para obtener un beneficio, es decir para conseguir un precio superior al que le costó. Pues bien, para los niños entender que tiene que haber una diferencia entre el precio de coste y el precio de venta es algo que resulta extremadamente difícil, como vamos a ver.

Sin querer anticiparme a lo que quiero que expongan los propios niños, con sus palabras, pero para seguir mejor la exposición, creo que se pueden resumir las líneas generales de su pensamiento, hasta los 10 u 11 años, de la siguiente manera. *El tendero compra las mercancías en una fábrica (o en una tienda), y paga por ellas un precio; luego las vende por lo mismo o por menos de lo que le ha costado. Con el dinero que obtiene de esa venta vive él y su familia, paga a sus empleados y repone la mercancía.*

Desde el punto de vista del adulto esa explicación es totalmente contradictoria, pero para los niños no parece serlo, pues de una manera más o menos completa, más o menos detallada, adornada con una u otros detalles, todos la ofrecen igual. Esto tiene que suponer que es la más coherente que pueden construir con los elementos intelectuales de que disponen, y que así ven la realidad económica que les rodea.

Si bien se mira el fenómeno no deja de ser curioso porque, a pesar de que los niños están inmersos en una sociedad centrada sobre la ganancia, no consiguen entenderla, e incluso la rechazan. Esto es un problema que debe darnos que pensar, y que sirve para que desechemos posiciones ambientalistas de tipo rudimentario. Si el niño aprendiera a comprender la realidad social simplemente por la presión del ambiente, si sus ideas no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entenderían ideas como la de ganancia mucho antes.

Vamos a examinar más de cerca las repuestas de los niños.

Una vez entendida la necesidad del dinero y su papel en el intercambio económico, así como que hay que pagar un precio por la mercancía al fabricante, el niño explica que ese precio es mayor o igual al de venta al parroquiano. Veamos lo que dicen[10].

José Juan (6;6) «--¿Qué hace cuando se le terminan los lápices? *Viene un camión o una furgoneta y le trae lápices.*—Y el señor de la tienda ¿tiene que pagar a los de la furgoneta o solamente se lo dan y ya está? *Le tiene que pagar.*--¿Y le paga lo mismo que tú le has pagado a él o le paga más o le paga menos? *Yo creo que el señor paga más.--¿Por qué?* Porque esto [el lápiz] es sólo una cosa y él compra más cosas. -Pero si sólo pidiese un lápiz ¿pagaría lo mismo que tú, más o menos? *Yo creo que lo mismo.--¿Por* qué? *Porque... eso ya no sé.*--¿De dónde saca el señor el dinero para comprar los bolis? *Del dinero que le da la gente.*

Víctor (9;7) «--¿Qué hago cuando se me terminan [las cosas para vender en la tienda]? *Pedirlos a los que los fabrican.*--¿Tengo que pagar? *Sí, a los de la fábrica.*--¿Cuánto?, ¿más, menos o igual? *Igual.*--¿Por qué? *Por que es lo que vale».*

Ivan (8;11) *«La fábrica puede poner* un *precio distinto de la tienda.* .--¿Más o menos? *Depende, puede poner más o menos, lo que quiera.* -[Si a mi tendero] me cuesta 150, por que lo vendo por 100? *Porque la fábrica lo ha puesto más caro. Lo pones al precio que tu quieras, si no es caro, porque sino no te lo compraré. (....)* --¿Entonces que pasa normalmente? *El jefe de la fábrica se pone de acuerdo con el jefe de la tienda para poner el mismo precio en la fábrica y en la tienda».*

En estas respuestas aparecen ya varios elementos interesantes. El precio que se cobra es el que se quiere, depende de la voluntad del vendedor. Pero esto sólo es cierto en parte, porque hay algunas limitaciones, ya que existe un precio adecuado, que es «lo que vale». Es conveniente vender barato. Además de eso se observan dificultades para realizar cómputos entre el precio por unidad y al por mayor.

El precio es pues algo caprichoso en teoría, pero en el fondo bastante determinado porque hay un precio justo al que se debe vender y que sólo se puede modificar en parte. Las cosas no se pueden modificar de precio *«porque ya están con el precio*

pensado» (ALMUDENA, 7;1). Pero al mismo tiempo es conveniente vender barato porque de esa forma se vende más. Esta es una de las razones por las que el tendero vende por menos precio de lo que él ha pagado: así vende más. Y como el niño no es capaz de ver el proceso en su conjunto no le preocupan las repercusiones que eso tiene para la economía del comerciante.

Oscar (8;11) «--¿Lo vende por lo mismo que le ha costado, por más o por menos? *Por menos, lo puede poner por más, pero le compensa más por menos, porque si la fábrica le pone 25 y lo vende por 50 vende menos, pero si lo vende por 20 venderá más.* –Si lo vendo por 20 y me ha costado 25, ¿gano algo? *No, bueno sí. Bueno, perderás dinero pero te compran más. No ahorras más dinero.* – Pero sigo perdiendo...*Ya lo sé.* –¿Pierden los de la tienda? *No.* –¿Ganan siempre? *Sí , bueno, no....Cuando están de oferta...* –Te lo vendo por 25, ¿cuánto me ha costado? *Lo más caro 50, lo más barato 30 o 25.*--¿Pero te puede costar menos? *No creo...*

Se ve que hay una idea muy poderosa de que se puede vender por menos si se quiere ganar mucho y por ello algunos explican así las rebajas. Como el niño no es capaz de ver el fenómeno en su conjunto piensa que si el tendero vende mucho entonces obtiene mucho dinero, con independencia de lo que le ha costado, y aunque pierda cinco pesetas en cada lápiz que vende, si vende muchos está ganando mucho dinero.

Pero además de la razón puramente pragmática para bajar el precio porque así se vende más, hay otras que explican también por qué el tendero tiene que pagar más de lo que cobra (que es otra manera distinta de ver el problema). Se trata de que ha costado mucho fabricar el producto, más esfuerzo de lo que supone venderlo. Aquí hay un problema muy interesante que vamos a ver a través de un ejemplo.

Carlos (7;4) «--¿Qué hace cuando se le terminan? *Le han ido dando dinero, con el dinero que tiene va comprando más en otras papelerías, también en las fábricas [obsérvese que el sujeto señala, como sucede muy frecuentemente, que el tendero compra en otra tienda igual a la suya, lo que es una manifestación más de la falta de comprensión del mecanismo de la ganancia].* --¿Hay que pagar a la fábrica? *Sí.*--¿Igual, más o menos? *Más, porque les ha costado más hacerlo.* --¿De donde sale el dinero para pagar? *De lo que yo te he dado.* --¿Y con qué dinero compra la ropa? *De lo que la gente le da.*—(...) Entonces, ¿Los tenderos venden por más, por menos o igual que lo que les ha costado a ellos en la fábrica? *Lo venden por menos, porque a los de la fábrica les ha costado mucho hacerlo y a él venderlo no.*

Esta respuesta nos resulta muy sorprendente porque muestra que el sujeto no es capaz de realizar la adición[11] de los costes económicos que intervienen en el proceso ya que sostiene, por una parte, que el tendero paga más de por lo que lo vende, pero además con ese dinero se compra las cosas que necesita, lo cual exige que el dinero se esté multiplicando. Es un problema de cómputos. Hay que separar lo que gana el fabricante y el vendedor. Hay evidentemente una contradicción. Pero creo que cuando el sujeto está diciendo que lo vende por menos en realidad lo que tiene en la cabeza es otra cosa, se refiere a que el tendero debe obtener un menor beneficio puesto que lo único que hace es venderlo mientras que el fabricante ha tenido que hacerlo y entonces tendría que obtener un mayor beneficio, o dicho de otra manera, que respecto al precio final del producto la parte que corresponde a la fabricación debe ser mayor que la parte referente a la distribución. Esta es una idea bastante extendida y que en el caso de nuestros sujetos se añade a la idea de que el tendero no debe cobrar más que lo que le ha costado a él.

En definitiva, el tendero, por el mero hecho de vender gana dinero. Si el niño se centra en la venta olvida que el vendedor tiene que comprar y que no todo lo que obtiene es ganancia. En realidad si vende a menos de lo que le cuesta es pérdida, pero eso el niño no lo ve.

Las dificultades de la comprensión

Hemos ido viendo diversos factores que dificultan la comprensión. No es fácil considerarlos aislados con fines analíticos pero hay que inten-

tarlo. Berti y de Beni (1986), recogiendo lo señalado por otros autores anteriores como Jahoda o Furth, los han resumido en tres.

A) Los conceptos económicos de los niños inicialmente sólo consiguen integrar aspectos parciales de la economía por medio de sistemas parciales aislados unos de otros.

B) En ausencia de información explícita sobre las reglas económicas, los niños tienden a aplicar a la economía reglas que gobiernan las relaciones interpersonales.

C) Los niños creen que el precio es una característica intrínseca de las mercancías vendidas que no cambia en las transacciones.

Vamos a retomar estas dificultades y a intentar examinarlas más en detalle. Creo que se pueden agrupar en dos tipos, las de tipo cognitivo y la de tipo socio-moral.

1) Las *dificultades de tipo cognitivo* son en esencia dificultades para manejar una gran cantidad de información. El sujeto no es capaz de controlar todos los aspectos del problema y se circunscribe sólo a uno de ellos. Los niños de cinco o seis años pueden entender ya algunos aspectos de la ganancia, y se dan cuenta de que si compramos un chicle por cinco pesetas y, lo vendemos por diez, obtenemos un beneficio. Aunque la noción de base el niño la pueda entender, en el momento en que se ve en toda su complejidad no es capaz de atender más que a un aspecto de la situación. Se produce entonces, una centración sobre un aspecto determinado, que es semejante a lo que se produce en las conservaciones o respecto a la noción de número A ello se unen las dificultades aritméticas para entender los cómputos. Vamos a ver cada una de estas dificultades.

1a) *Centración sobre un aspecto* que destaca con olvido de los restantes. Este es uno de los problemas frecuentes, el niño se concentra en uno de los aspectos de la transacción y olvida los otros. Por ejemplo puede resultarle difícil ver al vendedor al mismo tiempo como comprador y sobre todo cuando se centra sobre el proceso de venta olvida las peculiaridades de la compra.

Algunos aspectos llamativos del fenómeno pueden contribuir a interpretarlo mal. Por ejemplo, los niños señalan que el tendero tiene que pagar mas porque se lo traen a la tienda y entonces el fabricante tiene que gastar en la gasolina. En cambio, el comprador va él mismo a la tienda. Este aspecto tiene relación con el que vamos a considerar a continuación.

1b) *Problemas con los cómputos.* Los niños no dominan todavía las operaciones aritméticas necesarias para entender el proceso de compra-venta, pero sobre todo no son capaces de aplicar esos conocimientos al caso concreto que se le plantea. Algunos de ellos no consiguen disociar el precio por unidad y el precio al por mayor y señalan que el tendero paga más porque compra muchas unidades, sin darse cuenta de que puede perfectamente pagar menos por cada una de ellas, aunque el total sea más.

En relación con lo anterior está una explicación curiosa para defender que el tendero tiene que pagar más y es que se atribuye al fabricante: el mayor trabajo, el de hacer las cosas, mientras que el tendero sólo las vende, por lo que tendría que cobrar menos. Lo notable de esta explicación, que pone de manifiesto la incapacidad sintética del niño, es que considera cada acto como aislado de los restantes y no puede ver todos ellos conectados. Está considerando que el precio que pone el tendero sólo refleja su esfuerzo, olvidándose del trabajo anterior, por ejemplo el del fabricante y el del que lo transporta y lo distribuye a las tiendas. Los adultos sabemos que el coste total es el resultado de la adición de una serie de costes parciales, pero el niño no es capaz de adicionarlos sino que considera cada uno de ellos independiente de los otros y solo es capaz de compararlos entre ellos, y no con el coste final, al tiempo que piensa que el del fabricante es mayor que el del vendedor y por tanto el precio del fabricante debe ser mayor que el del vendedor.

2) *Dificultades de tipo socio-moral.* Además de los problemas con el manejo de la información, el niño parte de unos presupuestos sobre las relaciones sociales que le hacen difícil entender las características de lo económico.

2a) La *identificación de lo económico y lo moral.* Como señaló Furth, el niño tiene que pasar de

ver una realidad social que presenta caracteres personales a un mundo de relaciones impersonales. Para los adultos el mundo económico está regido por leyes propias que son distintas de las reglas que gobiernan otros ámbitos de la vida social. Por ejemplo, la idea del beneficio es central dentro de lo económico mientras que otras relaciones sociales están gobernadas por la reciprocidad, el altruismo, la justicia, etc. Sin embargo, resulta curioso comprobar que para el niño esas normas sociales que se le tratan de inculcar, como son las del altruismo, la reciprocidad, ayudar a los otros, etc., las aplica también al terreno de lo económico. Esto le lleva a ver al vendedor como un amigo que nos está haciendo un favor, que nos está ayudando, dándonos algo que necesitamos, y por lo tanto no puede cobrar más de lo que le ha costado a él porque eso no estaría bien. Pero esto se apoya además en otra creencia.

2b) *El precio justo.* Los niños piensan que las cosas tienen un precio determinado que es el precio justo y el precio es una propiedad de las cosas como lo es el color, el peso o el tamaño. Es una especie de realismo del precio semejante al realismo nominal que Piaget describió.

La idea de un precio justo es sin duda atractiva y ha tenido una larga trayectoria en la historia del pensamiento económico. Fueron sobre todo los filósofos escolásticos, entre ellos Santo Tomás, los que consideraron que las cosas tenían un precio justo y que éste no se podía alterar en demasía, pues seria pecado. Caben algunas variaciones sobre él de acuerdo con la escasez, con la demanda, etc., pero tiene que mantenerse dentro de unos límites estrechos. Esto mismo es lo que opinan los niños que piensan que un objeto tiene un precio determinado, y no puede venderse por otro mayor porque eso sería abusivo. Lo curioso es que esta idea coexiste con la de que el precio es fijado libremente por el vendedor, como si fuera resultado de un acto de voluntad. Y aquí hay una contradicción que no resulta fácil de explicar, pues los sujetos están simultáneamente afirmando que el tendero puede cobrar lo que quiera, pero al mismo tiempo señalando que las cosas tienen un precio, y rechazando por tanto la posibilidad de variar ese precio.

Todos los factores anteriores operan conjuntamente y todos son responsables de la dificultad que tiene el niño para entender la ganancia. La idea de un precio justo, por ejemplo, puede también relacionarse con los factores cognitivos, pues es mas fácil entender el precio como fijo que ver éste como resultado de un equilibrio entre la oferta y la demanda.

Conclusiones

Este breve repaso por los problemas y los estudios sobre la comprensión del mundo económico en el niño espero que nos haya permitido al menos darnos cuenta de la complejidad de la cuestión y del largo camino que hay que recorrer para entender cosas que a los adultos nos parecen muy simples. Es interesante ver como la realidad aparece inicialmente para el niño de una manera personalizada y también inconexa, formando islas, y cómo, poco a poco y a través de un trabajo laborioso, esa realidad se va haciendo más impersonal, más abstracta, pero al mismo tiempo más conectada, y pasa a formar una unidad. Este aspecto del desarrollo es muy impresionante: de muchas realidades independientes o débilmente relacionadas se pasa a una realidad, que si no está completamente conectada y estructurada[12], sí tiene al menos muchas conexiones y la posibilidad de establecer más si resulta necesario.

El niño tiene, pues, que ir construyendo los distintos ámbitos de lo social como territorios diferenciados que tienen sus propias leyes y esto resulta difícil. Inicialmente aplica los mismos principios a todos los ámbitos, pero resulta que las relaciones económicas son distintas que las relaciones de amistad o que las relaciones de dependencia. Las normas morales se aplican también a lo económico pero de una forma peculiar, y lo que se considera adecuado en el terreno de las relaciones personales no tiene por qué serlo en el económico o en el político.

Hay otro aspecto que vale la pena subrayar en todo lo que hemos estado viendo. Es observar có-

mo el niño va realizando la construcción del mundo económico a través de una serie de pasos que parece que tienen que ver más con su edad (en definitiva con su desarrollo psicológico, aunque éste no se suela controlar directamente), que con otros factores del ambiente, como puede ser la clase social o la cultura. La influencia de esos factores resulta limitada, e incluso una experiencia personal directa en algunos de los problemas que se consideran sólo parece que pueda producir una comprensión un poco más temprana de algún aspecto, pero sin que existan mejoras muy sustanciales. Esto no quiere decir que el ambiente no tenga influencia, la tiene pero en estrecha y compleja interacción con el nivel de desarrollo del sujeto, que sin duda es a su vez producto, entre otras cosas, del ambiente.

III. LA FORMACIÓN DE LAS NOCIONES POLÍTICAS

Pasamos ahora a examinar las investigaciones sobre el otro aspecto vertebral de la representación del mundo social: los problemas relativos a la comprensión de las nociones políticas. Se trata de un terreno diferenciado del anterior, pero con el que tiene también muchos parentescos. En él hay que comprender, como en el caso de la economía, el funcionamiento de un sistema que en muchos aspectos es más complejo, y sobre todo menos visible. La política es algo escurridizo, no siempre fácilmente delimitable y de una enorme importancia y extensión en nuestras vidas. Aunque hay mucha gente que se proclama apolítica, y que asegura no entender de política, lo cierto es que no resulta posible vivir en sociedad, y por tanto ser hombre/mujer sin tener que ver con la política, sin tener que adoptar decisiones políticas, y sin sufrir sus consecuencias.

Pero además, el estudio de este campo del desarrollo es interesante porque pone de manifiesto los distintos enfoques que caben y que se han adoptado en el estudio de la génesis de las nociones sociales.

Las nociones políticas

El ámbito de lo político es, pues, un terreno extremadamente vasto, y gran parte de la vida humana está gobernada por lo político. Lo político está estrechamente relacionado con el *poder*, podríamos decir que el poder es un componente esencial de lo político. Robert Dahl (1970) dice que «un sistema político es cualquier modelo persistente de relaciones humanas que implique, en una extensión significativa, poder, mando o autoridad» (p. 11). Adrian Leftwich (1983), en un estudio transcultural de la política, da una definición más abarcadora: «La política se compone de todas las actividades de cooperación y conflicto, en y entre sociedades, por medio de las cuales la especie humana se ocupa de obtener, usar, producir y distribuir recursos en el proceso de la producción y reproducción de su vida social y biológica». Entendida de esta manera la política aparece efectivamente mezclada en mayor parte de las actividades sociales. Pero, ¿qué entiende el niño de todo ese mundo, cómo forma sus nociones sobre lo que nosotros llamamos política?

Desde el comienzo de su vida el niño está sometido a otros, a la autoridad de los adultos y experimenta la dependencia. Es, sin embargo, un poder personalizado, individual, en relaciones que no son estrictamente objetivas, abstractas, como serán las relaciones políticas. Pero el niño realiza un aprendizaje importante, el de someter su voluntad a la de otro, realiza un ejercicio de sometimiento que es preparación esencial para la vida futura.

Poco a poco empieza a irrumpir en la vida del niño el mundo más directamente político. Cuando en un día de campo pretende ir hacia un sitio que se ve a lo lejos y su padre le explica que no se puede ir hacia allí porque es terreno militar empieza a entrar en contacto con restricciones abstractas, impersonales, que de todas formas tomará inicialmente por restricciones personales, e identificará la prohibición con el soldado que está en la garita y que no nos deja pasar. Lo mismo cuando su madre le explica, mientras va sentado en el coche, que está prohibido (una palabra que va a ser tan im-

portante) girar a la izquierda y que si se hace es fácil que un guardia nos ponga una multa.

Así se va entrando en contacto con un mundo de regulaciones, prohibiciones, mandatos. que forman parte de lo político. Pero también con las formas de organización de la actividad social, con la administración: los servicios públicos, autobuses, recogida de basura, suministro de agua, etc. ¿Quién se ocupa de todo eso, quién decide lo que hay que hacer y cuándo, cómo se hace funcionar? Y luego aparecen los personajes políticos que salen en la tele, en los medios de comunicación: el rey, el presidente, los ministros, alcaldes, diputados, los jefes de estado extranjeros, el papa, etc. ¿Quiénes son, para qué sirven, qué hacen?

Todo este mundo proteico y que se presenta de forma confusa, desordenada, es lo que el niño tiene que entender, y para ello organizar, encontrando regularidades, estableciendo conjeturas para explicarse lo que sucede. La información es necesaria pero no le basta a veces incluso le sobra. Lo que tiene que hacer es encontrar un sentido, un orden, en todo ello, y eso lo tiene que hacer él mismo.

Los diferentes tipos de estudios

Los aspectos mas evidentes de la comprensión de lo político son los referentes al conocimiento del funcionamiento las instituciones, así como de los individuos que lo encarnan Lo primero que se le ocurre estudiar al que aborda el campo es cómo entiende el niño la democracia, el sistema representativo, los partidos políticos, la Constitución, el Parlamento, así cómo las figuras políticas el presidente, los ministros, los diputados, etc. Y esto es, efectivamente, lo que más se ha estudiado.

El problema que más inmediatamente ha preocupado en la intersección entre la política y los niños en los países autodenominados democráticos, y en particular en los Estados Unidos, ha sido el de cómo los niños se convierten en ciudadanos y aprenden a participar en la vida política Así pues, es natural que la orientación primera, de los estudios fuera hacia ocuparse de qué es lo que los chicos conocen del sistema político, en gran medida confinado a nombres y datos concretos, y qué factores son los que determinan la formación política de los futuros ciudadanos En última instancia lo que más preocupaba era cómo se podía controlar el proceso y saber hacia dónde se dirigían los futuros ciudadanos.

Dejando aparte los primerísimos trabajos, como el de Earl Barnes (1902) sobre las ideas políticas de los niños americanos, a los que no nos vamos a referir ahora, nos encontramos que a partir de los años cincuenta se empieza a producir, sobre todo en los Estados Unidos, una literatura en torno a lo que se empezó a llamar la *socialización política.* Esta se entiende, como la definen por ejemplo Easton y Dennis (1969) como «los procesos de desarrollo por medio de los cuáles las personas adquieren las orientaciones políticas y las pautas de conducta» (p. 7), o, en palabras de Hess y Torney (1967, p. 7), como «el proceso por el cual a un miembro nuevo de un grupo o institución se le enseñan sus valores, actitudes y otras conductas». Los trabajos iniciales sobre este tema han sido reunidos y reanalizados en el libro de Herbert Hyman que llevaba precisamente ese título *Political socialization: A study in the psychology of political behavior.*

Durante años se realizaron extensos estudios a algunos de los cuales nos referiremos a continuación, dentro de esta línea de trabajo, que tenían como característica el que se analizaban muestras muy extensas, generalmente mediante cuestionarios escritos. Esos trabajos, que podemos considerar fundamentalmente descriptivos, fueron los dominantes durante un cierto tiempo. Pero los cambios que se produjeron en la psicología, la influencia de la posición constructivista de Piaget, unida a la orientación cognitiva, fueron dando lugar a un segundo tipo de estudios que podríamos decir que se ocupan de la *construcción del conocimiento político,* prestando en muchos casos atención a cómo se razona en este terreno. Son generalmente estudios realizados mediante entrevistas abiertas, clínicas, a un número relativamente pequeño de sujetos, tratando de analizar cómo construyen sus nociones sobre el ámbito de lo político.

Joseph Adelson y diversos colaboradores pusieron en marcha en los años 60 un tipo de trabajo,

emparentado con el anterior, pero que tiene la peculiaridad de que se realiza planteando una situación hipotética sobre la que los sujetos tienen que reflexionar utilizando su conocimiento de lo político: Unas personas se van a una isla desierta y tienen que dotarse de normas de convivencia y de órganos de gobierno. Estos estudios han sido denominados por Berti análisis de la *filosofía política.*

La distinción entre estos tres tipos de estudios no siempre es completamente nítida, pero puede ser útil y nos vamos a guiar por ella para describir algunos trabajos.

La socialización política

Los primeros estudios sobre el tema, cómo los recogidos por Hyman (1959), trataban, pues, de la génesis de las actitudes políticas, de la «socialización política». Una característica general de estos estudios sobre la socialización política es que se interesan mucho por la influencia de distintos factores en las ideas de los individuos. Se comprende este interés si se tiene en cuenta la perspectiva desde la que están hechos. Probablemente la. idea subyacente es que el sujeto se socializa por efecto de la influencia de factores externos y que la socialización es entonces básicamente un proceso de sometimiento. Esa socialización va a depender de la clase social, de la ideología de la familia, de la religión, de la influencia de los profesores, etc. Como decíamos, otra característica es que las investigaciones suelen estar hechas con muestras grandes y utilizando cuestionarios. Más o menos hacia la misma época, a finales de los años 50 empezaron independientemente sus estudios Hess y Easton (1960) y Greenstein (1960). El mismo año, en 1960, publicaron los primeros trabajos.

El trabajo de Fred 1. *Greenstein* (1965), se basa principalmente en un cuestionario de papel y lápiz, que se administró a 659 niños de 4.° a 8.° de enseñanza primaria, pertenecientes a cuatro grupos socioeconómicos, y que se ocupaba de la información política, las actitudes y los intereses. El cuestionario fue completado con 20 entrevistas de entre 30 y 90 minutos que sirvieron para preparar el cuestionario y para comprobar su validez.

Entre los resultados del estudio hay que señalar que Greenstein encuentra que en el desarrollo político hay un predominio inicial de lo afectivo sobre lo cognitivo, es decir que el niño desarrolla primero actitudes antes de tener conocimientos, tanto en lo que se refiere a las personas como a los partidos o las instituciones. Así se producen, por ejemplo, identificaciones con partidos antes de saber lo que son. Para Greenstein es fundamental la influencia de los adultos y el aprendizaje temprano. Las orientaciones positivas de los adultos hacia los líderes políticos se adquieren antes de que aparezcan actitudes de cinismo o de desinterés Encuentra diferencias entre niños y niñas en cuanto que las niñas están menos interesadas por la política, a pesar de estar más adelantadas en otras cosas. Según el, los niños/as adquieren la idea, a través de su socialización, de que la política es cosa de los varones.

El trabajo de Robert D. *Hess y* Judith V. *Torney* (1967), culminación de investigaciones anteriores, se basa en una encuesta realizada en EE.UU. a 17,000 niños de 2.° a 8.° curso de la escuela elemental en ocho ciudades. Se empleo un cuestionario muy extenso aplicado a sujetos de dos clases sociales, media y trabajadora. Los temas estudiados fueron las actitudes y el apego a la nación, el apego hacia el gobierno y el respeto a la ley, las estrategias para ejercer efecto sobre el sistema político, y luego se examinaron también los distintos factores específicos que influyen en la socialización, cómo la familia, la escuela, la afiliación religiosa, la participación con compañeros de grupo, la clase social, la inteligencia, el sexo, la pertenencia a partidos, etc. Los resultados mas destacados son que los niños pequeños se centran sobre lo concreto y, por ejemplo, identifican el gobierno con el presidente, de tal forma que sólo más tarde empiezan a comprender el papel del Congreso y el Senado. La ley también se concibe cómo dictada por el presidente o incluso por el propio guardia que el niño ve en la calle. El apego hacia la nación y el sistema político se realiza a través de sus representaciones concretas, como el presidente, la ban-

dera o la Estatua de la Libertad. Hay entonces un paso de lo concreto a lo abstracto en la socialización política.

En un trabajo posterior *Torney* (1971) ha estudiado la comprensión del sistema legal mediante una encuesta a más de 9,000 niños. Los resultados vienen a coincidir con los del trabajo anterior con Hess, señalándose que hay un paso con la edad de lo concreto a lo abstracto y también que en los sujetos más pequeños la creación y el cumplimiento de la ley es algo que está unido.

Rebelsky, Conover y Chafetz (1969) realizaron una investigación centrada sobre todo en el conocimiento y las actitudes acerca de la elección presidencial de *1968* en los EE.UU. Los resultados coinciden en parte con los de Hess y Torney pero encuentran que los sujetos tienen más conocimiento de los partidos y los candidatos a la presidencia que del propio presidente.

El estudio de *Roig y Billon-Grand* (1968) se realizó sobre 413 niños franceses empleando un cuestionario de 50 preguntas algunas de ellas abiertas. Se consideraron como variables el sexo, el asistir a escuela pública o privada y el curso escolar. Los sujetos tenían de 10 a 14 años. Según los autores se produce un cambio cualitativo en torno a los 10-11 con una mejor organización de las ideas, y pueden distinguirse tres períodos. Un primer período de apego afectivo hacia las instituciones que están personalizadas, un segundo período en el cual el universo político empieza a consolidarse y un tercer período durante el cual se produce una mejor internalización. Los autores estudian también el papel de la escuela y el de los medios de comunicación en la socialización política.

El estudio de *Percheron* (1974) versó sobre 343 sujetos franceses de enseñanza media, de 10 a 15 años, pertenecientes a dos clases sociales que están definidas por sus caracteres ideológicos y sociológicos, ya que uno de los grupos estaba formado por gente de clase media de orientación centrista y el otro por gente de extracción obrera y de orientación comunista. El estudio se realizó mediante una encuesta de una duración de 15 minutos y el procedimiento consistía en dar una serie de palabras, como por ejemplo «república», «igualdad», «mercado común» para que el sujeto responda «me gusta», «no me gusta», «no lo conozco»; en una segunda parte, ante el estímulo de una palabra como, por ejemplo, «sindicato», «voto», «policía», había que indicar las dos primeras palabras en las cuales eso hace pensar. Mediante un análisis factorial se trataba de descubrir cuáles son los elementos de la socialización política. Los resultados muestran que las variables ideológicas son más importantes que las sociológicas y que en los sujetos predomina una identificación con los valores republicanos, comunes a todo el país, más que con la izquierda o la derecha, incluso dentro de cada grupo. Esto se debe probablemente a la socialización que se realiza en la escuela y que insiste más en esos valores. Se encuentra también que los sujetos de izquierda tienen una mayor politización, lo que podría explicarse, según la autora, por la mayor conciencia que produce el hecho de estar en la oposición.

Martha *Wolfenstein y* Gilbert *Kliman* (1965) recogieron una serie de estudios sobre las reacciones a la muerte del Presidente Kennedy. Muchos de los trabajos son estudios clínicos que dan cuenta de la identificación del Presidente con el padre. Resulta interesante, por ejemplo, que, respecto a quién es el culpable de la muerte de Kennedy, los mas pequeños piensan que fue Oswald mientras que los adolescentes tienden a hablar de complots extranjeros. Además, los niños nunca sienten una culpa colectiva mientras que algunos adolescentes indican que todos somos responsables de su muerte. Con respecto a la muerte de Oswald los niños no la consideran mal, mientras que los adolescentes tienden a ver en ella mas aspectos negativos que positivos.

James J. *Clarke y* John W. *Soule* (1971) Realizaron en 1968, pocos días después del asesinato de Martin Luther King, un estudio sobre las reacciones de estudiantes de 7.°, 9.° y 11.° grados de escuelas públicas de una ciudad del sur de los Estados Unidos. La muerte del prestigioso líder negro había conmovido a la opinión pública y los autores trataban de estudiar cuáles eran las reacciones de los escolares. Se pasó un cuestionario a 165 blancos y 217 negros comenzando con la pregunta

«¿Cómo se sintió cuando oyó por vez primera la noticia de la muerte del Dr. King?». Las respuestas se distribuían entre las que manifestaban una pena profunda hasta las que transmitían sentimientos de júbilo y alegría. Sólo el 4% de los negros manifestaron indiferencia o alegría por la muerte, mientras que ese sentimiento se encontraba en el 59% de los blancos. Las manifestaciones de prejuicio racial eran mucho más intensas entre los blancos de clase baja que entre los de clase media-alta. El 82% de los de clase baja se manifestaron indiferentes o contentos por la muerte, mientras que entre los hijos de profesionales sólo aparecía en un 35%. Respecto al trato al asesino el 65% de los negros eran partidarios de matarle sin más y el 35 restante de juzgarle y castigarle, mientras que 17% de los blancos eran partidarios de felicitarle, 18% de matarle y 65% de juzgarle y castigarle.

El estudio no realiza un análisis evolutivo de las respuestas y todos los datos se tratan juntos. Tampoco se trata de penetrar en el razonamiento político que pueda haber en las respuestas. Más que nada es una simple comprobación de las actitudes hacia un hecho que afectó mucho a la opinión pública norteamericana.

La filosofía política

Frente a estos estudios, que insisten más en los factores exteriores que en el proceso de construcción de las ideas políticas, hay otros, cuyo número va creciendo, que se sitúan en la perspectiva de la comprensión que tienen los niños del orden político. Unos, como los iniciados por Adelson, parten de una situación hipotética, mientras que otros, a los que nos referiremos en el apartado siguiente, preguntan directamente al niño sobre su entorno.

La posición de *Adelson y* colaboradores ha dado lugar a diversos estudios de gran interés (Adelson y O'Neill, 1966; Adelson, Green y O'Neill, 1969; Adelson, 1971; Gallatin y Adelson, 1970 y 1971; Gallatin, 1980). Adelson (1971) ha entrevistado a unos 450 adolescentes entre 11 y 18 años de ambos sexos con amplias diferencias de inteligencia, de todas las clases sociales y de tres naciones: los EE.UU, Alemania Federal y Gran Bretaña. Cincuenta sujetos forman parte de un estudio longitudinal. En estos trabajos Adelson y sus colaboradores tratan de explorar cómo resuelven los adolescentes los problemas políticos que se les plantean y, a través de ello, cuál es su concepción subyacente de la política. Para estudiar esto en vez de preguntar directamente por el mundo político que les rodea se plantea una situación hipotética. Se les explica que 1,000 personas, insatisfechas con su gobierno, se trasladan a una isla del Pacífico para formar una nueva sociedad, y una vez allí deben establecer un nuevo orden político, un nuevo sistema legal y enfrentarse con todos los problemas que plantea el establecimiento de un gobierno.

A partir de esa hipótesis inicial se va preguntando sobre diferentes cuestiones, y planteando nuevas situaciones, que han sido exploradas por los autores en los diferentes trabajos. En definitiva se trata de averiguar cómo entiende el adolescente los problemas políticos.

Los más jóvenes tienen una concepción de la sociedad personalizada, lo que hace difícil comprender el sistema político y social como algo abstracto. También, y por la misma razón, les resulta difícil considerar los intereses de la sociedad y sólo pueden ver los intereses individuales. Por lo mismo tienen dificultades para comprender las consecuencias a largo plazo de determinadas decisiones. Por ejemplo, uno de los temas planteados era el de controlar el consumo de cigarrillos. Habiéndose demostrado que el consumo de cigarrillos es perjudicial para la salud se planteaba si se debe prohibir o no. Muchos de los sujetos se mostraron en contra de la prohibición de fumar. Pero una nueva pregunta planteaba que se había votado la ley prohibiendo fumar, pero parecía que no funcionaba ya que la gente continuaba fumando en secreto y entonces el Consejo se planteó qué es lo que había que hacer en esa situación. Pues bien, mientras que los sujetos mayores se inclinaban porque había que revisar o abolir la ley, los sujetos más jóvenes, en cambio, pedían castigos más duros.

En otro de los trabajos (Gallatin y Adelson, 1970) se estudia la interacción entre el bien públi-

co y los derechos individuales. Para ello se examinan situaciones como la conveniencia de una ley que prescriba que los niños se vacunen contra la viruela y la polio. La situación se complica cuando se señala que un grupo de gente, miembros de una religión, se oponen por razones religiosas a vacunarse. ¿Qué debe hacerse en ese caso? Mientras que los más jóvenes se inclinan por obligarlos o expulsarlos, los mayores son más tolerantes y tienen más en cuenta los derechos de ese grupo, sugiriendo que se les convenza y aludiendo a los derechos de la comunidad. Respuestas semejantes se encuentran ante el problema de establecer una ley de escolarización obligatoria hasta los 16 años, para qué puede servir esa ley y si los que no tienen hijos deben pagar impuestos para escolarizar a los niños. Mientras que el 42% de los sujetos de 11 años dicen que los que no tienen hijos no deben pagar, sólo el 11% de los de 18 años mantienen esa posición. En cambio, el 66% de los mayores sostienen que todos se benefician indirectamente de que haya ciudadanos más educados, cosa que sólo admite el 17% de los de 11 años.

A lo largo de estos estudios se va viendo cómo los mayores tienen un sentimiento de comunidad más claro y son capaces de ver mejor los intereses del grupo, pero al mismo tiempo también valoran los derechos individuales y son capaces de ver los conflictos que pueden surgir entre ambos, que no aparecían claros en los más jóvenes. Para salvaguardar ambos tratan de buscar soluciones de compromiso.

Entre las consecuencias importantes del trabajo de Adelson está la de que existe una mayor semejanza entre el razonamiento político de un joven americano y uno alemán ambos de 12 años, que entre dos americanos o dos alemanes de 12 y 15 años. La ventaja de este tipo de enfoque es precisamente que permite el establecimiento de comparaciones entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. Por el contrario, el enfoque centrado sobre las actitudes y sobre el conocimiento de la situación concreta hace más difíciles esas comparaciones.

Anna E. *Berti* (en prensa) ha realizado una investigación sobre las nociones políticas de los niños entre los seis y los quince años utilizando un método semejante al utilizado por Adelson en sus distintas investigaciones. Ha examinado varias áreas diferentes como son el reconocimiento de la existencia de una colectividad y la necesidad de organización política; el reconocimiento de la existencia de conflictos sociales; el tipo de organismo político descrito por los niños; y finalmente la existencia y función de las leyes. Ha estudiado 80 niños de 5 grupos de edad, desde 6 hasta 15 años y en todos los casos ha encontrado diferencias significativas en las respuestas con respecto a la edad. Los sujetos mayores progresan en la admisión de la necesidad de existencia de leyes, de jefes, en el reconocimiento de los conflictos, y también en los mayores se impone la idea de que las leyes deben ser elaboradas con la participación de todos. Es interesante el problema del reconocimiento de los conflictos, que para los más pequeños no existen.

El peligro que puede entrañar este tipo de estudios es que al plantear sólo problemas hipotéticos los sujetos se limiten a hacer ejercicios de razonamiento. Por ello este enfoque, que resulta muy útil, debe ser combinado con estudios sobre el conocimiento de situaciones reales del ambiente del sujeto.

La construcción de la política

La investigación de Connell (1971), realizada sobre niños australianos, es precisamente un estudio sobre el conocimiento que los niños tienen de la situación política que les rodea. Se trata de una investigación cuidadosa y llena de interesantes sugerencias sobre la génesis de las ideas políticas, situada explícitamente en una posición constructivista.

Robert W. *Connell* (1971) entrevistó a 119 sujetos de 5 a 16 años en Sydney (Australia) y examinó cómo construye el niño sus propias ideas políticas, que no coinciden necesariamente con las de los adultos. Divide las interpretaciones de la política en cuatro estadios:

1. Un estadio de *pensamiento intuitivo* antes de los 7 años en el cual predomina la fantasía y se confunden los hechos políticos y no políticos. Aunque el niño conozca nombres de políticos sus funciones no son en absoluto claras y los personas no tienen una entidad muy distinta de la de los cuentos de hadas. La política no es un asunto problemático, no hay conflictos.

2. Un estadio de *realismo primitivo,* entre los 7 y los 9 años, en el que la fantasía desaparece y en el que comienza a surgir un mundo político independiente, aunque el gobierno continúa describiéndose todavía en términos personales. El niño empieza entonces a diferenciar el terreno de lo político de otros ámbitos de la vida, pero dentro de él sigue habiendo una considerable confusión. En realidad no es que el niño confunda las cosas, lo que está tratando, por el contrario, es de distinguir lo que parece igual. Connell introduce la idea de lo que denomina «*the task pool*» que se podría traducir de una manera relativamente literal como «el depósito (o el conglomerado) de las tareas» y de una manera más figurada podríamos denominar «el magma primigenio». El «task pool» lo define como «el conjunto de concepciones de acciones políticas que un niño de esa edad crea reuniendo *(pooling)* detalles de varias fuentes diferentes» (p. 25). Las actividades políticas se reúnen, se atribuyen a personas diferentes, se confunden las funciones de personas distintas, como la reina, el presidente, el primer ministro, etc.

3. El siguiente estadio es el de la *construcción del orden político,* que alcanza su punto más importante alrededor de los 10-11 años. Las tareas ya no aparecen todas juntas sino que se dividen, y surge la jerarquía entre las distintas figuras políticas. Se empiezan a entender las relaciones múltiples entre los actores políticos. Al mismo tiempo se empieza a comprender también el conflicto. Connell rechaza la idea, sostenida por autores como Hess y Torney (1967) de que el conflicto está ausente en las concepciones de los niños. Según Connell el conflicto está muy presente, aparece ya en los cuentos, y la guerra es algo común en el lenguaje de los niños. Pero lo que no entienden son las bases del conflicto, el conflicto político, el conflicto sobre posturas. Empezar a comprender ese conflicto permite entender los partidos políticos y su papel.

4. El *pensamiento ideológico* cuarto estadio, en el que se usan términos políticos abstractos y se conciben las sociedades y las políticas como totalidades. La política empieza a verse como el sistema complejo que es.

Connell señala que estos son los cuatro estadios de la comprensión y la interpretación de la política, pero hay tres si nos referimos a las posiciones o las actitudes políticas. Hasta los 9 años la política no se ve como una esfera problemática de la vida en la que hay que realizar elecciones. Eso viene a coincidir con los dos primeros estadios de la comprensión. Pero a partir del tercer estadio empieza a verse como una esfera problemática de la vida en la que deben realizarse elecciones entre alternativas muchas veces contrapuestas, adoptando posiciones y preferencias. Esas preferencias se conectan entre sí en conjuntos coherentes de opiniones y de posiciones globales que forman la ideología.

Este breve resumen no puede hacer justicia de la infinidad de datos y de transcripciones de entrevistas que Connell recoge. Su análisis es esencialmente cualitativo y por ello no fácil de resumir en pocas líneas.

El trabajo de Hans *Furth* y Kathleen *McConville* (1981) es mucho más concreto. Han llevado a cabo un estudio sobre un aspecto de la comprensión de algunos problemas políticos, sobre todo en lo referente al compromiso político. En vez de preguntar por el conocimiento directo lo que hicieron fue plantear una serie de problemas a 72 adolescentes de tres grupos, uno de 14-15 años, otro de 16-17 y otro de 18-19 años. Como ellos mismos escriben, se trataba de «situaciones típicas políticas y sociales de la vida cotidiana actual de los Estados Unidos, todas las cuales hacen intervenir elementos de elección entre propuestas contrarias». Por ejemplo, la primera de ellas dice así. «Muchos criminales utilizan fusiles para cometer sus crímenes. El presidente Kennedy y otros muchos fueron asesinados con un fusil. Por ello se presentó en el Congreso un proyecto de ley pidiendo que por una ley federal fueran registrados todos los fusiles».

Tras esta descripción de la situación se presentan dos alternativas: «A. La ley fue aceptada. B. La ley no fue aceptada».

La segunda situación era la siguiente:

«Se va a construir una nueva autopista a través de la ciudad. El camino más directo de la autopista pasaría por una zona rica de la ciudad.

A. La autopista se construye a través de la zona rica, como estaba planeado.

B. La autopista se desvía hacia una zona más pobre de la ciudad.».

La tarea de los sujetos era seleccionar lo que sería más probable que ocurriera y luego explicar brevemente las razones de su elección de A o B. Los restantes problemas eran de tipo parecido a estos, referentes a si se debería prohibir fumar, si el gobierno debería publicar los periódicos, si se podrían fusionar en una los tres principales fabricantes de coches, si sería posible que las posiciones del partido demócrata y republicano fueran prácticamente las mismas, etc.

En algunos de los problemas, como en los dos, citados anteriormente, los sujetos más jóvenes se inclinan por la primera respuesta, la A, es decir que se registrarán los fusiles (22 de 24 sujetos) y que la autopista pasará por donde estaba previsto (15 de 24 sujetos). En cambio los mayores cambian completamente la elección, sólo 3 de los 24 sujetos siguen sosteniendo que se aprobara la ley sobre los fusiles, y sólo 2 de los 24 afirman que la autopista pasará por la zona rica, los otros 22 consideran más probable que se desvíe hacia la zona pobre.

En otras situaciones los cambios no son tan bruscos y a veces las elecciones están más repartidas. Las justificaciones que los sujetos daban a sus elecciones iban en la misma línea. Se clasificaban como 1 si no hacían mención del compromiso político o legal, y como 3 cuando hacían referencia a las posiciones contrapuestas y las formas legales de resolver la situación conflictiva, y como 2 las intermedias. Pues bien, la puntuación media del grupo de 14 años fue 1,78, del de 16 1,99 y del de 18 2,62. En todos los aspectos el cambio más claro se produce en los sujetos mayores, es en ese grupo de 18-19 años donde aparece más claramente la idea de compromiso, en cambio los sujetos de los dos grupos anteriores están más entre sí.

Furth y McConville terminan señalando que 1) en los adolescentes se produce un reconocimiento creciente de los derechos del individuo frente a los de la sociedad, 2) que hay también una articulación creciente del punto de vista de otros grupos en la sociedad, 3) que se comprende que la vida en sociedad supone la renuncia a ciertos derechos, y finalmente 4) que es la legalidad, y no la moralidad o la convencionalidad, donde se produce el compromiso político.

En mi opinión lo que los resultados de este trabajo muestran más claramente es que los sujetos se van haciendo más realistas y conociendo mejor el funcionamiento de lo político. El joven adolescente razona mediante principios simples con mucha carga moral que determinan lo que se debe y lo que no se debe hacer. Por eso parece razonable que se controlen los fusiles o que la autopista pase por donde deba ocupar. Por el contrario el muchacho de 18-19 años tiene un mayor conocimiento de lo que realmente pasa y esto le lleva a darse cuenta por una parte de que la realidad es muy compleja y por tanto de que los principios teóricos tienen que ser muy matizados. Controlar los fusiles puede ser razonable, pero supone también una forma de control que en otros aspectos puede ser peligrosa. Pero, por otra parte, toma conciencia también de que la validez de los principios morales es limitada y que en el ámbito de lo político dominan las relaciones de poder y los intereses de los grupos más influyentes. Por eso puede haber grupos poderosos que no están interesados en que se controlen los fusiles, y los habitantes de la zona rica de la ciudad no quieren que la autopista turbe su tranquilidad, y son bastante influyentes para impedirlo. Por esto me parece que el adolescente tardío o el joven adulto lo que aprenden fundamentalmente son las normas que de hecho, y por encima de los principios, rigen una sociedad, que está dotada de una doble norma, la de lo que se dice que debe ser y la de lo que es, y a veces la distancia entre ambas es muy grande.

En 1971 estudiamos *(Delval, Soto, Fernández, et al,* 1971) un problema complementario de lo que

acabamos de ver: el desarrollo de la *noción de poder*. Examinamos 56 niños, de 5 a 14 años de edad, mediante entrevistas abiertas, preguntándoles sobre la organización social del poder, problema que tratábamos de centrar en torno a la figura del «jefe».. En la entrevista había tres partes. Estudiábamos inicialmente cuestiones tales como qué es un jefe, cuales son sus funciones, qué tipos de jefes hay, para qué sirven, y el problema del origen social del poder planteado a través de la pregunta «¿Cómo se llega a ser jefe?». En la segunda parte preguntábamos sobre las limitaciones del jefe, qué puede mandar y que no, sobre las sanciones y sobre las leyes, sus funciones, origen, etc. El tema de las leyes es importante y ha sido estudiado por autores como Tapp y Kohlberg (1971) o Hogan (1976). En la tercera parte planteabamos preguntas sobre las relaciones entre el sexo y el poder: si las mujeres pueden ser jefes, y sobre la jerarquía en la familia. En todos los temas había algunas referencias a problemas diacrónicos, si las cosas siempre habían sido así, y si podrían ser de otra manera.

Encontrábamos que el niño tiene inicialmente una concepción del poder que aparece encarnada en un jefe con rasgos exteriores muy visibles, el jefe es el guardia, el portero, el militar y el poder es puramente represivo. Por otro lado el poder es absoluto y hay una dicotomía entre los que son jefes y los que no lo son. Por otra parte los jefes sólo existen en algunos sitios. Pero poco a poco empieza a aparecer una representación en «islotes», hay jefes en distintos sitios, sin que eso suponga una jerarquía, o ni siquiera relaciones entre ellos. Pronto empiezan a aparecer distintos tipos de jefes. A partir de los 7-8 años las funciones del jefe empiezan a cambiar y los jefes no sólo prohiben sino también enseñan, ayudan, orientan. Posiblemente la imagen del jefe se ve influida por la del profesor, y aparece una visión paternalista del jefe. Poco a poco los jefes se diferencian y empiezan a aparecer referencial al poder político y al poder económico. La necesidad del jefe se justifica porque su ausencia llevaría al desorden y la anarquía. En los sujetos mayores el modelo de jefe va siendo cada vez más el jefe de una oficina. El sujeto, además, va siendo capaz de establecer una jerarquía de jefes, y una concepción del poder del jefe más limitada y referida a un ámbito concreto.

Respecto a las cuestiones sobre cómo se llega a ser jefe, los pequeños apenas son capaces de dar ningún tipo de explicación. Hacia los 7-8 años se hace referencia a que puede lograrse «estudiando mucho», o «trabajando mucho». Los mayores, en cambio, son capaces de recurrir a una variedad de procedimientos que cambian según el tipo de jefe y que van de la herencia, al nombramiento, o la elección.

Un aspecto curioso que surge es el de los tipos de poder o autoridad. Bochenski (1974) ha distinguido en su libro sobre la autoridad entre una autoridad epistemológica o del que sabe, y una autoridad deontológica, o del que manda. Pues bien, en los sujetos pequeños encontrábamos que el poder se identifica con el conocimiento y el que manda es el que sabe, mientras que ambos tipos de autoridad se van separando en los sujetos mayores. Otro problema destacable es el de la concepción estática que los sujetos tienen del orden social y de las leyes y la dificultad que existe para que ese orden pueda cambiar. La idea de cambio es muy tardía y los sujetos jóvenes tienden a ver la forma de la sociedad como algo permanente sin concebir cambios posibles en ella.

En 1982 realizamos otro estudio[13] sobre la construcción y desarrollo de las nociones políticas, para el que entrevistamos a 120 niños de ambos sexos de dos colegios de Madrid con edades comprendidas entre los 5 y 17 años de edad, con 10 sujetos por edad. La entrevista versaba sobre diversos aspectos del conocimiento del sistema político entre ellos sobre su información acerca de personas, partidos políticos e instituciones; la comprensión del sistema democrático, la división de poderes, el mecanismo electoral, la función de los partidos políticos, etc., el papel de las ideologías políticas y las diferencias entre los partidos; la comprensión de las leyes, su elaboración y su función dentro del orden social.

Las respuestas de los sujetos nos permiten seguir su evolución desde una comprensión de la política directa, inmediata y sobre todo personal, sin elementos mediadores, hasta la comprensión de

sistemas y de funciones independientes de las personas, que sólo se produce en la adolescencia. Es a partir de ese momento cuando se empieza a entender el funcionamiento del sistema democrático, la división de poderes, o las limitaciones en el ejercicio del poder.

La génesis de lo político

En principio lo político es algo que resulta bastante ajeno al niño. No entiende en qué consiste esa actividad y por ello las informaciones que recibe por múltiples vehículos las tiene que adaptar a lo que es capaz de comprender. Esto explica que se fije fundamentalmente en aspectos externos, fácilmente perceptibles, de la actividad política, pero sin entender en absoluto cuál es su significado. Por eso dice que hacer elecciones es echar papeles en una cajita porque ése es el aspecto más llamativo para él, o que la Constitución es un día de fiesta.

El primer paso en la comprensión de lo político es el establecimiento de una categoría general, una clase de cosas, que incluye las actividades políticas. La política se diferencia de otras actividades, como ser deportista, ser cantante, trabajar en una fábrica o ser profesor. Dentro de ese saco entra todo lo que puede tener algo que ver con mandar. Allí se mezclan diputados, ministros, presidentes, alcaldes, el rey, las Cortes, las elecciones, etc. Las confusiones son muy grandes y a veces salen del marco de lo político porque el niño por ejemplo confunde, por un problema de semejanza de palabras, los partidos políticos con los partidos de fútbol, o las elecciones con las «selecciones».

La asociación de palabras y de imágenes desempeña un papel esencial en la comprensión temprana, y conduce por ello a muchos errores. Los chicos reciben mucha información, por ejemplo a través de la T.V., pero no son capaces de asimilarla o de integrarla, aunque de alguna manera la mantienen. Sin embargo, si establecen asociaciones entre esos conocimientos pero sin ser capaces de interpretarlos. Por eso un chico nos dice que Tejero[14] asalta el Congreso muchas veces, porque lo ha visto muchas veces repetido en la T.V. y no sabe que es la repetición de las imágenes de un acto único. Tampoco es capaz de analizar el acto y ver la imposibilidad de que se repita veces y veces. Posiblemente tampoco entiende por qué la imagen se repite con frecuencia en la T.V.

Connell (1971) ha propuesto la idea interesante de la existencia de lo que ha denominado «the task pool», a que nos referíamos antes: el niño entre siete y nueve años reúne tareas o funciones distintas en una misma persona y todos hacen lo mismo. De esta forma los distintos individuos que aparecen en la jerarquía tienen, sin embargo, las mismas funciones y además esas funciones se ven como algo muy concreto, muy práctico. El Rey dice que hagan carreteras o que hagan colegios o se ocupa de los incendios.

De entre el magma que constituye lo político empiezan a emerger algunas figuras. Entre nosotros la primera de ellas es el Rey, en otros países el Presidente. Curiosamente nosotros encontramos que a ella se une pronto el alcalde, sin que sepamos exactamente si esto aparece en sujetos de otros medios o países. El alcalde es como el que sustituye al rey de la ciudad.

Empieza a aparecer una jerarquía entre las personas que mandan. Pero todavía el ejercicio del poder se entiende como una cadena o una delegación de funciones. El que más manda, el rey, le dice lo que tiene que hacer al presidente del gobierno y éste se lo dice a los ministros, a los diputados, al alcalde, o al policía, y así se establece una cadena, pero aún no ha aparecido la diferenciación de funciones.

Las funciones de los políticos se van diferenciando pero una de las dificultades para que se produzca esa diferenciación es lo mal que se entiende la actividad política como un ámbito de actividad específico. ¿Cómo se puede diferenciar al ministro del diputado si no se entiende la diferenciación de poderes? No se ve la necesidad de la actividad política porque para el niño los asuntos se gestionan directamente, sin intermediarios, como se lleva una casa, y no se entiende tampoco que existan intereses contrapuestos de grupos y conflictos entre ellos.

En ese mundo tan simple los políticos resultan superfluos, es un mundo de buenos y malos y en el

que los conflictos se pueden resolver siempre de una forma directa. Hay unos que tienen razón y otros que no la tienen. Lo que hay que hacer es darles la razón a los que la tienen, hacer justicia. Por esto las películas de buenos y malos tienen tanto atractivo porque son fáciles de comprender, no plantean dificultades cognitivas.

Dentro de la delegación y de la jerarquía del poder, que como decíamos aparece pronto, el niño entiende que el presidente encarga de diversas parcelas a los ministros. Curiosamente esas parcelas son siempre pocas y muchos niños señalan que sólo hay cinco o seis ministros. Por esto podemos decir que la comprensión de la actividad política va ligada a la de la organización social. Posiblemente la comprensión del orden social, del orden económico, del orden político, están estrechamente ligadas.

En cierto modo se podría defender que primero el sujeto tiene que construir la complejidad del mundo social para luego poder entender la política. El problema de las leyes puede ser ilustrativo a este respecto. Los chicos sólo entienden las leyes como represivas, como prohibiciones en el sentido más simple. No entienden ni que pueda haber regulaciones de determinadas cosas, ni que pueda haber leyes que garanticen el ejercicio de los derechos. Y entender la necesidad de regulaciones supone entender también el conflicto social.

Algunos autores, como ya hemos mencionado, defienden que el conflicto está completamente ausente de la comprensión de los niños, mientras otros sostienen lo contrario. Posiblemente ambos estén parcialmente en lo cierto y los niños puedan comprender conflictos directos en los cuales unos tienen razón y otros no, pero lo que resulta más difícil es comprender conflictos en los que las posiciones encontradas sean ambas razonables. Aceptar esto supone ser capaz de ponerse en distintos puntos de vista, mientras que la concepción de buenos y malos no requiere la superación del egocentrismo. Basta con ponerse en el punto de vista del bueno, que es el que se adopta como propio.

El mecanismo de construcción de las ideas políticas es, pues, complejo y dista mucho de ser lineal. Está lleno de idas y venidas, de avances y de retrocesos. La explicación del desarrollo del conocimiento político siguiendo un *modelo* de los círculos concéntricos, a que nos referíamos al principio de este trabajo (en I., en el apartado sobre «El proceso de construcción de la representación social») es completamente insuficiente. No se progresa de lo más próximo a lo más alejado sino que frecuentemente hay que integrar cosas próximas y lejanas.

Así pues, a medida que el niño entiende el mundo social, entiende la necesidad de regulaciones y las formas políticas que se adoptan para ello, para establecer la convivencia y solventar los conflictos. Sin embargo, esto tampoco es lineal y probablemente el conocimiento político facilita la comprensión del orden social.

Se entiende entonces que sólo en la adolescencia avanzada se puede empezar a comprender el mundo político de una manera realista. No solo son precisos todos estos requisitos sino que además hace falta una considerable capacidad cognitiva.

Son muchos los elementos que hay que manejar y valorar y frecuentemente muchos de ellos son aparentemente contradictorios.

Probablemente también la formación de las ideas políticas el distanciamiento frente a los políticos esté ligado a esa ruptura con la sociedad que se produce en la adolescencia y que es producto de empezar a ver las cosas con los ojos propios y, por tanto, ser crítico frente a ellas. Igual que se ve a los padres con distancia y hay un rechazo frente a ellos, a los políticos también se les ve en sus aspectos negativos y se produce un desinterés. Dejan de ser las personas solícitas que nos cuidan de que hablan los niños, para ser personas que buscan sus propios intereses, intereses que frecuentemente no coinciden con los de los demás. Empieza a vérseles también con rasgos más humanos y por tanto a ver más sus flaquezas, sus deficiencias. Ya no hay que hacer una carrera tan larga y saber tantas cosas para ser ministro, como dicen muchos niños. La autoridad del que sabe y del que manda se divorcian, o al menos no tienen que ir necesariamente juntas.

Cuando el adolescente empieza a mirar las cosas con sus propios ojos, comienza a criticar el trabajo que hace en la escuela, el interés que tiene para él y se distancia de el ámbito de actividad. Es un momento importante en la vida, de afirmación las propias creencias (que generalmente son creencias de otros adoptadas, pero no impuestas, y que por ello se sienten propias). Es también un momento creativo, en el que se pueden generar otras ideas, otras actitudes, en (que se critica el orden social. Pero generalmente ese rechazo del mundo social es muy limitado y más aparente que real, es un rechazo de los aspectos más superficiales, que puede mantenerse en aspectos externos como el vestido o el aspecto, pues las normas sociales están demasiado interiorizadas para que se pueda luchar fácilmente contra ellas. Pero ese rechazo, si no tiene grandes efectos para cambiar la sociedad, si sirve para construir, desde el punto de vista del propio sujeto, su identidad propia.

Nos hacemos una idea de la enorme complejidad que tiene la construcción de las ideas políticas y lo difícil que resulta para el investigador desentrañar cual es el camino que se sigue. El problema suplementario que se plantea en este terreno, y que probablemente no tenga equivalente en el terreno físico, matemático o biológico, es que por una parte se recibe la ideología, como representación del mundo social parcialmente sesgada, y referida sobre todo a lo que se considera que debería ser, y por otro lado va la experiencia de cada sujeto. Sobre el mundo físico podemos formar ideas equivocadas o insuficientes, pero no se nos transmiten, en general, nociones deformadas. En el terreno social, en cambio, se transmite explícitamente una imagen idealizada de la realidad, que no se corresponde más que débilmente con lo que sucede. La experiencia propia del sujeto se va a confrontar con la ideología, pero esa experiencia es muy tardía, porque la inserción social plena lo es también. De todas formas lo que parece es que la ideología es tan fuerte que oscurece la comprensión de la realidad y no permite al sujeto ver las cosas tal como son, tal y como se deberían ver desde su propia posición. Estamos tan metidos en los valores de nuestro mundo que resulta casi imposible verlos críticamente y ver qué es lo que sucede en realidad.

IV. LA IDEA DE NACIÓN Y EL SENTIMIENTO NACIONAL

Vamos a pasar ahora a ocuparnos de un tema bastante distinto y que ha dado lugar a un buen número de investigaciones realizadas desde distintas perspectivas: el conocimiento del propio país y el desarrollo del nacionalismo, tema cuya enorme importancia es hoy patente, como se pone de manifiesto a través del considerable resurgir del sentimiento nacional en todos los países y en concreto en el nuestro. El apego hacia la patria es un sentimiento muchas veces más intenso que los lazos de clase y que sin embargo ha recibido mucha menos atención por parte de los sociólogos y estudiosos de la política. Si llegáramos a comprender cómo se forma ese sentimiento nacional, ese respeto hacia los símbolos que representan a la nación, esa identificación con lo que se considera el propio grupo nacional, comprenderíamos una de las fuerzas más poderosas que unen a las hombres y también que los separan.

El nacionalismo ha estado en el origen de muchas guerras recientes. Al término de la Segunda Guerra Mundial, el tema del nacionalismo constituía una preocupación general y por esto la UNESCO patrocinó investigaciones sobre la comprensión de otros países y del propio país. En 1951, Jean Piaget, en colaboración con Anne Marie Weil publicaron un artículo sobre este tema, precisamente en el Boletín de Ciencias Sociales de la UNESCO, en el que analizaban algunos aspectos cognitivos y afectivos del problema. Previamente, en 1924, Piaget había empezado a estudiar el problema desde el punto de vista cognitivo y había examinado las dificultades para admitir la pertenencia simultánea a dos conjuntos, mostrando que los niños, hasta los 7 u 8 años, negaban la posibilidad de ser suizo y ginebrino al mismo tiempo y sin embargo aceptaban que Ginebra estaba en Suiza. También encontraba que ser extranjero no

se concebía como una relación sino como una propiedad.

En el trabajo de 1951 *Piaget y Weil* examinaron algo más de 200 niños entre 4-5 años y 14-15 años. La idea de partida es que el descubrimiento de la patria es una construcción laboriosa tanto intelectual como afectiva y se supone que ambos aspectos están estrechamente ligados. Los autores estudian el desarrollo de la idea de patria en sus aspectos intelectual y afectivo, los conceptos acerca de las otras naciones y la génesis de la reciprocidad. Con respecto a estos problemas Piaget y Weil encontraron que pueden distinguirse tres estadios que, en líneas generales, son los siguientes. En el primero, el sujeto esta centrado sobre sí mismo, sobre aspectos anecdóticos de la situación; en el segundo hay un comienzo de descentración y en el tercero hay una reciprocidad intelectual y afectiva, pero desde el punto de vista de otras naciones el sociocentrismo se opone a la reciprocidad. Con el conocimiento del propio país se forma simultáneamente el apego hacia él.

El conocimiento del propio país

Respecto a la noción de país Piaget y Weil (1951) planteaban a los niños tres tareas complementarias para determinar su grado de comprensión: a) relacionar Ginebra y Suiza; b) realizar un dibujo representando Ginebra y Suiza mediante círculos, examinando las relaciones que se establecen entre esos círculos (inclusión, exclusión, yuxtaposición); c) explicar si se puede ser suizo y ginebrino al mismo tiempo. Mediante ellas puede verse el paso, a lo largo de tres estadios, de la incomprensión de la relación entre Ginebra y Suiza, negando que se pueda ser suizo y ginebrino a la vez, a la comprensión de las relaciones, que se logra a los 10-11 años.

Gustav *Jahoda* realizó una serie de estudios sobre estos problemas, siguiendo los de Piaget y criticándolos. Examinó 144 niños de dos clases sociales en Escocia con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años. Respecto al conocimiento del propio país Jahoda (1963a) sostiene que el conocimiento va de lo próximo a lo alejado, es decir, de la propia ciudad (Glasgow), a la región (Escocia), y al país (Gran Bretaña). Jahoda distingue entre: a) el conocimiento verbal que los sujetos tienen acerca de si Glasgow está en Escocia o Escocia en Gran Bretaña, y denomina a esto *estadios geográficos*. b) Para completar esos datos obtenidos verbalmente emplea un material consistente en tres tableros de plástico y un disco de latón; y se le explica al niño que el tablero mayor representa Gran Bretaña y que tiene que utilizar los otros elementos para representar a Glasgow, Escocia e Inglaterra, colocándolos de forma correcta. Esta tarea determina los *estadios espaciales*. Comparando los estadios geográficos con los estadios espaciales se ve que existe una considerable correspondencia entre ambos, aunque en algunos sujetos hay un retraso espacial debido a que el aprendizaje memorístico encubre la comprensión real. e) En tercer lugar preguntaba si se puede ser escocés y británico al mismo tiempo, lo que permite determinar los *estadios de nacionalidad*. Los sujetos jóvenes niegan la posibilidad de ser ambas cosas simultáneamente.

Jahoda (1964) realiza una crítica del sistema de estadios de Piaget diciendo que no pueden aplicarse a los niños de Glasgow y señalando la confusión en Piaget de esos tres tipos de estadios que, según él, es preciso distinguir.

Empezamos a estudiar directamente el problema en 1972 y vimos que la representación mediante círculos, semejantes a los diagramas de Venn, resultaba ambigua para los sujetos pues tendían a interpretarla como una representación geográfica. Por esto el procedimiento parecía inadecuado, pues se confundían aspectos lógicos que son los que Piaget pretendía estudiar, y aspectos espaciales, y no era posible decidir a cuál de los dos estaban respondiendo los sujetos. Por esto varios años más tarde realizamos una investigación (Delval y Del Barrio, 1981; Del Barrio, 1979; Delval, Del Barrio y Echeita, 1981) sobre 72 niños madrileños entre 5 y 12 años de edad. Pensábamos que era necesario distinguir cuatro aspectos diferentes en el problema.

a) El conocimiento *geográfico-verbal* que tiene el niño de las relaciones entre las unidades geográ-

ficas expresado mediante fórmulas tales como «Madrid es la capital de España» «Madrid está en España», etc.

b) El conocimiento de tipo *geográfico-espacial*, estudiado mediante el manejo de representaciones simplificadas de los elementos geográficos, para lo cual empleábamos una cartulina que representaba un mapa de España, dos cartulinas más pequeñas que representaban Cataluña y Castilla respectivamente, y un disco) que representaba Madrid. A diferencia de la investigación de Jahoda, nuestro material se parecía mucho más a la forma geográfica de los elementos.

c) El conocimiento de tipo *lógico-verbal*, obtenido mediante preguntas sobre las relaciones entre clases de nacionalidad tales como si se puede ser madrileño y español al mismo tiempo, si hay más madrileños o más españoles, si todos los españoles son madrileños o si todos los madrileños son españoles, etc.

d) El conocimiento de las *relaciones lógicas* mediante un prueba consistente en elegir unos muñecos que deben representar individuos de diferentes nacionalidades y unidades incluidas dentro de la nación y señalar cuáles son sus relaciones.

De esta forma se pueden distinguir distintos aspectos en el conocimiento de la nación y los resultados muestran que el conocimiento verbal de las relaciones entre unidades geográficas es el más temprano, mientras que el conocimiento espacial y los conocimientos lógicos son mucho más complejos y se adquieren más tardíamente. Sin embargo, no puede decirse que exista un concepto de país hasta que esos distintos aspectos no se integran convenientemente.

Naturalmente el estudio de las nociones lógicas y geográficas necesarias para la comprensión del concepto de país no constituye más que una parte de los requisitos necesarios del conocimiento del propio país, y es necesario completarlo con los aspectos históricos y culturales, y con el conocimiento de otros países. Es preciso pues estudiar otros aspectos de la noción de país como son los económicos, históricos, culturales, administrativos, etc. En 1972 realizamos un estudio sobre distintos aspectos implicados en el concepto de país, y con Gerardo Echeita (1980) hemos examinado la comprensión de las nociones de pueblo, ciudad, región y país. (véase también Delval, Del Barrio y Echeita, 1981, y una revisión general de estudios sobre estos temas en Echeita, Del Barrio, Martín, Moreno y Delval, 1984).

Actitudes y conocimiento de otros países

El conocimiento y el apego hacia el propio país probablemente se construyen en relación, o en contraste, por no decir en oposición, con el de otros países. En religión con el problema del nacionalismo se ha llevado a cabo un cierto número de investigaciones sobre la relación que existía entre el conocimiento o la información que los sujetos tienen de otros países y las actitudes que mantienen hacia ellos, partiendo de la idea de que probablemente se forman actitudes hacia otros países, en muchos casos negativas, antes de saber apenas nada de ellos y que esto va en contra de la comprensión reciproca entre los ciudadanos de distintos países. Vamos a comenzar examinando el concepto de extranjero.

La noción de extranjero había sido estudiada inicialmente por Piaget (1924) y por Piaget y Weil (1951). En esos trabajos se mostraba que la noción de extranjero era entendida inicialmente como una propiedad y no como una relación, es decir, que los sujetos pensaban que los extranjeros eran extranjeros siempre y que ellos no podían ser extranjeros en ningún caso. En 1972 realizamos un estudio que confirmaba esta idea y en 1979, con Elena *Martín*, (Martin, 1979) llevaron a cabo una investigación sobre 96 niños de 5 a 12 años de edad. Los resultados confirman una vez más el carácter absoluto del concepto de extranjero en las edades tempranas, pero no confirman en cambio la idea de Piaget de que la descentración cognitiva se realiza al mismo tiempo que la descentración afectiva, los resultados sobre este punto no son claros y exigen nuevos estudios.

Respecto al problema concreto de las actitudes y el conocimiento de otros países, los primeros trabajos fueron sobre todo de tipo cuantitativo. Por ejemplo, *Meltzer* (1911) pedía a los sujetos que

ordenaran las nacionalidades por orden de preferencia desde las que más le gustaban a las que menos. Los resultados muestran que los sujetos más pequeños no tienen actitudes emocionales claras hacia los países y en sus preferencias predominan razones de tipo anecdótico, como había encontrado Piaget, o les gustan los países exóticos de los que apenas se sabe nada. Posteriormente son preferidos los países familiares y los sujetos mayores se refieren a las características de los habitantes.

El tema de las actitudes hacia otros países se ha abordado también desde el punto de vista de la formación de los estereotipos nacionales, un tema de gran tradición dentro de la psicología social. El trabajo inicial de Katz y Braly (1933) ha dado lugar a una gran cantidad de estudios en adultos (y también en niños), algunos realizados también entre nosotros (Piniilos, 1960; Rodríguez Sanabra, 1973). En época más reciente ha dado lugar a algunas nuevas investigaciones utilizando el enfoque del factor analítico propuesto sobre todo por Gardner y Kirby (Kirby y Gardner, 1973; Gardner, 1973).

Otros estudios sobre el problema de los estereotipos, y más en general, sobre el conocimiento y las actitudes hacia otros países, utilizan métodos diferentes y quizá más informativos que los que siguen técnicas de asociar adjetivos y países. Entre ellos podemos citar el trabajo de *Ugurel-Semin* (1965) sobre niños turcos, que llega a la conclusión de que hacia los 6-7 años todavía no existen estereotipos pero, en cambio, ya hay actitudes que van a facilitar la formación de esos estereotipos. Los sujetos jóvenes carecen de conocimiento sobre las naciones por las que se les pregunta pero atribuyen caracteres a esas naciones en función de asociaciones de palabras o de confusión con palabras próximas. Desde el punto de vista afectivo se observa que todo lo desconocido produce falta de seguridad y contribuye a que se le atribuyan malas intenciones.

El amplio estudio patrocinado por la UNESCO y realizado en once países por *Lambert y Klineberg* (1959 y 1967) condujo en algunas de sus partes a resultados semejantes. Se examinaron 3300 niños de 6, 10 y 14 años y se encontró que ante la pregunta ¿tú qué eres? son pocos los sujetos que se identifican mediante la nacionalidad o la religión. Por otro lado las descripciones que los niños hacen de los extranjeros van cambiando con la edad. A los 6 años se centran sobre todo en los rasgos físicos, las ropas y el lenguaje, mientras que los sujetos mayores se fijan sobre todo en rasgos de personalidad, hábitos, actividades políticas y religiosas. La tendencia a pensar en los extranjeros de forma estereotipada va aumentando de los 6 a los 10 años momento en que comienza a consolidarse y puede decirse que a los 14 ya está prácticamente fijada.

Uno de los factores que influyen, según Lambert y Klineberg, en que un país le guste o no a un niño es la similitud con el suyo propio. Aquí también aparece una secuencia evolutiva y a los 6 años hacen hincapié en las diferencias que les separan de los otros, más que en lo que tienen en común, al mismo tiempo que aparecen pocas expresiones de afecto hacia los países extranjeros. Por el contrario, a los 10 años los niños tienden a ver a los otros países como más parecidos al propio y aportan opiniones amistosas sobre ellos.

Esto está en relación con el tema de la *reciprocidad* planteado por Piaget y Weil. Se trataba allí de preguntar a los niños para ver si comprendían que un sujeto de otro país preferiría el suyo propio de la misma manera que nosotros preferimos el nuestro, lo cual es el equivalente afectivo del concepto de extranjero. Piaget encontraba que los pequeños sostenían que los niños de otros países elegirían también el país del sujeto al que se interroga y que sólo con la edad se establecería una descentración afectiva. Sin embargo, con Elena Martín, encontramos que en los pequeños hay ya una reciprocidad primitiva y, utilizando una historia en la que niños de distintas nacionalidades hacían autostop y el conductor sólo podía coger algunos de los niños, encontrábamos que ya los pequeños afirmaban que el conductor elegiría a los de su propio país. El tema ha sido planteado por *Middleton, Tajfel y Johnson* (1970) que estudiaron también el problema de la reciprocidad observando que ésta se aplica más difícilmente a aquellos países que los sujetos valoran negativamente que a los que valoran positivamente, es decir, que en todo

caso esa reciprocidad estaría medida por factores de tipo afectivo. Naturalmente todo esto complica mucho el problema y nos aleja de la visión lógica perfecta de Piaget en la que se establece un paralelismo simple entre lo cognitivo y lo afectivo.

La serie de trabajos realizados por *Tajfel y Jahoda* (1966) constituye un proyecto intercultural cuyo tema principal es la relación entre el desarrollo de los componentes afectivos y cognoscitivos. Los niños aprenden que los países extranjeros son buenos o malos antes de que aprendan cualquier cosa sobre ellos. En la investigación de *Tajfel, Nemeth, Jahoda, Campbell y Johnson* (1970) se continúa el trabajo anterior y se encuentra que los sujetos tienen una clara preferencia por su propio grupo nacional, sobre todo los más pequeños y esa preferencia va decreciendo. Eso no se debe a que el nacionalismo disminuya sino a que los sujetos mayores utilizan criterios más complejos. Una excepción se produce, según encuentran Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim y Johnson (1972), cuando hay influencias que tienden a la devaluación del propio grupo nacional frente a un grupo considerado «dominante» o «superior».

Los símbolos nacionales

Un tipo de trabajo algo diferente por el método, pero que trata de estudiar también la vinculación con el propio país, es el que se ocupa del conocimiento de los símbolos nacionales tales como bandera, himno, etc. El estudio de este tema parece importante ya que se establecen en los adultos fuertes vínculos afectivos con esos símbolos y parecen constituir un elemento esencial del sentimiento nacional.

Horowitz estudió en 1941 la elección de banderas por parte de 82 niños de 6 a 16 años en Estados Unidos. Utilizando veinticuatro banderas, de las cuales se pedía que los sujetos eligieran cinco, encontró que había un desarrollo gradual en la apreciación de la propia bandera. En los mayores la bandera más elegida era la de los Estados Unidos mientras que los pequeños elegían la de Siam que tiene un elefante blanco. Algunos sujetos seleccionaban también banderas parecidas a la americana, por generalización.

Lawson (1963) llevó a cabo un estudio de replicación del de Horowitz, también en Estados Unidos. Empleó veinte banderas que pedía a los sujetos que ordenaran de acuerdo con un orden de preferencia del uno al veinte y estudió 1040 sujetos, desde jardín de infancia hasta los 18 años. Entre los resultados destacan que la bandera más elegida en todos los niveles era la de los Estados Unidos excepto en los niveles más elevados, que la tendencia a la generalización disminuye con la edad y que no hay preferencias por banderas que tengan animales. Se rechaza la bandera soviética en todos los niveles y en cambio va creciendo continuamente la apreciación de la bandera de la ONU.

Jahoda (1963a) realizó un estudio sobre más aspectos del problema, incluyendo banderas, himnos, canciones, trajes regionales, paisajes, emblemas, personajes y monumentos, y encontró también que el conocimiento de los sujetos aumenta con la edad.

Junto con Amparo *Moreno* hemos realizado un estudio piloto en Madrid, utilizando una técnica semejante a la de Horowitz (Moreno, 1979). Se presentaban a los sujetos, de 6 a 14 años veinticuatro banderas y se les pedía que eligieran las cuatro que más les gustasen y las cuatro que menos les gustasen. Los resultados muestran que a los sujetos pequeños les gustan las banderas que tienen dibujos y curiosamente las banderas preferidas son, por este orden, las de Gran Bretaña, Estados Unidos y en tercer lugar la bandera de España. Los sujetos que más eligen esta última son los de 12 años y en los de 14 hay una leve disminución. Es curioso observar la escasa apreciación que tienen las banderas regionales.

Puede decirse, en resumen, que la construcción de la noción de país supone la síntesis de múltiples elementos, información de tipo geográfico, un conocimiento de las relaciones lógicas entre los elementos y posiblemente también un conocimiento implícito de la historia y de los problemas culturales implicados. Parece que desde muy pequeños los niños adquieren una serie de fórmulas que resumen una información sobre el país y esas fór-

mulas son tanto de tipo cognitivo como afectivo pero distan mucho de un conocimiento completo. Como regla general parece que el niño primero elige y luego conoce; de tal manera que las opciones sobre el propio país y sobre los otros países se hacen, hasta cierto punto, con una independencia del conocimiento; por otra parte, lo desconocido produce miedo, desconfianza y rechazo. Sin embargo, solo a partir de la adolescencia parece que empieza a adquirirse un auténtico apego hacia el propio país que supera las puras fórmulas verbales, que se convierte en algo mucho más profundo y sentido y que, a menudo, en las expresiones del sujeto aparece teñido de una cierta ambivalencia, unida al mismo tiempo a ese apego, está limitada por el sociocentrismo, por una valoración predominante de la cultura del propio grupo. Por otro lado, desde el punto de vista cognitivo, los logros fundamentales a que nos hemos referido anteriormente parece que están adquiridos hacia los 11-12 años, lo que vendría a coincidir con el final de las operaciones concretas.

V. CONCLUSIONES

Llegamos así al final de este largo recorrido por algunos aspectos de la representación del mundo social que el niño va construyendo a lo largo de su desarrollo y como parte de él. Sólo hemos podido referirnos a unos pocos problemas, y respecto a ellos a algunos trabajos, sobre la adquisición de las nociones sociales. Otros temas, de los que enumerábamos al principio, han comenzado a investigarse y existen sobre ellos estudios fragmentarios. Nosotros mismos hemos estado explorando diversos aspectos que no hemos mencionado aquí. Al comienzo de los años 70 habíamos empezado a estudiar (con Pilar Soto) la concepción que el niño tiene de la familia y de las relaciones de parentesco, así como la comprensión de las normas que rigen el funcionamiento de la familia y su justificación. También habíamos estudiado cómo concibe el niño la escuela y la transmisión del saber, en relación con el problema más general del papel del conocimiento como fuerza social. Asimismo, hemos abordado la comprensión de las funciones sociales y de las profesiones. Más tarde hemos hecho incursiones en las ideas del niño sobre la guerra (con Cristina del Barrio y Elena Martín), y realizamos un estudio sobre la comprensión de un grave problema social, cómo fue el envenenamiento masivo por ingestión de aceite de colza desnaturalizado que se produjo en España al comienzo de los años 80, asunto que estudiamos desde la perspectiva de las responsabilidades sociales de todos. Pero son muchos los campos en los que todavía nos falta casi todo por conocer, pese a los trabajos realizados en los últimos años.

En todo caso de lo que carecemos, y esto es lo más importante, es de un estudio de conjunto sobre cómo se desarrolla la concepción del mundo social en el niño, que dé sentido a los diversos trabajos que sobre problemas específicos y que permita extraer las líneas generales del progreso del niño hasta convertirse en un individuo adulto en una sociedad determinada. El trabajo más amplio hasta ahora en este terreno, el libro de Furth (1980), no puede decirse que proporcione esa perspectiva general del problema. La diversidad de temas y de campos. La relativa escasez de investigaciones, y la ausencia de una teoría general de desarrollo plenamente satisfactoria hace que resulte difícil elaborar una visión general y comprensiva del desarrollo del conocimiento social, y que sólo puedan ofrecerse generalizaciones provisionales. En todo caso parece que la posición constructivista constituye el marco más adecuado del que disponemos por el momento para realizar ésta tarea.

Un desarrollo o varios

El primer problema que se plantea es precisamente si existe un desarrollo homogéneo y semejante en los diversos campos del conocimiento social o si por el contrario, hay desarrollos específicos en cada campo. Se discute en la actualidad activamente el viejo problema de si el conocimiento físico es del mismo o de distinto tipo que el conocimiento social (Véase el capítulo I este volumen), y hay una gran tendencia a tratar de fragmentar la actividad humana, en lo que, a veces, parece una vuelta a la psicología de las facultades

renovada. Pero incluso dentro del conocimiento social las posiciones de los diversos autores están divididas en tres principales.

a) Los que suponen que hay un progreso homogéneo porque, en última instancia, se trata del desarrollo de un individuo único que ha construido determinadas estructuras, y que las aplica a los diferentes campos. Esta es, verosímilmente, la posición del propio Piaget, pero esta posición se enfrenta con diversas dificultades y sobre todo con el hecho de que incluso en el terreno del conocimiento físico se producen «desfases» *(«décalages»)*, según el campo de que se trate.

b) La posición opuesta es que en distintos terrenos puede haber desarrollos diferentes producidos a distintas velocidades. Esta es la posición sostenida sobre todo por Turiel (véase el capítulo II de este libro).

c) Entre ambas cabe una posición intermedia que afirmaría que existen algunas estructuras centrales, o generales, comunes a todos los campos, y otras parciales, más específicas, que serían propias de cada campo y que se desarrollarían con independencia unas de otras.

En relación con esto Turiel ha sostenido que en el desarrollo no se va produciendo una diferenciación progresiva de conocimientos a partir de una situación inicial global, sino que desde el principio existen campos diferenciados. El ha estudiado, en concreto, las diferencias entre las normas morales y las normas convencionales que, sostiene, aparecen como diferentes desde edades muy tempranas del desarrollo, en contra de la opinión de otros autores, como posiblemente del propio Piaget. La posición de Turiel nos parece que plantea muchos mas problemas de los que resuelve.

No vamos a entrar a discutir a fondo estos problemas que sólo podrán zanjarse cuando dispongamos de investigaciones mucho mas numerosas y precisas en los diversos terrenos del conocimiento social. Sin embargo, nos parece que, como hipótesis, y apoyándonos en los datos fragmentarios de que disponemos y de nuestro conocimiento general sobre el desarrollo psicológico, pueden formularse una serie de propuestas acerca de cómo se produce el conocimiento de la sociedad en el niño, propuestas que vamos a presentar a modo de conclusión.

El conocimiento de la sociedad

Puede admitirse que, como hemos venido señalando, el niño no recibe una representación del mundo social en que vive construida por los adultos, sino que tiene que construirla él mismo con elementos dispersos y realizando un trabajo propio. Esa construcción la realiza aplicando sus recursos mentales, incluyendo los procedimientos para resolver problemas de que dispone, a los contenidos sociales. El hecho de que él mismo no tenga una acción social sobre el mundo, como la de los adultos, supone evidentemente una limitación, que ha sido señalada por Connell (1970). Hay que recordar también que sus instrumentos intelectuales son producto de su interacción con el mundo, tanto físico como social.

Naturalmente el conocimiento que el sujeto forma es diferenciado y se refiere a cada campo de la realidad. Las ideas económicas son distintas de las políticas y de las referentes a la guerra y la paz, y por supuesto de las ideas sobre los colores o la resistencia de los objetos. Sobre cada terreno el sujeto construye esquemas y elabora modelos de la realidad. Esos modelos son sin duda diferentes y tratan de «modelar» un campo, pero los instrumentos y los procedimientos mediante las que se construyen son probablemente comunes a todos los campos e incluso a todo el conocimiento.

Sin embargo el conocimiento no está igualmente avanzado en todos los campos, pero esto no se debe a que haya capacidades distintas para conocerlos, sino a la desigual dificultad de los campos y al diferente grado de experiencia que el sujeto tiene en cada ámbito. Así, muchos aspectos de la idea de nación se comprenden pronto, mientras que el niño forma lentamente sus nociones económicas y tarda bastante en entender ideas simples como la de ganancia igualmente muchas nociones políticas son muy tardías. Pero resulta muy difícil comparar la dificultad de esos campos pues al hablar de la nación nos estamos refiriendo a problemas que sólo requieren una lógica de clases para

organizar unos conocimientos, mientras que entender los conflictos sociales y ver la posibilidad de encontrarles soluciones políticas y jurídicas supone comprender el funcionamiento de sistemas complejos y ser capaz de considerar la existencia de puntos de vista colectivos contrapuestos. De todas formas, en el estado de desarrollo actual de la psicología, es prácticamente imposible comparar a *priori* la dificultad de distintos conocimientos para un sujeto. Hacerlo requiere cuanto menos un método de análisis de tareas que parece todavía relativamente alejado de nuestras posibilidades, aunque algunas teorías, como la de los operadores constructivos de Pascual-Leone, traten de elaborar procedimientos para llevarlo a cabo.

El proceso por el cual se va construyendo la representación del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. La idea, que hemos criticado varias veces, de que el conocimiento social del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado no es mas que una primera aproximación que, examinada con detenimiento, resulta muy incorrecta. Por el contrario hay que admitir que el sujeto conoce simultáneamente cosas próximas y alejadas, concretas y abstractas, y que el conocimiento inmediato y directo es reorganizado y cobra un nuevo sentido gracias a elementos mas generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.

Para formar su representación del mundo social el niño necesita conocer una serie de hechos, obtener un conocimiento fáctico acerca de los líderes políticos, los impuestos, los tribunales de justicia, los continentes, o el gobierno municipal. Pero esos hechos necesitan organizarse y tienen que cobrar un sentido. No basta con recordar nombres sino que es preciso organizarlos en sistemas. Ambas cosas son necesarias y no pueden existir la una sin la otra. Sí parece, sin embargo, que el niño pueda aprender hechos aislados, y así vemos que los niños dicen que Sepúlveda es provincia de Segovia pero piensan que lo que eso quiere decir es que Segovia tiene muchas provincias (cf. Delval, Del Barrio y Echeita, 1981). Resulta entonces que el hecho aislado no es más que la repetición de una frase si no se entiende el fenómeno en su conjunto, si no se dispone de los instrumentos lógicos necesarios para organizarlo.

La representación del mundo social esta constituida por elementos de distinta naturaleza. Por un lado el niño adquiere una serie de *normas*, que estipulan lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, y junto con ello *valores* sobre lo que es bueno desde el punto de vista social y lo que no lo es. Por otro lado se adquieren lo que podríamos denominar *nociones*, que incluyen la comprensión de procesos sociales, del funcionamiento de instituciones, etc. Una diferencia está en que las normas se adquieren pronto y dan lugar a explicaciones muy esquemáticas o tautológicas cuando se pide su justificación. Por ejemplo, los niños afirman que hay que ir a la escuela porque se debe, que a la tienda hay que llevar dinero porque si no, no te lo dan (lo que quieres comprar), aunque no entienden la función del dinero, que una niña no se puede casar con su papá o que las niñas no juegan al fútbol. Las explicaciones de estas normas sólo aparecen muy tardíamente para justificar algo que se aprendió mucho tiempo antes. Por el contrario, las nociones dan lugar a explicaciones mucho más elaboradas que varían considerablemente con la edad. Las explicaciones sobre la determinación del precio de las mercancías, sobre las distintas profesiones o sobre el respeto a las leyes cambian mucho a lo largo del desarrollo. Se va produciendo, sin embargo, una coordinación entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo éstas para justificar aquéllas, aunque en algunos casos se produzcan conflictos.

El niño pasa de concebir sólo elementos aislados y relaciones directas a entender los fenómenos sociales como algo mediato, con relaciones indirectas y más complejas. Este paso de la comprensión de lo inmediato a lo mediato es muy característico del progreso en la comprensión del mundo social. El niño pequeño generaliza a partir de un único elemento que puede ser irrelevante. Pueden, por ejemplo, describir a los habitantes de un país diciendo que son muy gordos porque han conocido

a una persona que lo era. O como la niña que cita Furth (1980, p. 38) de 5;11 años, justificar la importancia del tendero diciendo que tiene que ver si al cerrar la tienda se queda alguien dentro. Las relaciones son visibles y directas, el policía obtiene dinero del ladrón, el cobrador es el dueño del autobús y vive de lo que le pagan los viajeros, la ley la hace el policía que al mismo tiempo se encarga de su cumplimiento.

Así, en la evolución de las nociones parece que pueden distinguirse, al menos en muchos casos, tres niveles. En un primer nivel los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos muy evidentes. En un segundo nivel se empieza a construir sistemas que organizan conjuntos de hechos, pero permanecen limitados a un terreno determinado y pueden coexistir sistemas independientes que no se consiguen relacionar. Finalmente, en un tercer nivel, la sociedad se concibe como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusiones sobre los demás. En la mayor parte de los estudios que se han realizado no se distinguen claramente los tres estadios porque son pocas las investigaciones que han estudiado un campo determinado a lo largo de los distintos períodos del desarrollo. Muchos trabajos terminan hacia los 11 años mientras que otros sólo empiezan a esa edad y para observar el paso de unos estadios a otros es necesario examinar niños desde los 4 ó 5 años hasta los 15 ó 16 por lo menos.

Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo muy tardíamente. El niño está muy centrado sobre la realidad que le rodea y tiene grandes dificultades para efectuar una descentración. Por otra parte parece que el orden social es heterónomo, es decir, que las normas vienen generalmente de fuera: aunque los individuos se pusieran de acuerdo no podrían cambiar la sociedad. Es el reverso de la medalla del «contrato social» de Rousseau. Los cambios que el niño entiende que se han producido a lo largo de la historia son cambios menores y anecdóticos, en las formas de vestir o en algunas costumbres, pero difícilmente entienden que haya habido regímenes políticos, sociales o económicos, distintos. Todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo les resulta muy difícil de comprender al estar tan centrados en su perspectiva inmediata. Por esto, los niños piensan que las cosas van a continuar siendo de la misma manera que hasta ahora, sin que puedan introducirse más que modificaciones de detalle.

La sociedad del niño pequeño se rige por las normas *de* las relaciones interpersonales con los seres más próximos. Son relaciones personales. El niño tarda tiempo en descubrir que hay otras relaciones que no son ni de cariño o de amistad ni de enemistad, que hay unas relaciones neutras, objetivas, despersonalizadas. También tiene dificultad el niño para entender la diferencia entre la persona y su papel social, el ser humano y la función que desempeña. El progreso consiste en ir estableciendo esas distinciones, en descubrir las leyes que regulan cada uno de los dominios y en no confundir unos con otros. Las relaciones de amistad, las relaciones políticas y las económicas son distintas y cada una se rige por sus propias leyes.

Sólo en el tercero de los estadios que hemos distinguido que viene a coincidir con el período del pensamiento formal, el niño empieza a poder concebir un mundo distinto. Parece pues que la dificultad para concebir el cambio social está ligada a limitaciones en el pensamiento y parece verosímil que sea necesario poder manejar lo posible, razonar sobre hipótesis, para entender mundos diferentes o mundos nuevos. Resulta entonces que el pensamiento del niño es conservador y lo es por deficiencias intelectuales. Sólo a partir de la adolescencia puede el sujeto entender otros mundos, otras sociedades, y su propia sociedad en otros momentos pasados, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad en el futuro. En este sentido puede concluirse que el desarrollo intelectual hace a los hombres más libres en cuanto que les da la posibilidad de concebir más mundos, de poder compararlos, y de poder elegir entre ellos, aunque sólo sea en el pensamiento. A partir de la

adolescencia es cuando pueden concebirse entonces, y desearse, cambios en la propia sociedad; sin embargo las ideologías sociales que tratan de mantener la situación existente actúan en sentido contrario. Esto puede provocar conflictos muy típicos de la adolescencia, entre los valores, lo racional, y lo real, conflictos que caracterizan la inserción del individuo en el mundo social adulto.

Pero incluso la comprensión que se produce en la adolescencia es bastante tardía, y algunos autores señalan que retrasada respecto al conocimiento físico. Aunque las comparaciones son difíciles, es posible que sea así, pues, por una parte, la complejidad de los fenómenos sociales es muy grande, y no en vano las ciencias sociales se han desarrollado mucho más tardíamente que las ciencias de la naturaleza. Pero, por otra, la relación del sujeto con el mundo social es más débil que la que mantiene con el mundo físico y sólo al llegar a la edad adulta empieza a integrarse plenamente en la vida social.

La sociedad del niño

No quiero terminar estas páginas sin hacer algunas observaciones sobre cómo parece que es la sociedad que el niño concibe:, que resulta bastante diferente de la que conciben los adultos. No voy a extenderme ahora sobre las causas a las que esto se debe, pero si querría señalar algunos rasgos llamativos Lo que voy a apuntar puede resultar sorprendente –y lo presento con todo tipo de reservas, sobre todo en lo referente a lo que sucede en otros medios sociales– pero me parece que hay algunos datos que permiten trazar un cuadro como el que voy a bosquejar.

El niño entiende una realidad social muy distinta de la que vemos los adultos, que nos hemos acostumbrado a concebir el orden social como un terreno de lucha y de competencia de todos contra todos, haciendo nuestro muchas veces el *dictum* hobbesiano *homo homini lupus*. Por el contrario parece que los niños conciben una sociedad mucho más idílica, viéndola como un terreno de cooperación y de ayuda mutua. Posiblemente, la posición del niño dentro de la sociedad, ayudado y querido por los adultos, y sin tener que sufrir, por regla general, los ataques de otros, facilita esta idea.

La sociedad del niño parece que es un orden completamente racional, igual por otra parte que el mundo físico, en el que cada cosa está situada en sitio y las cosas sirven para satisfacer las necesidades del hombre. La sociedad es un lugar sin conflictos colectivos en el que todos cooperan con todos y cada cosa funciona perfectamente. Los conflictos globales están ausentes y la injusticia no existe, probablemente porque la injusticia se ve como algo irracional e innecesario. En todo caso, si se comprueba su existencia no puede explicarse y tiene que tratarse de un fenómeno claramente excepcional.

Los individuos, por su parte, se esfuerzan por hacer las cosas lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos por intereses altruistas. Al mismo tiempo, son personas que conocen muy bien lo que tienen que hacer y que saben cómo se hacen las cosas. Los adultos tienen siempre el saber necesario y el conocimiento ocupa un lugar muy importante en la valoración del niño. Los políticos, los administradores, los técnicos, los que desempeñan funciones sociales prominentes, son personas que saben, que hacen las cosas bien, y que han llegado a esos puestos tras largos años de estudio. En conjunto, la noción de saber ocupa un lugar privilegiado en la comprensión infantil de la realidad social. Saber y autoridad se identifican y las personas que detentan el poder son las que tienen autoridad; la autoridad se relaciona con el conocimiento: los que más mandan son los que más saben.

En el orden social está también ausente la noción de escasez. Las cosas son abundantes y siempre podemos encontrar lo que necesitamos. En la tienda hay tantos vasos como queramos y si los bolígrafos se agotan pronto habrá más. El dinero lo podemos obtener en el banco (o incluso a través del cambio en la tienda) y cuando se nos acaba sencillamente vamos por más. Los pobres son muchas veces los que no saben ir al banco por dinero.

Resulta sorprendente ese mundo del niño aparentemente tan racional y tan ordenado, pero en el

que, sin embargo, unos elementos no pueden relacionarse con otros. Todo este mundo de bondad y de racionalidad se empieza a desmoronar en el momento de la adolescencia, cuando la realidad se comienza a entender de manera mucho más exacta y al mismo tiempo el individuo empieza a comprobar su impotencia para cambiar ese mundo irracional, tan contrario a todo lo que le han enseñado como niño durante los largos años pasados en la escuela. La realidad social entra en contradicción con todos los valores que hemos recibido y con todas las enseñanzas morales que nos han transmitido. Creo que el origen de muchos problemas sociales actuales, y también de otras épocas, se encuentra en ese choque, en ese conflicto, en esa desilusión, que se produce en la adolescencia y que puede tener consecuencias de muy largo alcance.

Bibliografía sobre nociones sociales en el niño

En este artículo hemos realizado una revisión selectiva y necesariamente sesgada de algunos campos de la representación del mundo social en el niño. Muchos trabajos dentro de los campos que hemos examinado no han podido ser revisados, ni tampoco otros trabajos de campos en los que no nos hemos detenido como las nociones acerca de la clase social, la guerra y la paz o la religión. Por ello nos ha parecido conveniente incluir una bibliografía extensa que recoge muchos trabajos relacionados con el tema general de este capítulo y que quizá pueda ser de utilidad para personas que deseen trabajar en este ámbito. Naturalmente no es una bibliografía completa, pero tiene muchas más referencias que las que hemos podido analizar en el texto.

Además se incluyen también algunas referencias de obras relacionadas con el tema, y que hemos utilizado para nuestro trabajo pero que no tratan directamente de la génesis de nociones sociales en el niño. Se trata de algunos análisis lógicos, éticos o sociales.

Notas de la lectura:

1 Piénsese, por ejemplo, en el interés renovado en la obra de Vigotsky, que siempre insistió en el carácter social de la actividad humana, o en las teorías del conflicto socio-cognitivo de Doise y Mugny.

2 Este es el punto de vista que se adopta, por ejemplo, en el *Handbook of social cognition*, editado por R.S. Wyer, y T.K. Srull (1984) en tres volúmenes, en el que buena parte de los temas tratados se refieren a la psicología cognitiva general: esquemas, heurística, memoria visual, etc.

3 Si queremos utilizar la metáfora del mapa, se trataría de un atlas, constituido por muchos mapas relacionados, y además por mapas que cambian y se renuevan constantemente en algunos aspectos (aunque raramente en los más esenciales), a medida que cambian los esquemas.

4 Jahoda (1984, p. 70), refiriéndose al conocimiento sobre lo social, señala que se proporcionan muy pocas enseñanzas sobre la sociedad en general y lo atribuye a que los adultos consideran algunas cosas como tan obvias que no pueden imaginar que nadie las ignore y sea necesario enseñarlas. En realidad es muy posible que sean tan obvias que ni siquiera nos demos cuenta de que las pensamos.

5 Estos son los aspectos que, según Brooks-Gunn y Lewis (1978) constituyen el objeto del estudio del conocimiento social.

6 La distinción entre lo moral y lo convencional que Turiel propone, no me parece justificada, y creo que contribuye mas a confundir las cosas que a aclararlas. Ninguna conducta social es totalmente convencional, mientras que lo moral aparece muy enraizado en todos los aspectos de lo social. La diferencia entre ambos es de grado y tiene que ver sólo con lo que es más esencial y

constitutivo en una sociedad y lo que es más superficial.

7 Se me ha señalado que parte de la información que el niño recibe en la escuela, y que no consigue integrar, frecuentemente se pierde y que debería suceder lo mismo con la información social que el niño recibe. Creo que no es así y que aunque una parte de esa información también se pierde, otra se conserva y se utiliza más tarde reorganizándola. La diferencia con muchos de los conocimientos escolares es que estos se suministran como ya organizados y se pretende que el sujeto los incorpore tal cual, sin ninguna labor por su parte. Por otro lado muchos de los elementos que se le proporcionan se pierden porque no le interesan, porque no le son de utilidad y por ello no realiza un esfuerzo de organización, como sí hace a veces con los elementos que recibe en el medio social. En definitiva, creo que en el hecho de que se pierdan o no las informaciones intervienen el interés del sujeto y su esfuerzo de organización, y lo que se le da ya organizado o se reorganiza o se pierde (aunque quizá no totalmente).

8 El trabajo se desarrolló en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, financiado por el Ministerio de Educación a través del CENIDE. Participaron en los comienzos del trabajo Alfredo Deaño, Pilar Soto, Tomás Fernández, Elena González, Pura Gil y Maite Cuevas, además del que escribe estas líneas. En el trabajo posterior han colaborado, entre otras personas, Elena Martín, Gerardo Echeita, Cristina del Barrio y Amparo Moreno.

9 Tuvimos que interrumpir la investigación en 1972, y sólo realizamos un informe preliminar sobre las nociones económicas y las relativas al poder (Delval, Soto, Fernández, *et. al.* 1971).

10 Los datos que vamos a utilizar forman parte de un trabajo que estamos realizando con Gerardo Echeita. Ver también Delval, 1987a y 1987b, y Echeita, 1988.

11 Adición tan sólo cualitativa: no se trata de que el niño tenga que calcular el porcentaje del precio final que corresponde al fabricante, al vendedor, y eventualmente a los intermediarios, sino únicamente de darse cuenta de que el coste de la fabricación tiene que añadirse al de la venta, y no simplemente que uno sustituya al otro. Es como si el niño no pudiera hacer una comparación de un coste y el coste total, algo que puede recordar a las dificultades de la cuantificación de la inclusión: cuando se pregunta ¿qué hay más flores o rosas?, los pequeños contestan que hay más rosas.

12 En los adultos siguen existiendo muchas contradicciones implícitas, de tal forma que problemas conexos se tratan de formas independientes, e incluso contrapuestas, aplicándose criterios distintos según el asunto, el punto de vista, el momento, el sujeto, etc. Es una de las manifestaciones del problema de la irracionalidad.

13 Con Elena Martín y Amparo Moreno. Los resultados de este trabajo están todavía sin analizar completamente. Un pequeño anticipo aparece en Delval (1982).

14 Militar que intentó iniciar un golpe de estado, asaltando el Parlamento español el 23 de febrero de 1981. En la época en que realizamos las entrevistas, un año después, todavía estaba vivo entre los niños el recuerdo de ese acontecimiento.

LECTURA: LA ADQUISICIÓN DE REGLAS *

PRESENTACIÓN

En este artículo, la autora observa los encuentros de los niños con diversos sistemas de reglas para interpretar la experiencia. Utiliza tres ejemplos: las reglas para la conducta moral y convencional, las reglas para la confección de planos y las reglas para conceptualizar la distinción entre salud y enfermedad. Se trata de "reglas" en el sentido de que existe una gramática *cultural para el proceso interpretativo.*

"Las reglas son la base de la interacción, son el marco de referencia cultural compartido para I darle sentido al mundo" El niño debe aprender la regla, pero también cuál es su justificación legítima. El niño podrá comunicarse con los otros en tanto pueda moverse en ambos campos (Conocimiento de la regla y su explicación o justificación). Una regla se justifica por sus consecuencias: uno no debe pegar a la gente, eso hace daño.

Por medio de la práctica y la acción, y mediante los esquemas proporcionados por los adultos y los compañeros, el niño adquiere una comprensión de las representaciones y los símbolos de la cultura. Por ejemplo, la cultura hace una distinción entre reglas "morales" y reglas "convencionales": el niño experimenta esta distinción por el modo en que se comportan los adultos en respuesta a las diferentes transgresiones. El propio niño se comporta de forma diferente, se acoge a diferentes tipos de sanciones y diferentes metáforas en respuestas a las transgresiones morales y convencionales.

En este artículo de Haste se deja ver que el modo en que definimos a una persona como "enferma" también depende de una gran cantidad de supuestos acerca de los roles sociales y las expectativas sobre su realización normal y adecuada. Ser definido socialmente como "enfermo" requiere la conducta recíproca de una serie de personas que difiere significativamente de sus roles normales. El niño adquiere estos conceptos y acciones por sus propias enfermedades y observando las de las personas cercanas a él. Más aún, "estar enfermo" lleva consigo teorías acerca de las causas y la curación de la enfermedad.

La enfermedad es un ejemplo especialmente bueno de la intervención conjunta del lenguaje, la conducta lingüística, los símbolos y la narrativa en las representaciones sociales, y del modo en que el niño empieza a estructurar su propia experiencia en función de estas representaciones.

Haste muestra cómo las etapas de desarrollo cognitivo del niño evolucionan dentro del marco de las representaciones y símbolos sociales. Esto muestra como da la dialéctica vygotskyana entre el mundo social y el desarrollo individual.

La adquisición de reglas

«No debes pegar a la gente; eso hace daño.»

«Cuando jugábamos al Monopoly en casa, podías cobrar el alquiler cuando estabas en la cárcel.»

«Los hombres de verdad no comen *quiche.*»

Estas reglas constituyen la gramática de las relaciones sociales. Son un modelo para ordenar y organizar la experiencia propia; reflejan y prescriben una variedad de explicaciones del mundo social y físico. Al adquirir estas reglas, el niño aprende las bases para la interacción con los otros, y el marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo.

En este capítulo, exploraré los modos en que el niño adquiere una comprensión de estas gramáticas, y los modos en que éstas se presentan al niño en su interacción con el mundo. Utilizaré ejemplos de la antropología y de la psicología social y evolutiva. En concreto, me centraré en tres áreas de la investigación psicológica en las cuales han trabaja-

* Helen Haste, "La adquisición de reglas", en: BRUNER, Jerome y Helen Haste (Coord). *La elaboración del sentido.* Barcelona, Paidós, 1990. pp. 155-180.

do tanto los psicólogos sociales como los psicólogos evolutivos, y consideraré de qué manera, uniendo estos diferentes enfoques, podemos comprender el desarrollo individual dentro de un contexto social y cultural. Estos campos de trabajo son, en primer lugar, el desarrollo de la comprensión de las reglas morales y convencionales; en segundo lugar, el desarrollo de la cartografía y las reglas para la representación de un espacio en tres dimensiones; y, en tercer lugar, la gramática para efectuar una diferenciación conceptual entre la salud y la enfermedad.

Evidentemente, cada uno de estos tres campos posee una clase de «reglas» diferente. Las reglas morales y convencionales son *prescriptivas*. La cartografía incluye reglas para la representación de símbolos; estas reglas tratan de la *descripción*. Los criterios para diferenciar la salud de la enfermedad son tanto *descriptivos (o* normativos) como *evaluativos*. Bruner ha distinguido entre los procesos «paradigmáticos» y los «narrativos»; los primeros consisten en descubrir la regla, mientras que los segundos consisten en justificar la regla (BRUNER, 1986). En primer lugar, el niño debe aprender cuál es la regla, pero también debe aprender cuál es la *explicación o justificación* legítima de la regla. Sólo cuando está en posesión de estas dos gramáticas para la comprensión, puede descifrar las reglas sociales que encuentra a su paso y participar en la comunicación con otros que compartan una gramática común.

Los ejemplos que se incluyen al principio de este capítulo son una demostración de todo esto. La afirmación: «No debes pegar a la gente; eso hace daño» es una prescripción que implica una limitación o un control de la conducta. También es generalizable: la «gente» significa *cualquier* persona. El componente narrativo, la afirmación calificativa de «hace daño», implica que hacer daño es algo malo, y que hacer daño es una *justificación adecuada* para no pegar. Y, en efecto, el hecho de que el individuo se preocupase por dar una justificación a la regla muestra que el presentar explicaciones para las reglas prescriptivas constituye una parte de la gramática. Una de las principales características de las reglas prescriptivas es que conllevan sanciones y deben justificarse por su relación con ciertas clases de consecuencias Así pues, no debemos pegar porque duele, o quizá porque seremos castigados o llevaremos la desgracia a nuestra familia La clase de consecuencia que «sirve» de justificación dependerá de las condiciones culturales locales así como de principios más generales y universales, tales como el no hacer daño a otras personas

Existe otra gramática oculta de las reglas prescriptivas, la prescripción implica un vacío entre los /el «debería» y los/el «es»; la existencia de las afirmaciones con los «debería» implica que existe un estado ideal al cual se debe aspirar. Por consiguiente, la mayoría de las reglas prescriptivas implican una tensión entre lo que es normativo y lo que es deseable.

La segunda afirmación, acerca del Monopoly, es normativa, aplicada específicamente a un reducido grupo de personas, la familia del que habla. La expresión en sí misma implica un cierto reconocimiento de la posible relatividad: la persona no dice, por ejemplo: «Las reglas dicen que...». La naturaleza de los juegos comerciales como el Monopoly provoca la anulación de las reglas oficiales y el establecimiento de variaciones locales por parte de las familias y los grupos; pero incluso los juegos formales e inventados adoptan la flexibilidad de las reglas de los juegos tradicionales, como el juego de bolos, el de la pata coja, el de pillar... Tal y como demostró Piaget, parte de la comprensión evolutiva que tienen los niños acerca de las reglas consiste en apreciar los mecanismos sociales para estar de acuerdo con una regla normativa que hace que el juego pueda jugarse y sea «justo» (PIAGET, 1932). El ejemplo de cobrar el alquiler (o no) mientras se está en la cárcel, es especialmente significativo, pues el elemento del azar en el Monopoly se ve alterado por ello; los compañeros que difieren en esta norma deben negociar un consenso al principio del juego para poder jugar.

Las reglas normativas también proporcionan una descripción del mundo: «Nos levantamos a las siete y media», «Dejamos las pinturas bajo el fregadero», «Las chicas llevan vestidos, pero los chicos no». Estas reglas constituyen una gramática

para *poner orden;* el niño recibe el mensaje a partir de estas reglas de que se puede ordenar el mundo y hacerlo predecible. Las consecuencias quebrantar estas reglas es que el orden queda perturbado. Esa consecuencia, en sí misma, puede actuar como explicación suficiente, pero en la práctica la mayoría de las reglas normativas también implican una justificación funcionalista: es *necesario* hacer las cosas de ese modo o no funcionarán. Un juego no puede jugarse si no se siguen las reglas; no podemos encontrar las pinturas si no las dejamos en un lugar apropiado; si los hombres y las mujeres no tuvieran roles diferentes, la vida familiar no sería posible. De este modo, el niño aprende el mensaje oculto de que las reglas normativas están legitimadas por las explicaciones *funcionales.*

La tercera cita es el título de un libro de humor acerca de los roles de los hombres. Establece tanto una regla normativa como una prescriptiva, y, además, tiene una fuerte connotación evaluativa. Las implicaciones de esta frase son (1) que el hecho de comer *quiche* está normativamente asociado con las mujeres y (2) que los hombres pueden dividirse en «verdaderos» y «otros» hombres. El tono evaluativo de la frase implica un elemento prescriptivo, pero la prescripción tiene que ver con la aceptabilidad, la conformidad y la afirmación de las categorías sociales actuales, en lugar de la conformidad individual con una regla o principio moral. Así pues, los niños «buenos» no lloran, las niñas «guapas» no son rudas, las personas «educadas» no blasfeman; todas éstas son descripciones, pero aportan la connotación de que es importante ser bueno, guapo y educado, y que estos epítetos (o sus contrarios) constituyen las bases legítimas para definir a las personas en términos positivos o negativos. Este proceso de categorización ha sido objeto de la investigación contenida en el trabajo de Tajfel y sus colaboradores sobre el estudio de las relaciones intergrupales. Demostraron que el proceso de categorización en el «grupo interno» y el «grupo externo»--que puede basarse en el más banal de los criterios--está estrechamente vinculado al uso de etiquetas y símbolos evaluativos (TAJFEL, 1981). Así pues, al adquirir las reglas de evaluación, el niño aprende, en primer lugar, la base para la categorización social de las personas (y las cosas) en términos positivos o negativos y, en segundo lugar, los epítetos que se utilizan dentro de su cultura para expresar tales evaluaciones de un modo apropiado. A menudo, estos epítetos--como en el ejemplo anterior--incluyen el hecho de evocar la conducta o las características de un antitético o grupo evaluado de forma negativa; por lo tanto, el niño aprende a ridiculizar a los chicos atribuyéndoles características de las niñas, a ridiculizar a los chicos mayores otorgándoles atributos de los niños más pequeños. Los grupos religiosos y étnicos se categorizan de un modo similar según las condiciones locales.

Lo social y lo individual

Los procesos evolutivos por los que el niño adquiere competencia para descodificar la gramática de las reglas, incluyen tanto dimensiones sociales como individuales. Las dimensiones sociales son los modos en que las reglas se manifiestan en las interacciones sociales y en las estructuras sociales. En el nivel de la conducta individual, estas dimensiones están representadas por acciones y rituales para las interacciones. Por lo tanto el niño aprende cómo *representar* la regla en activo antes de poder expresarla o hacerla consciente y articulada. Sin embargo, la dimensión social también incluye el hecho de que las reglas generalmente se desarrollan con el mundo social y cultural, y estas reglas y sus significados se negocian y perpetúan entre los grupos y las instituciones de la sociedad.

La dimensión individual es el desarrollo de la competencia del niño en lo que se refiere a dar un sentido cognitivo al mundo y a iniciar de forma eficaz una interacción con otros. Esto implica las bases estructurales del pensamiento del niño individual y los procesos que afectan al desarrollo y a la transformación de la construcción del significado por parte del niño.

Las dimensiones social e individual de la adquisición de reglas han sido estudiadas y analizadas dentro de los modelos teóricos--dispares y en gran medida no coincidentes--de la psicología social y la psicología evolutiva. No obstante, últimamente

se ha iniciado un acercamiento influido por el renacimiento del interés por la obra de Vygotsky; esto lo trataré con detalle en este mismo capitulo. Pero consideremos, en primer lugar, la naturaleza del conflicto entre el enfoque social y el enfoque evolutivo.

Bourdieu escribe como un antropólogo; su investigación ejemplifica de forma intensa el marco estructural y activo de las reglas sociales (BOURDIEU, 1977). Estudió a los kabylia, una sociedad de campesinos del norte de Africa. Los kabylia practican la interacción social de un modo muy simbólico; por ejemplo las conductas de saludo--y el acto de dejar de saludar--reflejan, con mucha exactitud, el *status* social del individuo. El hecho de dar y recibir regalos está cuidadosamente instrumentado para expresar el honor. En la sociedad de los kabylia, los roles de los hombres y de las mujeres están circunscritos de forma muy definida, y mantener su *status* relativo constituye una parte compleja y crucial de cada aspecto de la vida social y del ritual. Tanto la metáfora como el simbolismo asociados con la determinación de género son muy extensos y el dualismo de género está representado por muchas polaridades metafóricas como público/privado, abierto/secreto, orgulloso/avergonzado, claridad/oscuridad. Estas se expresan en el lenguaje, en las formas de interacción social y en las relaciones de poder; también la utilización del espacio, tanto dentro de la casa como en el dominio público, comunica de un modo muy explícito la categoría del género.

Estas relaciones estructuradas por la acción y su correspondiente simbolismo, constituyen una parte de la mayoría de las sociedades pero son especialmente notables entre los kabylia. Cada campo de acción trae consigo un complejo simbolismo para interpretar esta práctica. El niño en crecimiento debe adquirir esta gramática de acción, de práctica y de interpretación. BOURDIEU dice:

> La práctica siempre implica una operación cognitiva, una operación práctica de construcción que pone en funcionamiento, en referencia a las funciones prácticas, sistemas de clasificación (taxonomías), que organizan la percepción y estructuran la práctica. Estos esquemas de percepción, apreciación y acción, producidos por la práctica de sucesivas generaciones, en condiciones de existencia de un determinado tipo, que son adquiridos por medio de la práctica y aplicados en su estado práctico sin acceder a la representación explícita, funcionan como operadores prácticos por medio de los cuales las estructuras objetivas, de las cuales son un producto, tienden a reproducirse a sí mismas en la práctica (1977, pág. 97).

Así, los niños aprenden, a través de su propia acción e interacción, el significado de las distintas partes del espacio que ocupan, y empiezan a comprender, representar en activo y representar la gramática de estas reglas sociales mediante los medios lingüísticos indirectos --como los proverbios--y mediante la representación directa y explícita.

Desde luego, lo mismo que sucede con los kabylia, sucede en todas las sociedades. El valor particular del análisis de Bourdieu para la presente discusión es que integra una perspectiva antropológica de la sociedad como un todo, y una versión de la psicología individual e interpersonal que reconoce el rol de la cognición individual en el proceso interpretativo. El significado y las teorías implícitas sobre las relaciones sociales se revela en la *práctica* de los miembros de la sociedad; los *recursos* para la comprensión del niño de la gramática de la regla están representados simbólicamente por la cultura, y el niño desarrolla su propia comprensión dentro de este marco de metáforas, símbolos y acción.

Moscovici y los psicólogos sociales de la «Escuela Francesa» prestan atención a la gramática de las reglas para categorizar, explicar y legitimar tal y como se manifiestan en los procesos sociales, pero están principalmente interesados en los modos en que estas «representaciones sociales» se expresan en el lenguaje (FARR y MOSCOVICI, 1984). Estos son los marcos compartidos -o negociados- de significado, metáfora y explicación común a través de los cuales los individuos dan sentido a su experiencia y son capaces de comunicarse con otras personas. Estas representaciones sociales perduran a lo largo del tiempo en una cultura y se transmiten de generación en generación, como las prácticas que describe Bourdieu. También reflejan el cambio social; gran parte del trabajo de la Escuela Francesa consiste en el análisis de los procesos psicológicos sociales a través de los cuales se genera y se *modifica* el significado, y las funciones

que desempeña la representación social en la definición de los límites del grupo. El estudio clásico de este fenómeno realizado por Moscovici es la demostración de cómo el lenguaje y los conceptos del psicoanálisis han llegado a formar parte de las explicaciones de sentido común de los profanos franceses (Moscovici, 1961-1976). Más adelante analizaremos con más detalle el trabajo de Herzlich sobre la representación social de la salud y la enfermedad (Herzlich, 1973). Un reciente trabajo de Jodelet y otros muestra cómo se modifican las representaciones sociales en el curso del cambio social; los cambios en la concepción del rol de la mujer se han visto acompañados por representaciones cambiantes del cuerpo (JODELET y otros, 1980).

Tanto Bourdieu como la Escuela Francesa de psicólogos sociales se centran en los *orígenes sociales* del significado y los marcos que proporciona la cultura para dar sentido y legitimar las reglas. Su trabajo muestra que existe un *cuerpo de recursos culturales y sociales* que formula la comprensión individual de las reglas, de los parámetros de la legitimación y de la evaluación apropiada, y de las «reglas locales para hacer reglas». Los psicólogos evolutivos se han concentrado en los procesos a través de los cuales el niño construye el significado como un *individuo, y* en cómo este proceso de construcción se hace más complejo y cualitativamente diferente en el transcurso del desarrollo. La regla puede existir como un *hecho social,* pero lo que interesa al psicólogo evolutivo es la habilidad cognitiva desarrollada por el niño para *decodificar* ese hecho social y para apreciar las bases para la confección de reglas.

Ahora existe una gran cantidad de datos sobre el desarrollo de la construcción, por parte del niño. de una variedad de reglas que muestra cambios cualitativos del desarrollo. Surgen ciertos patrones comunes. El niño primero acepta la regla como algo dado, y las justificaciones de la regla son apelaciones arbitrarias a la autoridad. A continuación, el niño empieza a apreciar que las reglas tienen la función social de hacer posible la interacción; inicialmente, ésta es una comprensión de las interacciones intraindividuales, más tarde se convierte en una apreciación del grupo y la comunidad. Por último, el niño puede ver más allá del sistema de reglas convencional y puede percibir la estructura social más amplia, con lo cual comprende los principios sobre los cuales se basa la regla, y puede derivar, por sí mismo, principios para la generación de reglas. Los datos de los que surgen estos patrones evolutivos de la cognición, incluyen reglas para los juegos, reglas morales, reglas convencionales, reglas para el control de la amistad, reglas para la categorización de los roles sexuales y reglas para el intercambio de monedas. Dicho de otro modo, incluyen reglas descriptivas, prescriptivas y evaluativas, y cubren un amplio campo de la interacción social y de la interpretación de la experiencia social (PIAGET, 1932; FURTH, 1978; DAMON, 1977; LEAHY, 1983; KOHLBERG, 1984). Por consiguiente, para el psicólogo evolutivo, «el hecho de adquirir reglas» significa un incremento de la comprensión cognitiva de la gramática de la justificación y la explicación. El foco de la investigación se encuentra sobre la construcción individual del significado y los cambios que tienen lugar en la estructura cognitiva. El contexto social es un recurso *implícito,* pero el énfasis se halla en el *individuo* que opera cognitivamente sobre ese recurso; *transformando* la regla, su justificación y su explicación, según su habilidad cognitiva actual. No obstante, recientemente, los evolutistas cognitivos han prestado más atención al papel de los procesos sociales en la construcción del significado por parte de los niños, especialmente al papel de la interacción entre niños de la misma edad. En parte, este cambio surgió de un descontento con el modelo piagetiano del niño descubriendo conceptos por sí mismo, mientras juega con guijarros en la playa. Por ejemplo, DAMON afirma:

> El niño no deriva las categorías del mundo -ya sea social o físico- en un estado de aislamiento social, sino que se desarrollan en el transcurso de innumerables intercambios sociales. En el curso de estos intercambios sociales, la atención del niño se centra en ciertos aspectos de las relaciones sujeto-objeto que tienen un significado social y cultural especial. De este modo, el desarrollo cognitivo del niño está guiado continuamente por el contexto social en el que se presenta y se crea todo el conocimiento. Por lo tanto, resulta más exacto decir que el conocimiento es «co-construido» por el niño

en relación con otros que decir que simplemente se construye de forma unilateral. Lo mismo puede decirse del conocimiento social y del físico (1981, págs. 162-163).

DAMON (1977) ha estudiado los modos en que los niños interactúan en grupos pequeños; observó cómo negociaban entre ellos la asignación de recompensas después de completar una tarea. La participación en un conflicto de grupo como el anterior puede estimular el desequilibrio cognitivo, de tal modo que acaba existiendo un cambio mensurable con el paso del tiempo en la estructura del pensamiento. Pero lo más interesante para la presente discusión es que el estudio de Damon demuestra los complejos procesos sociales y cognitivos por los que los niños inician la negociación del significado, de la justificación y de la legitimación, y de la base para establecer criterios para el reparto de recompensas. Las frases en cursiva reflejan diferentes clases de justificación a las que se recurre para la distribución «justa» de unos dulces; el hecho de que se invoquen demuestra que forman parte de los «recursos» de esos niños para generar reglas para la imparcialidad.

En la escena participan tres niños de diez años que están decidiendo cómo repartir los dulces entre ellos y otro niño -Dennis- que no forma parte del grupo; han estado haciendo pulseras:

E (Experimentador): Hemos hablado con todos vosotros y no pudimos decidirnos, por tanto hemos pensado que deberíais decidirlo juntos. ¿Cúal es, según vosotros, *el mejor modo de repartirlo?*

Craig: ¿Tendríamos que darle algo a Dennis?

E: Si queréis.

Norman: Tiene que estar aquí también.

E: Bien, tenéis que decidirlo entre todos.

Bonnie: Estaba pensando que podríamos dar uno por pulsera, porque Dennis hizo una y nosotros hicimos tres cada uno. O dar dos y medio a todo el mundo. *De ese modo todos recibimos lo mismo.*

Craig: Quizá podríamos darle uno a Dennis y coger tres nosotros.

Norman: No, *eso no es justo.*

Bonnie: Además, *Dennis es más pequeño y* se fue antes.

E: Bueno, ¿qué pensáis? ¿Es ésta la mejor solución?

Norman: No.

E: ¿Por qué no, Norman?

Norman: Porque si estuviese aquí también, y *también es un niño, por lo tanto debería recibir incluso* (material omitido).

E: Por ahora tenéis uno para Dennis, tres para ti, Craig, tres para Norman y tres para ti, Bonnie.

Bonnie (murmura algo): Esto es lo que deberíamos darle a Dennis.

Norman: No. No lo es, eso es lo que quiero decir. *Esto es lo que estoy metiendo en tu cabeza, en tu cabeza, en su cabeza* (señalando a cada miembro del grupo).

Bonnie: Bien, cortemos estos en mitades. Cada uno de nosotros recibirá dos y medio.

Norman: Exacto... es lo mejor, todo el mundo recibe la misma cantidad.

Bonnie: Craig es el más guapo, Norman es el más limpio y yo hice la mayor parte.

Norman: Yo fui el que mejor me comporté (material omitido).

Norman: Os estáis olvidando de lo que pensaría Dennis... Sé cómo se sentiría... Bueno, no estáis pensando en él. Si lo hiciéramos diría (voz llorosa): *«Venga, vosotros tenéis esto y yo sólo eso» y empezaría a gritar. (DAMON,* 1977, págs. 128-130, cursiva añadida.)

Doise y Mugny han demostrado que los niños que trabajan en parejas y grupos en la solución de problemas lógicos producen más soluciones adecuadas que cuando están trabajando solos (DOISE y MUGNY, 1984). Este trabajo hace hincapié en la continua interacción entre los procesos cognitivos internos y los procesos sociales externos. Pero sigue en pie la pregunta: ¿cuál es la naturaleza exacta de esta interacción? DOISE y MUGNY, por ejemplo, afirman que el concepto de Piaget de «reflejar la abstracción»

es una descripción adecuada del nivel psicológico de lo que ocurre en el individuo, pero la integración de anteriores reguladores dentro de las nuevas estructuras también debe estudiarse en el nivel social: la elaboración colectiva de las nuevas estructuras reorganiza las habilidades individuales preexistentes. Para aprovechar estas integraciones colectivas que dan como resultado estructuras más avanzadas los individuos deben disponer

ya de los elementos constitutivos necesarios (1984, pág. 27).

De acuerdo con esta descripción, el proceso social opera a la vez como un *catalizador, y* como un *consolidador* para el pensamiento individual; el niño no puede hacer él solo todo el trabajo, el proceso de negociación con otros niños proporciona un apoyo para el proceso reconstructivo, y es la confrontación con el conflicto derivado externamente lo que estimula el desequilibrio interno.

Por lo tanto, esta postura es en esencia una modificación del modelo de Piaget, para tener en cuenta el mundo social como una *variable que opera sobre la cognición individual.* Por el contrario, VYGOTSKY afirmaba que el proceso social es *anterior* al proceso individual, no simplemente un mediador de éste:

> Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. En primer lugar, aparece en el plano social, y a continuación en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y luego aparece en el niño como una categoría intrapsicológica. Lo mismo puede decirse en relación a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición (1978, pág. 163).

Por lo tanto, Vygotsky coloca un mayor énfasis en el papel del proceso social interpersonal y también en el papel de la sociedad a la hora de definir un marco de significado. Para Vygotsky, el mundo «social» opera en dos niveles; en primer lugar, en el nivel interpersonal en el que el niño, por medio tanto del lenguaje como de la acción, experimenta los conceptos-en-práctica. Esta es la idea de la «zona de desarrollo próximo» -el vacío entre la experiencia social y la experiencia intrapsicológica de un concepto- que ha obtenido mucha aceptación recientemente entre los psicólogos evolutivos. Pero existe otro nivel de análisis, relativamente poco desarrollado a causa de la prematura muerte de Vygotsky, que en mi opinión es de gran importancia para el acercamiento entre la psicología social y la psicología evolutiva (WERTSCH, 1985).

Del fondo marxista de Vygotsky procedía el concepto del sistema *sociohistórico* dentro del cual el significado cultural se desarrolla con el paso del tiempo. El sistema sociohistórico proporciona un marco de referencia para el pensamiento y la planificación, y delinea las herramientas que están a disposición de éstos. Por consiguiente, de acuerdo con ello, la experiencia del niño en la interacción interpersonal, y su propio reflejo intrapersonal y la consolidación de conceptos, debe considerarse finalmente dentro del contexto más amplio de un marco sociohistórico que define lo que es posible, lo que es legítimo y, también, lo que es funcional para el sistema social. Así pues, en mi opinión, Vygotsky afirma que el proceso de «generación del significado» opera en *tres* niveles: el sociohistórico, el interpersonal y el intraindividual.

Por ahora, he señalado diversas perspectivas sobre el proceso de «adopción de reglas». Hemos visto cómo desde el punto de vista de los antropólogos, las reglas y su justificación y las legitimaciones están estructuralmente ancladas dentro de la acción y la interacción, el lenguaje y la metáfora, y el niño accede al marco cultural tanto a través de la acción como por medio del lenguaje. Esta perspectiva ofrece poco papel a la construcción del significado por parte del niño; sin embargo, Bourdieu reconoce que el niño desempeña un papel activo a la hora de dar un sentido cognitivo a lo que sucede. El modelo psicológico social de Moscovici demuestra de qué modo, en respuesta a las necesidades de determinados grupos y a las demandas del cambio social, surge un marco de referencia para crear sentido por medio de la negociación colectiva del significado Este marco proporciona metáforas, explicaciones y legitimaciones tanto para las reglas sociales como para las reglas destinadas a la categorización. Los evolutistas han demostrado, de manera inequívoca, que la comprensión por parte del niño de la regla y sus justificaciones cambian en el transcurso del desarrollo; así pues, sea cual sea el marco de referencia del significado consensual de una cultura, el niño lo comprenderá tan sólo de un modo imperfecto hasta que alcance el nivel necesario de complejidad cognitiva. El enfoque del desarrollo cognitivo también reconoce que la interacción social, en el nivel diádico, y de grupo pequeño, es importante para la experiencia del niño con los conceptos en uso, pero, en conjunto, esto no incorpora las implicacio-

nes de la interacción *más amplia* del niño en el sistema social. De hecho, tanto a Kohlberg como a Piaget se les ha criticado el hecho de adoptar una posición esencialmente absolutista: que sus estadios finales de razonamiento, en el pensamiento moral y lógico, reflejan un marco universal para la conceptualización dentro de estos campos. Esta perspectiva no dejaría espacio para el análisis de los procesos dialécticos que llegan a ser evidentes cuando se adopta una perspectiva más amplia de los factores sociales e históricos en el desarrollo individual (RIEGEL y ROSENWALD, 1975; MODGIL y MODGIL, 1986).[1]

En la figura 9.1 presento un modelo para conceptualizar la serie de perspectivas analizadas anteriormente, y considerar las posibles interacciones entre los tres campos.[2]

Resumiendo, el campo *intraindividual* es el campo colonizado por los evolutistas cognitivos; la actividad del individuo al reflejar, consolidar y construir. El campo *interpersonal* es el área de la interacción diádica y de los pequeños grupos, donde el niño participa en las interacciones sociales que constituyen la experiencia de un concepto-en-acción, y donde la negociación del significado con otras personas crea un desequilibrio en sus propias estructuras cognitivas. Además, a partir de estas interacciones, el niño recibe información sobre el marco de referencia cultural y social; por ejemplo, el modo en que los niños imponen rígidamente estereotipos de género entre ellos mismos se debe más a las caricaturas de las normas culturales que a las expectativas reales del mundo social, como consideran muchos padres conscientemente no sexistas.

El campo *sociohistórico* es el mundo de las *tradiciones* culturales, la justificación y la explicación culturalmente definidas y esperadas. El niño entra en contacto con ellas por medio de símbolos, metáforas y códigos para la acción que *reflejan* el significado y las categorías sociales, así como mediante la instrucción directa de sus padres, compañeros y los medios de comunicación. Esto delimita el campo de acción y las fronteras para la generación de reglas y sus justificaciones. Es un recurso para las reglas con el fin de dirigir la interacción *interpersonal,* así como para saber cómo deberíamos iniciar la reflexión *intrapersonal* sobre las reglas y el orden. Se trata de un proceso en dos direcciones; las interpretaciones del niño del recurso sociohistórico dependen de su nivel de complejidad cognitiva. En nuestra interacción con los niños, manipulamos inconscientemente la interacción entre los recursos culturales y los niveles individuales de complejidad; les presentamos mensajes especiales, marcos de referencia especiales con lo que dar sentido al mundo, y sin embargo, ajustamos el nivel de ese mensaje al nivel de comprensión del niño. Así, el niño aprende dos cosas; el *contenido* del mensaje (lo cual perdurará) y la *estructura* adecuada para conceptualizarlo, que nosotros como padres o profesores hemos presentado a la manera de un «andamio» para la comprensión, pero que esperamos que cambie junto con la creciente madurez. De este modo, por ejemplo, como padres podemos disponer de la capacidad para el estadio 4 del razonamiento moral en los términos de Kohlberg, pero ofreceremos al niño una justificación (pongamos) del hecho de mantener las promesas apropiadamente formulada para que sea inteligible dentro de su comprensión del estadio 2; *finalmente* esperamos que desarrolle un estadio superior de razonamiento sobre el valor perdurable, el hecho de mantener promesas.

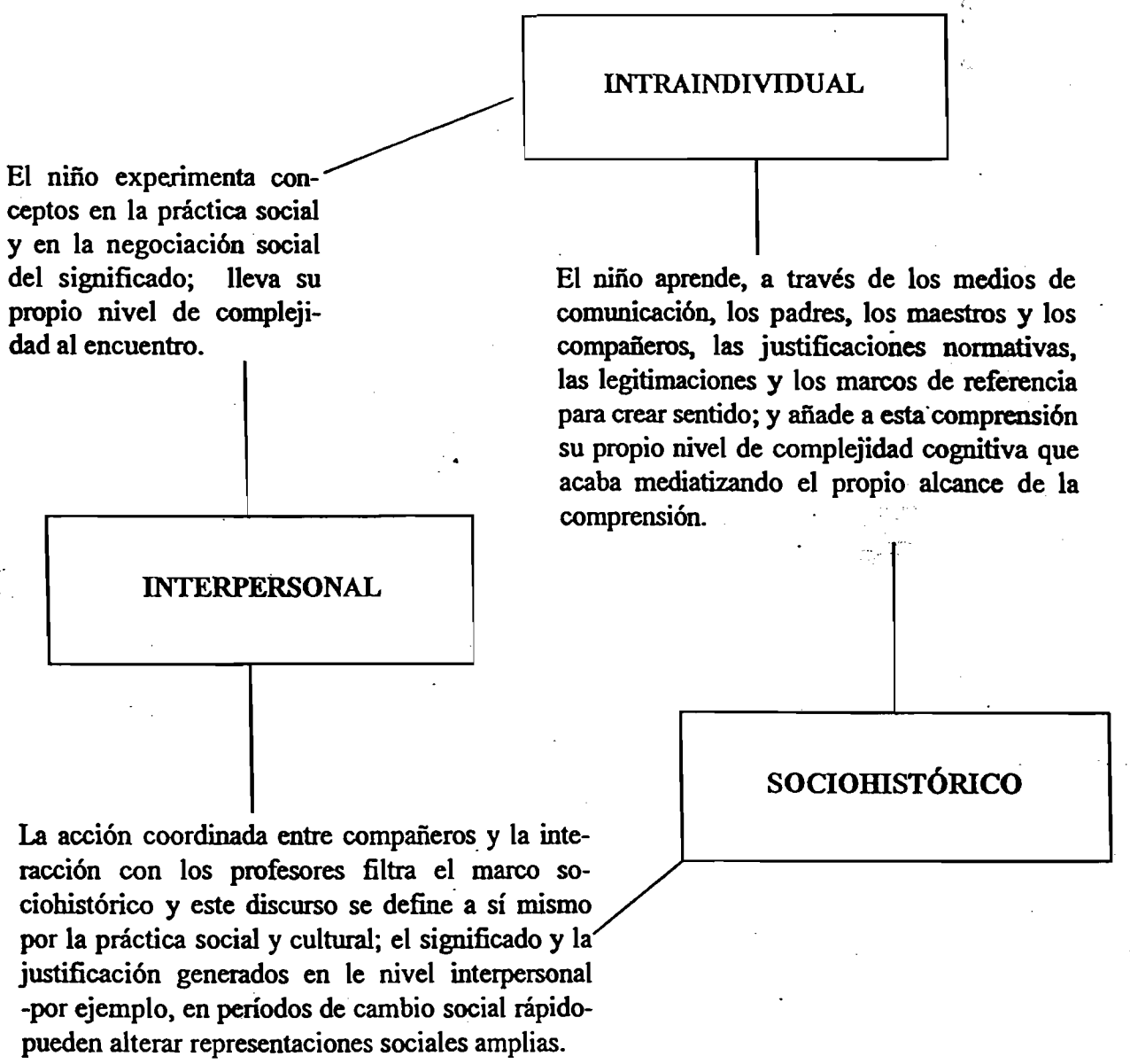


Figura 9 1. Un modelo de la relación entre lo intraindividual, lo interpersonal y lo sociohistórico
Fuente: WEINREICH HASTE, 1984.

Pero no sólo el contenido de un mensaje es un recurso; en el desarrollo individual se han encontrado expresiones culturales de los diferentes niveles de complejidad estructural. Una ilustración de esto procede de una tesis de Richard TUFFIN (1982). Tuffin analizó el material editorial de un periódico y las cartas al director relacionadas con la eutanasia practicada a un niño que sufría graves deficiencias. Demostró que los periódicos de «calidad» *(The Times Guardian)* presentaban razones expresadas en estadios de razonamiento superiores--siguiendo la escala de Kohlberg--a los periódicos de formato reducido *(Daily Express, Daily Mirror)*. También demostró que un periodista hábil presentaba el mismo *contenido* de un debate en diferentes términos estructurales de estadio cuando escribía para diferentes periódicos. La conclusión de este trabajo es que los niveles de complejidad

del razonamiento no son simplemente las propiedades del pensamiento individual, sino que también forman parte de los recursos de la cultura. El niño en desarrollo puede encontrar justificaciones y explicaciones expresadas en distintos niveles de estructura cognitiva dentro de los medios de comunicación y el entorno social.

En lo que queda de capítulo, exploraré las maneras de integrar el trabajo de los psicólogos sociales, que han concentrado su atención en los aspectos interpersonales y sociohistóricos del modelo que he presentado anteriormente y el trabajo de los psicólogos evolutivos sobre las dimensiones intraindividual e interpersonal. Exploraré tres clases diferentes de «reglas»: las reglas prescriptivas relacionadas con la conducta moral y convencional, las reglas descriptivas relacionadas con la representación del espacio en mapas y las reglas descriptivas con aspectos evaluativos relacionados con la distinción entre la salud y la enfermedad .

Las reglas prescriptivas

Turiel descubrió que incluso los niños muy pequeños son capaces de establecer una distinción entre las reglas «morales» y las «convencionales», y estableció la secuencia de estadios evolutivos dentro del campo del razonamiento convencional. Es evidente que en un sentido estructural (es decir, en función de la complejidad cognitiva y de la apreciación creciente de la perspectiva de otras personas y de la función de las reglas en el sistema social) los dos campos son análogos (TURIEL, 1983). Los estadios de Turiel se presentan en la tabla 9.1.

La distinción entre reglas morales y convencionales es algo que se aprende a una edad temprana. Los niños aprecian que *las reglas morales* trascienden las cuestiones locales, mientras que las reglas *convencionales* son relativas. El modelo de pregunta utilizada para obtener la distinción es: «Supón que existiese una escuela en la cual se permitiera la conducta x, ¿sería correcto seguir esta conducta?» Cuando «x» implica el dañar--por ejemplo, pegar--u otras cuestiones «morales», el niño no lo considera permisible, incluso aunque las normas de las figuras de autoridad o de los compañeros parezcan estar conformes con ellas. Sin embargo, las reglas convencionales como llevar ropa o no hacerlo, o comer con los dedos, se consideran alterables.

Creo que el trabajo de Turiel es especialmente interesante porque ilustra la operación de una dimensión sociohistórica en el nivel del razonamiento individual. Tal y como señala Turiel, la distinción entre las reglas morales y las convencionales está definida culturalmente por necesidad; el niño no genera la distinción por sí mismo, pese a que Turiel crea que los niños con incluso menos de tres años puedan manejarla. Al analizar los orígenes sociales de las reglas y su justificación, Durkheim distinguía entre las *prescripciones morales* --como matar--que tenían un significado simbólico y que estaban asociadas *per se* a lo obligatorio, lo valioso o lo sagrado, y que no necesitaban justificarse en función de sus consecuencias, y las *leyes prudenciales*, que se justificaban en función de sus consecuencias. En la práctica, los descubrimientos de Turiel indican que los niños norteamericanos tienen en cuenta las consecuencias de la transgresión moral, pero que éstas se caracterizan por una cualidad absoluta y un llamamiento a un principio universal (como no herir). Los niños de mayor edad también son capaces de considerar las consecuencias de las transgresiones morales y convencionales en función de sus efectos sobre la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, en primer lugar, el niño adquiere el *conocimiento* de que existe una diferencia; en segundo lugar, el niño aprende a reconocer y a reproducir la distinción en función de las clases de *justificación* dada para las reglas en los diferentes campos. Estas justificaciones están sujetas a las limitaciones del nivel de razonamiento del niño.

Tabla 9.1. Cambios principales en los conceptos sociales-convencionales

	Edades aproximadas
1. *La convención como descripción de la uniformidad social.* La convención contemplada como descripción de las uniformidades en la conducta. La convención no se concibe como parte de la estructura o función de la interacción social. Las uniformidades convencionales son descriptivas de lo que se supone que existe. La convención se mantiene para evitar la violación de las uniformidades empíricas.	6-7
2. *La negociación de la convención como uniformidad social descriptiva.* La uniformidad empírica no es una base suficiente para mantener las convenciones. Los actos convencionales se consideran arbitrarios. La convención no se concibe como parte de la estructura o función de la interacción social.	8-9
3. *La convención como afirmación de un sistema de reglas; primera concepción concreta del sistema social.* La convención se considera arbitraria y expuesta al cambio. La observancia de la convención se basa en reglas concretas y expectativas autoritarias. La concepción de los actos convencionales no está coordinada con la concepción de la regla.	10-11
4. *La negación de la convención como parte del sistema de las reglas.* La convención se considera ahora arbitraria y susceptible de cambio independientemente de la regla. La evaluación de la regla perteneciente a un acto convencional está coordinada con la evaluación del acto. Las convenciones no son «más que» expectativas sociales.	12-13
5. *La convención mediatizada por el sistema social.* Aparición de conceptos sistemáticos de estructura social. La convención como una regulación normativa en el sistema con uniformidad, roles fijos y organización jerárquica estática.	14-16
6. *La negación de la convención como norma social.* La convención considerada como norma social codificada. No se considera que la uniformidad en la convención desempeñe la función de mantener el sistema social. Las convenciones no son «más que» normas sociales que existen por el uso habitual.	17-18
7. *Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales.* Las convenciones como uniformidades que son funcionales en la coordinación de las interacciones sociales. El conocimiento compartido, en forma de convenciones, entre los miembros de los grupos sociales facilita la interacción y la operación del sistema.	18-25

Fuente: TURIEL, 1983.

Las diferentes clases de justificación y explicación en el razonamiento convencional quedan ejemplificadas en un extracto procedente de una de las entrevistas efectuadas por Turiel a adolescentes mayores sobre los roles de los géneros. El conflicto presentado en el dilema tenía que ver con la colocación en diferentes trabajos; en el pasado, la mujer sacrificó su carrera en interés de la carrera de su esposo; ahora tiene la oportunidad de conseguir un trabajo muy bueno, algo que también le implica a él.

Andrew (14 años): Los dos tienen derecho, pero en la familia él probablemente piensa que él lo tiene y lo hacen así

(¿Qué quieres decir?)

Bueno, él probablemente piensa que es el cabeza de familia y todo eso... Cuando te casas no quieres que tu mujer trabaje, es una señal de debilidad.

(¿Por qué es una señal de debilidad?)

Porque él piensa que puede mantenerlos solo y lo está haciendo bastante bien... Porque si deben decidir cuál de ellos se pone a trabajar, debe ser él, porque él es el hombre y ella debe quedarse en casa y, sabes, pongamos que se mudan de casa y que ella trabaja y tienen hijos, y ella se va al trabajo y los hombres se quedan en casa con los niños, eso no está bien.

En otro lugar de la transcripción, Andrew reconoce que su opinión sobre los roles sexuales no es necesariamente universal, pero sin embargo invoca en su argumento ciertas afirmaciones prescriptivas acerca de la «justicia» y las obligaciones generales de los hombres y las mujeres. Cita una serie de justificaciones y explicaciones que sabe que son aceptables dentro de su cultura: el rol del cabeza de familia, la connotación de debilidad, la identidad del trabajo con el rol del hombre y el cuidado de los hijos con el rol de la mujer. Presenta una imagen consecuente. Otros de los entrevistados producen afirmaciones igualmente consecuentes, igualmente legítimas en apoyo de una perspectiva de igualdad en los roles sexuales. Todos utilizaron *recursos culturales* para apoyar una variedad de soluciones actualmente aceptables. Por lo tanto, su comprensión del dilema y su presentación de una solución estaban formados por—y reflejan—una variedad de normas culturales disponibles.

El trabajo de Turiel tiende un puente entre los enfoques de la psicología evolutiva y de la psicología social; reconoce y analiza de forma explícita el papel de los factores sociohistóricos en la distinción entre el razonamiento convencional y el moral; más adelante, consideraré el material relacionado con los procesos interpersonales presentado por el propio Turiel, que proporciona una cierta clarificación en el modo en que el marco sociohistórico llega a transformarse y construirse en el nivel intraindividual.

Otro estudio que ilustra la relación entre los procesos intraindividuales y los procesos sociohistóricos ha sido realizado en Israel por Nisan (NISAN, 1988). Las normas de los adolescentes de los *kibbutz* son igualitarias; las normas de los adolescentes de las ciudades favorecen la recompensa del esfuerzo. Nisan estudió las respuestas de los adolescentes a un dilema concerniente a la distribución de recompensas en una situación en la que los candidatos habían demostrado diferentes grados de esfuerzo. Descubrió que las respuestas de los dos grupos eran *estructuralmente* equivalentes, en el sentido de que estaban en el mismo nivel de complejidad cognitiva, pero reflejaban las normas de su grupo en las *clases de argumentos* (contenido) a los que se acogían. El efecto de estas presiones normativas era que un individuo podía lógicamente extraer la conclusión de que una determinada acción o decisión era correcta, sobre la base de su razonamiento *estructural,* pero las poderosas normas culturales podían invalidar el razonamiento del propio individuo y dictar una respuesta más acorde con las justificaciones consideradas legítimas dentro de la subcultura.

Este estudio constituye una importante demostración del papel independiente y posiblemente conflictivo de los procesos intraindividuales y los procesos sociohistóricos en el razonamiento moral. Indica que debe existir una *relación dialéctica* entre el determinismo individual y el social, y que una explicación en función de uno u otro no es adecuada.

Las reglas descriptivas

La cartografía requiere la aplicación de reglas descriptivas que rigen la representación del espacio en dos dimensiones. Este es otro campo en el espacio comprendido entre lo intraindividual y lo sociohistórico; ¿cómo llega el niño a ser capaz de comprender y utilizar las convenciones para simbolizar las relaciones espaciales, que implican la habilidad de abstraer y formalizar? Feldman ha ampliado el trabajo de Piaget sobre el desarrollo intraindividual de las habilidades cartográficas y la representación simbólica de un espacio de dos dimensiones (FELDMAN, 1980).

En el siglo XV, casi nadie podía trazar mapas. Esto se debía, en parte a la limitada instrumentación, pero también a la falta de un código común para la representación de las relaciones de distancia y las relaciones espaciales. Hoy en día, casi todos los niños de la sociedad occidental están expuestos a la representación convencional del espacio, y se les supone capaces de, como mínimo, descifrar mapas. No puede decirse que el niño en desarrollo *construya o invente* por sí mismo un código cada vez más sofisticado; en lugar de ello, *se aproxima* más y más a las convenciones sociales de la abstracción simbólica.

Feldman identificaba seis niveles en el desarrollo cartográfico. El último nivel es la identidad de la capacidad del niño con las convenciones de la cartografía tal y como se comprende normalmente. Los niveles precedentes representan diferentes clases de error. Algunos de estos errores reflejan una dificultad conceptual, otros representan el uso de convenciones limitadas. Para los tres primeros niveles de Feldman, el niño presenta árboles, casas y otras características como elevaciones, en lugar de planos, y también demuestra tener dificultad con la escala y la posición relativa de los objetos. Al llegar al quinto nivel, el niño utiliza símbolos concretos o palabras para representar las montañas: tan sólo en el último nivel puede utilizar los contornos. De este modo, el niño llega a utilizar recursos sociohistóricos cada vez más sofisticados--símbolos convencionales reconocidos--a medida que se desarrolla su capacidad cognitiva (fig. 9.2).

Ahora bien, sólo a través de la exposición a esos recursos muy simbólicos el niño adquiere conciencia de la *posibilidad* de una conceptualización crecientemente abstracta. El estudio del desarrollo de la cartografía demuestra--de un modo incluso más claro que el estudio del pensamiento lógico del niño o de su pensamiento moral--la necesidad de una interacción entre un mundo simbólico--un marco de referencia de reglas para la representación que forma parte del recurso cultural--y la competencia cognitiva en desarrollo del niño.

En la práctica, los adultos no realizan las habilidades cartográficas en un elevado nivel de simbolismo abstracto, pese a que cabe suponer que disponen de la competencia necesaria. La relación entre los factores individuales y sociales queda demostrada por los estudios de las representaciones que tienen los adultos de sus propias ciudades. Estos estudios de los «mapas cognitivos» incluían adultos que presumiblemente eran sofisticados lectores de mapas; sin embargo, sus interpretaciones indicaban dos tipos de distorsión. En primer lugar, incorporaban en sus dibujos tan sólo las características más destacadas, como los edificios que tenían una importancia particular en sus propias vidas. Además eran poco exactos en determinadas características físicas (por ejemplo, la amplitud de una curva del Sena) que representaban claramente no a partir de su recuerdo del mapa «oficial», sino de una experiencia cinestésica al andar o ir en coche. No obstante, los mapas cognitivos no eran puramente idiosincrásicos; tenían una función interpersonal. Es posible que no se adaptaran a las convenciones abstractas de la cartografía, pero se adaptaban a las representaciones simbólicas compartidas, comprensibles para otras personas pertenecientes al mismo grupo social. Por consiguiente, se trata de un ejemplo de la modificación de las normas o reglas sociohistóricas y culturales para la representación, a fin de ajustarse a los requisitos del campo *interpersonal*, la utilización de una convención consensual que podemos interpretar como generada interpersonalmente dentro de un grupo o subcultura (FARR Y MOSCOVICI, 1984).

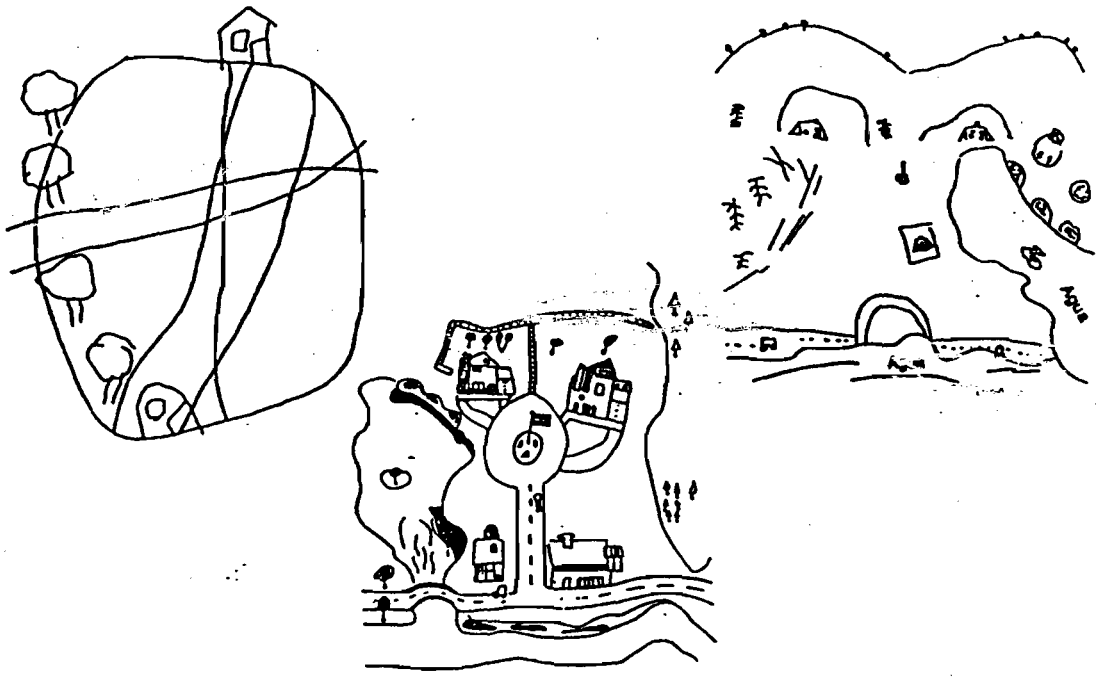
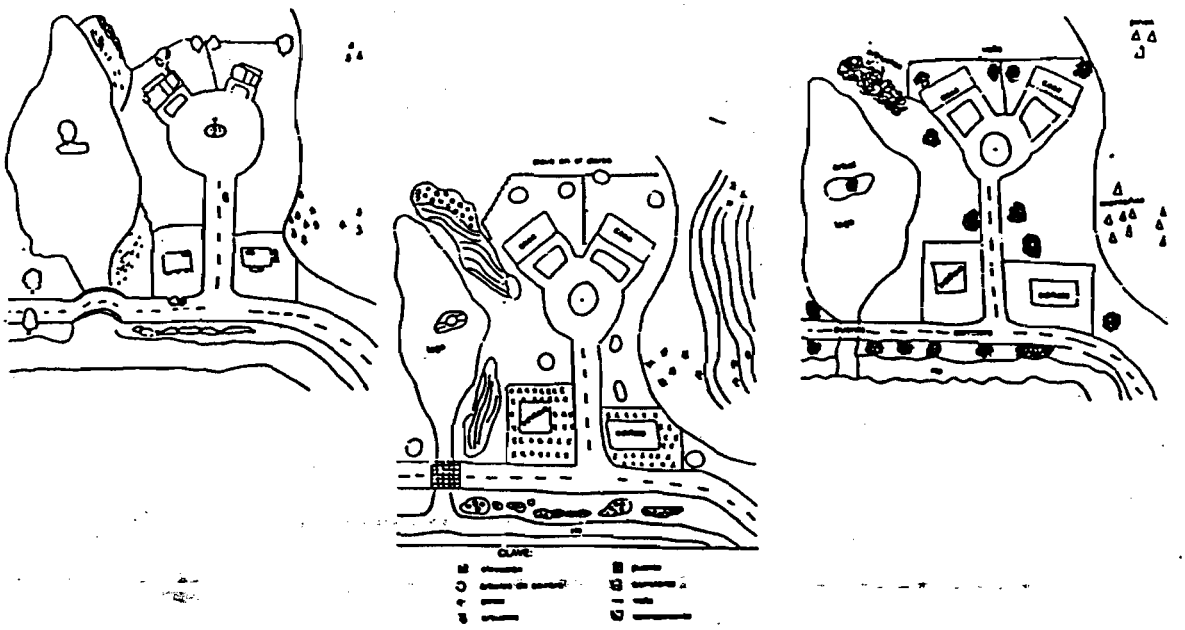


Figura 9.2 Estadios de la representación de mapas
Fuente: Feldman, 1980



Las reglas normativas-evaluativas

Los ejemplos citados hasta ahora tratan de las reglas prescriptivas y descriptivas; la tercera área de investigación trata de las reglas para las descripción, pero las reglas que tienen un elemento *evaluativo* subyacente. Este campo es la salud y los criterios para categorizar los estados de salud y enfermedad. Existen dos estudios que desearía considerar: uno es el trabajo de Bibace y Walsh sobre el desarrollo de la comprensión de la distinción entre salud y enfermedad en los niños, y de las causas de la enfermedad, y el segundo estudio fue realizado por Herzlich y trata de la representación consensual de la misma cuestión expresada por los adultos franceses (BIBACE y WALSH, 1981; HERZLICH, 1973).

Las creencias acerca de la salud, al igual que el conocimiento de las convenciones de la cartografía, derivan, por lo menos en parte, del curriculum formal de la escuela. Todos los niños aprenden algo sobre los gérmenes, la higiene y el contagio, y, cuando abandonan la escuela, disponen de una comprensión básica de la fisiología simple. Por lo tanto, la competencia «oficial» al definir la salud y la enfermedad no incluye «humores» o explicaciones mágicas o punitivas de la enfermedad, a pesar de que en otros períodos históricos y con otras culturas estas explicaciones hayan formado parte de los recursos culturales. Sin embargo, en la práctica, Herzlich descubrió que los adultos construían explicaciones complejas sobre la enfermedad que a menudo contenían un componente moral, y estos criterios sociales, así como los físicos, definían el estado de «estar enfermo». Bibace y Walsh descubrieron que una característica de los niños que mostraban un mayor desarrollo de su comprensión era que se alejaban de las simples explicaciones sintomáticas físicas, para acercarse a las clasificaciones definidas de forma social.

En la representación adulta de la enfermedad y la salud, vemos los marcos sociohistóricos que son los recursos finales para las descripciones y explicaciones de la enfermedad por parte del niño en desarrollo. Cada niño experimenta su propia enfermedad y la de otros, y a través de la definición *social* de la experiencia *individual* el niño desarrolla su propia competencia en la representación. Herzlich descubrió que a pesar del modelo «científico» del contagio y los gérmenes, las representaciones sociales de los franceses adultos estaban dominadas por la idea de *toxicidad*. Esto implica que la enfermedad surge del estilo de vida de una persona: lo central en la toxicidad es la idea de la *polución* y la idea de la *vulnerabilidad*. Los factores tóxicos pueden ser una consecuencia de variables externas, como el aire contaminado o los aditivos químicos de los alimentos y el agua—o incluso el ruido—o pueden ser internos al individuo, como una mala dieta o el consumo de alcohol o tabaco. El individuo tiene una responsabilidad personal en cuanto a las variables internas, e incluso las variables externas pueden controlarse por medio de la elección del lugar de residencia. Así, la salud y la enfermedad se encuentran, por lo menos en parte, dentro del control del individuo; lo que implica la existencia de un elemento moral. Esto es parte de una idea dominante de que la «salud» es una *reserva;* la vulnerabilidad del individuo a caer en una enfermedad accidental depende de que esa reserva se mantenga responsablemente en buen estado.

Así pues, definir los límites de la salud y la enfermedad depende de una mezcla de criterios físicos, sociales y psicológicos. Tener fiebre, dolor o náuseas son aspectos del hecho de estar enfermo, pero más importantes son el bienestar psicológico, especialmente el «ser uno mismo» y ser capaz de realizar todas las funciones de la vida. Las conductas características de una persona enferma - quedarse en la cama, la exclusión social, la entrega de la responsabilidad a otras personas- son los signos socialmente reconocidos de un estado psicológico alterado. Para muchas personas, estar excluido del trabajo normal por una autoridad legítima - como el padre o el doctor- constituye el primer síntoma de «estar enfermo», invalidando los síntomas físicos específicos que en cualquier caso pueden paliarse mediante la medicación o la «fuerza de voluntad». Una persona no *tiene* por qué «comportarse como un enfermo», pero si lo hace, otros se confabulan en la reafirmación del

papel, y se establece la definición social de «estar enfermo».

La definición social de la enfermedad, que necesita de la confabulación de otros, adopta diversas formas. La enfermedad puede ser destructiva y dañina; puede suponer una liberación temporal de la vida normal, unas vacaciones forzadas; o puede constituir una lucha activa, una «ocupación» en la cual el paciente debe cooperar con los médicos para recuperarse. En cada uno de estos grupos sociales, desempeñar las representaciones sociales en colaboración tiene un papel significativo tanto en la definición del proceso como en la práctica de diferenciar los roles de «enfermo»: aceptar la responsabilidad de otro, participar en el proceso de cura, afirmar las definiciones y las explicaciones de la naturaleza de la enfermedad.

La representación que hacen los adultos de la enfermedad es por consiguiente un complejo proceso social e individual que implica la explicación, la justificación y la acción coordinada, reflejando la comprensión compartida de las reglas y los roles. El niño en desarrollo, que experimenta la enfermedad--la suya propia o la de otros--participa en la representación de los roles colaboradores y en la presentación de justificaciones y explicaciones de la enfermedad. Este es, en mi opinión, un claro ejemplo de la descripción de Vygotsky de la experiencia social e interpersonal de los conceptos. La comprensión evolutiva de la enfermedad es la aproximación creciente de la construcción por parte del niño de las reglas para definir la enfermedad, a la representación social --los recursos culturales--del mundo adulto. Bibace y Walsh estudiaron el desarrollo de las concepciones de los niños sobre la enfermedad. Entrevistaron a niños sanos y a niños con enfermedades crónicas. A partir de estas entrevistas, produjeron una secuencia experimental de «estadios» del progreso de la complejidad cognitiva.

En el primer nivel, el niño tiene poca comprensión de la enfermedad. En el segundo nivel, descrito por Bibace y Walsh como el *prelógico,* el niño muestra una comprensión de los síntomas que definen la enfermedad, y su modelo causal de la enfermedad incluye tanto la idea general de contagio como un concepto limitado de la responsabilidad personal: «Estoy resfriado» (¿Por qué enfermaste?); «Ronny me contagió su resfriado» (¿Cómo enfermaste?); «Salí fuera sin gorro».

En el nivel *concreto-lógico,* el niño comprende que el contagio tiene algo que ver con los gérmenes. Además tiene un concepto de que el individuo puede crear las condiciones previas para la enfermedad a través de una mala dieta o por medio de una conducta imprudente, como fumar. Comprende que uno se «cura» por medio de la medicación o las formas específicas de conducta. En el nivel *formal-lógico,* el niño (o el adolescente) expresa las mismas clases de cogniciones que los adultos del estudio de Herzlich; una comprensión sofisticada de la secuencia de sucesos fisiológicos y una apreciación del papel del estrés y las preocupaciones en la enfermedad. Al igual que los adultos de Herzlich, los adolescentes no son necesariamente *exactos* acerca de la fisiología, pero intentan expresar una explicación racional y «científica» e incorporar factores fisiológicos, sociales y psicológicos en sus relatos. Tanto en el trabajo de Herzlich como en el de Bibace y Walsh, se hace evidente que en nuestra cultura, la enfermedad *necesita ser explicada,* y que la explicación en estos términos se considera apropiada.

La dialéctica del desarrollo

A partir de los ejemplos precedentes, resulta evidente que existe una relación dialéctica entre la *representación social* de las reglas, que los psicólogos sociales han demostrado a partir de las poblaciones adultas, y el *desarrollo individual de las construcciones cognitivas* de las reglas sobre las que se han concentrado los psicólogos evolutivos. En mi opinión, los psicólogos sociales han tendido a ignorar los procesos del desarrollo individual, y se han centrado en los modos en que los grupos sociales colaboran en la realización y articulación de representaciones colectivamente compartidas; éstas incluyen las explicaciones, las legitimaciones y las justificaciones. Por el contrario, los psicólogos evolutivos han considerado -en gran medida- los procesos «sociales» simplemente en función

del efecto de la interacción diádica o la del pequeño grupo como un catalizador en la creación de un desequilibrio cognitivo individual. Han tendido a estudiar el razonamiento individual en un contexto social, y el efecto del conflicto interpersonal sobre el pensamiento individual, pero no han examinado cómo la interacción social en sí es el reflejo del proceso social más amplio en el cual las presentaciones sociales representan un recurso y un marco de referencia dentro del cual están prescritas (y proscritas) la legitimación y la justificación de las reglas. Pienso que la distinción, realizada por Vygotsky, entre el proceso de *interacción social (interpersonal) y* el proceso *sociohistórico* es importante para comprender esta dialéctica. He trazado una línea paralela entre, en primer lugar, el «proceso de interacción social» de Vygotsky y la clase de interacción que tiene un efecto de catalizador sobre la estructura del pensamiento individual y, en segundo lugar, el «contexto sociohistórico» de Vygotsky y las representaciones sociales, que son las manifestaciones del consenso cultural y el recurso para la comprensión, justificación y legitimación compartida de las reglas.

Esta es la *lógica* del proceso dialéctico evolutivo, pero se requieren más datos para demostrar cómo opera en la práctica. Estos datos están disponibles en los detallados análisis, descritos por Turiel y sus colegas, sobre la interacción entre los niños de la misma edad y entre el niño y su profesor. Los estudios de Much y Schweder también tienen un especial interés: la pregunta que plantearon era cómo se transmiten a los niños las reglas culturales por medio de formas explícitas e implícitas del lenguaje y la interacción: «Creemos que resulta más fructífero asumir que las reglas culturales se examinan, utilizan, aclaran y negocian continuamente en los momentos más insignificantes de la vida cotidiana. Estos momentos... los denominaremos *situaciones de responsabilidad*». Señalan que las investigaciones evaluativas se encuentran en todas las esferas de la vida cotidiana. Las exigencias de una justificación del por qué alguien ha hecho (o está haciendo) lo que ha hecho (o lo que está haciendo) forman ya parte de una rutina tal que a menudo pasan desapercibidas salvo, claro está, que no se disponga de una explicación» (MUCH Y SCHWEDER, 1978, pág. 20).

Much y Schweder afirman que lo que ellos denominan «mensaje cultural» se revela en las interacciones, por medio de la naturaleza de la sanción, la justificación dada a la infracción, o a través del aspecto de la conducta que ha sido escogido para comentar. Por medio de estas interacciones, el niño aprende *que* acciones necesitan una justificación (el llegar tarde, causar daño accidental) y qué forma de acto de habla es legítima en esa situación. La acusación o la solicitud de una justificación, y la respuesta dada, deben reflejar una comprensión compartida de la situación. Por ejemplo, A: «Son las diez»; B: «Lo siento, he tenido que ir al dentista», indica que B ha comprendido que A estaba haciendo una acusación, y no simplemente mencionando qué hora era, que A sabe que B interpretará su comentario de ese modo, que B sabe que debe excusarse por llegar tarde y que B sabe que las citas con el dentista son consideradas consensualmente como excusas legítimas (sea verdad o no). La mayor parte está *implícita* en este ejemplo; es una interacción entre adultos, y los adultos pueden dar por sentada esta comprensión consensual. Gran parte del trabajo de Schweder muestra cómo los adultos inician al niño en tales representaciones sociales deletreando lentamente la acusación, y afirmando explícitamente que una justificación es legítima. Así, el niño aprende las reglas de la interacción y las reglas que se han violado.

Profesor: Madeleine, te echamos de menos ayer. ¿Dónde estabas?

Madeleine: Mi madre y papá no querían que viniera a la escuela porque los dos durmieron hasta tarde.

Profesor: Oh, ¿tenían el día libre?

Madeleine: Sí.

Profesor: Bueno, supongo que es una buena excusa.

En este ejemplo, Much y Schweder identifican el «mensaje de control cultural» como: «Se espera que los niños acudan todos los días a la escuela». Esta es la *regla subyacente,* pero además en este extracto podemos ver que 1) el maestro pide una explicación 2) la niña ofrece dos; en primer lugar,

los deseos de sus padres, y en segundo lugar, una explicación de esos deseos que presumiblemente considera legítimos; 3) el maestro decodifica la respuesta de la niña en excusa aceptable y legítima; y 4) el maestro le dice a la niña que el mensaje decodificado se acepta como legítimo.

El trabajo de Turiel, Nucci y Smetana contiene muchos ejemplos de estos procesos explícitos de preguntar, recibir y legitimar sciatos y explicaciones en los niños pequeños (NUCCI y NUCCI, 1982; NUCCI Y TURIEL, 1978, SMETANA 1981). Su trabajo muestra que los niños son expertos en producir las sanciones adecuadas y en acogerse a la retórica y las explicaciones correctas, tanto en sus interacciones con otros niños como al informar a los maestros sobre sus pequeños delitos:

Tammy (a Agnes): Lo siento, pero no puedes ayudarme.
Alice: Puede ayudarte. No tienes que ser grosera (pellizca a Tammy).
Profesor: ¿Qué pasa?
Tammy: Me ha pellizcado.
Profesor (a Alice): ¿Por qué?
Alice: No quería que Agnes la ayudara.
Profesor: Eso no es asunto tuyo. Le pedí a Tammy que limpiase la mesa. Me molesta mucho que hagas daño a Tammy.

Alice, en este extracto, 1) habla; 2) actúa (pellizcando) y 3) legitima su acción y sus palabras en función de las reglas de no ser grosero, dejar que otros te ayuden y no despreciar a las personas. Tammy sabe que el pellizco de Alice contará con la desaprobación de la maestra. La maestra contesta al mensaje de las dos niñas con su respuesta, legitimando a Tammy, pero no en este caso, a Alice.

Estas niñas, que tienen unos cinco años de edad, ya saben qué es lo que cuenta como explicación o justificación legítima para la conducta, al tiempo que saben qué conductas son aceptables. Ya están adaptadas a las representaciones sociales de ayudar y hacer daño; demuestran un uso competente de los recursos sociohistóricos de su mundo social. En estos extractos, también podemos ver los modos en que los maestros apoyan explícitamente este proceso de aprendizaje, mediante sus propias acciones y mediante la articulación explícita de las reglas y su justificación.

Tanto Turiel como Nucci y Smetana han investigado por separado y ampliamente el desarrollo de la comprensión que tienen los niños de la distinción entre las reglas convencionales y morales. Estos estudios aclaran cómo las interacciones entre adultos y niños, y entre niños y niños, transmiten un mensaje –de forma explícita o implícita–sobre la naturaleza de la regla y las justificaciones apropiadas para ella. Por ejemplo, los padres adaptan sus métodos disciplinarios al campo del pequeño delito; el niño aprende que la transgresión de diferentes tipos de reglas tiene diferentes clases de consecuencias. Esto se aplica no sólo a la sanción real a la que se acoge, sino también al *estilo* de la sanción. Las *convenciones* tales como violar las reglas de los adultos en casa, se castigan con la declaración de poder o la negación de amor; las violaciones de las reglas –fuera de casa– consideradas, por lo menos por la madre, en términos *morales* más que convencionales--son castigadas por inducción (razonando con el niño).

TURIEL afirma: «Los niños experimentan los sucesos que son morales como algo que acarrea consecuencias *intrínsecas,* mientras que los sucesos sociales que son convencionales acarrean sistemas institucionales de reglas, expectativa autoritaria y organización» (1983, pág. 44). Así, las justificaciones dadas para las transgresiones morales se hacen en función de resultados *extrínsecos.* Nucci y Turiel observaron este patrón en las interacciones entre niño y maestro en las guarderías y en el primer grado de la escuela; los maestros daban *razones* de sus objeciones a las transgresiones morales, e indicaban al niño las consecuencias de estas transgresiones en términos del daño causado a las víctimas. En el caso de las transgresiones convencionales se acogían a las reglas, sanciones y prohibiciones.

Cuando el niño se hace mayor, continúa respondiendo de forma distinta de los adultos en los distintos campos, pero el patrón cambia. Con niños de mayor edad, los profesores solían reaccionar menos ante las transgresiones morales y con mayor

probabilidad a las transgresiones convencionales. Además la naturaleza de la respuesta a las transgresiones morales cambió. El daño a la víctima se invocaba con menor frecuencia; en lugar de ello, los maestros hablaban de *justicia* e *imparcialidad.* Este cambio plantea preguntas interesantes.. ¿Acaso los profesores están ajustando intuitivamente su nivel de exposición al supuesto nivel de complejidad cognitiva del niño, reconociendo implícitamente -y por lo tanto apoyando- la mayor comprensión por parte del niño de la justicia y la imparcialidad? ¿O es que el profesor considera que el papel de la escuela en la niñez consiste en transmitir la justicia y la imparcialidad, en lugar de controlar el daño? Es decir, ¿son diferentes sus propias representaciones de su función según la distinta edad de los niños?

Las interacciones entre los niños indican que comprenden y practican activamente la distinción entre las reglas convencionales y las morales. De hecho, los niños en edad preescolar reaccionaban pocas veces a las mutuas transgresiones convencionales; sin embargo, cuando lo hacían era con un estilo característico de acusación y contraacusación que no implicaba el hecho de solicitar el apoyo y la sanción de los adultos. No obstante, reaccionaban a las transgresiones morales, no a través de la articulación de cargos de violación de reglas, sino con una expresión de afecto primario (dolor o pena). En el caso de las transgresiones morales apelaban a los adultos en busca de apoyo.

Los niños mayores reaccionaban ante las transgresiones morales con una acción física de represalia, clamando venganza, o con súplicas de empatía. Estas respuestas reflejan el tipo de razonamiento que producen los niños de esta edad en la discusión de las transgresiones morales, lo cual apoyaría el análisis de Vygotsky de la relación entre la experiencia interpersonal e intrapsicológica. A medida que los niños se hacen mayores, solicitan cada vez menos la intervención de los adultos, ya sea para las transgresiones morales o para las transgresiones convencionales. Las transgresiones convencionales causan la burla de los compañeros o los recordatorios de la regla; en la niñez, considerar que el individuo que comete una transgresión es un desviado social forma parte de las representaciones sociales de los niños (como por ejemplo en la conducta relacionada con los roles sexuales) y las reglas deben obedecerse *per se:* éste es el mensaje que los profesores les han inculcado en una etapa temprana de sus vidas.

Conclusión

En este capitulo he explorado un modelo tripartito del desarrollo de la comprensión de las reglas por parte de los niños, que intenta tener en cuenta las pruebas procedentes de la psicología social y la psicología evolutiva. La tensión que actualmente se extiende en la frontera entre el enfoque evolutivo y el enfoque social de la cognición social, surge de puntos de partida incompatibles; para el evolutista ha existido el supuesto predominante de que el conocimiento se construye individualmente y que las preguntas interesantes sobre el desarrollo tienen que ver con las transformaciones estructurales que marcan la progresión hacia una construcción totalmente abstracta. Para el psicólogo social y el sociólogo, el supuesto predominante es que el conocimiento se construye socialmente, que los marcos imperantes de conocimiento y de significado modelan la construcción del pensamiento de los individuos y que los cambios en estos marcos de referencia proceden de una renegociación colectiva en respuesta a las presiones estructurales de las condiciones sociales o las necesidades de grupos específicos. La agresividad que puede encontrarse en las críticas de uno u otro lado demuestra el alcance del cisma que existe entre ambos grupos de suposiciones.

El cisma se ha suavizado en cierta medida desde que los evolutistas han empezado a explorar los efectos de la interacción social entre los niños de la misma edad sobre los procesos cognitivos de los individuos, a la vez que los psicólogos sociales prestan ya mayor atención a los mecanismos por los que el niño empieza a integrarse en el mundo. No obstante, en este capítulo he señalado que es necesario distinguir la experiencia «social» de la interacción interpersonal dentro de la cual el niño afronta específicamente la negociación del signifi-

cado y el conocimiento, en una situación cara a cara, a partir del mundo «social» de la representación social, la metáfora y el símbolo que constituyen el marco de referencia de la definición, la legitimación y el significado culturales. He señalado que las distinciones realizadas por Vygotsky entre los campos interpersonal, intrapersonal y sociohistórico, proporcionan un marco para explorar los diferentes procesos por los que el niño experimenta modos de crear sentido. He examinado tres aspectos de la «adquisición de reglas» -un aspecto quintaesencial de la construcción y la cognición sociales- para ilustrar las maneras en que, teniendo en cuenta las distinciones de Vygotsky, podemos ir hacia un acercamiento entre el modelo evolutivo y el modelo social.

Notas de la lectura:

1 Una crítica especialmente significativa del modelo autorreflexivo del desarrollo cognitivo es la que ha realizado YOUNISS (1981). Youniss propone que el desarrollo de la comprensión cognitiva del niño depende de la relación en la cual tiene lugar el discurso: el niño no sólo *encuentra* conceptos en el contexto interpersonal que estimulan el pensamiento individual, sino que también *genera* conceptos en el contexto del grupo. Se trata de un modelo de construcción social y de negociación social que tiene muchas similitudes con el trabajo de la Escuela Francesa. No obstante, otra dimensión que introduce Younnis es la teoría de Habermas del desarrollo de la competencia comunicativa (HABERMAS, 1979). El niño no sólo desarrolla una competencia cognitiva (un proceso intrapsicológico), sino que además atraviesa las etapas del desarrollo interpsicológico. Así pues, el proceso de desarrollo intrapsicológico se encuentra en relación dialéctica con el desarrollo de la competencia del niño para interactuar recíprocamente con otras personas en el discurso en la generación de un significado mutuamente comprensible.

2 Este modelo fue analizado originariamente en un artículo publicado hace algunos años, pero en ese momento no aprecié la trascendencia del trabajo de Vygotsky (WEINREICH HASTE, 1984).

TERCERA UNIDAD

04/Junio/2005.

PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA.

TEMA 1. *La intervención pedagógica del profesor para el tratamiento y construcción de valores en el aula*

LECTURA:

CLASES DE VALORES Y CUESTIONES CONTROVERTIDAS*

PRESENTACIÓN

En el texto se analiza de manera puntual el papel de la neutralidad y la beligerancia de los diferentes actores del proceso educativo: docentes, alumnos, autoridades educativas, etc.

La discusión fundamental estriba en el papel de la neutralidad y la beligerancia en las diferentes circunstancias del proceso educativo. Jaume plantea que "depende", desde luego de muchas variables, pero una de las primeras y más importante es la que se refiere al objeto concreto ante el cual se plantea.

Este texto se puede trabajar también en correspondencia con la unida IV sobre los derechos humanos, en el sentido de que el texto plantea el papel de la escuela, docentes y alumnos en relación a los valores compartidos y no compartidos, expresando una propuesta de escuela pluralista que permita ser neutral en el tratamiento de todas las ideas, pero beligerante contra aquéllas que se expresen contra la libertad, la democracia, la tolerancia, la justicia etc., haciéndolo un texto importante para el trabajo de este tema.

*Jaume Trilla. "Clases de valores y cuestiones controvertidas", en: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona, Papeles de Pedagogía N° 6, 1992, pp. 131-162.

3.3 Clases de valores y cuestiones controvertidas

3.3.1 Valores compartidos y valores no compartidos

La discusión sobre la neutralidad y la beligerancia carece de sentido si no se clarifica el objeto de las mismas; es decir, si no se especifica en torno a qué el profesor o la institución educativa deben ejercer de una u otra forma. Decíamos más atrás, que la única respuesta posible a la pregunta genérica sobre si se debe actuar neutral o beligerantemente es que *depende*. Depende, desde luego, de muchas variables, pero una de las primeras y más importantes es la que se refiere al objeto concreto ante el cual se plantea, en cada caso, el dilema neutralidad/beligerancia; es la variable, en definitiva, sobre los, valores que en cada situación se barajan. Quizás, ante unos valores se debe ser siempre beligerante mientras que frente a otros, en determinadas circunstancias, lo aconsejable sea sostener una neutralidad procedimental.

No es lo mismo plantearse si el profesor o la institución escolar deben ser neutrales o beligerantes frente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos que frente a los programas de los distintos partidos políticos ante unas elecciones. No hacer ningún tipo de discriminación en cuanto a los objetos ante los que se plantea la neutralidad y la beligerancia conduce frecuentemente a generalizar indebidamente normas de actuación. No es extraño, por ejemplo, encontrar quien pretende desacreditar cualquier intención neutralista aduciendo sólo casos en los que ciertamente resulta difícil justificar actuaciones neutrales. ¿Cómo es posible -se dice- defender una postura neutral del educador ante el racismo? Pero convenir -como parece razonable- que no se puede ser neutral ante el racismo, sino que el profesor debe ser beligerante en contra del mismo, no lleva a deslegitimar cualquier actuación neutral ante otras cuestiones. Por tanto, para poder establecer algún tipo de orientación normativa en torno a la conducta perti-

nente (neutral o beligerante) del profesor es preciso definir algún criterio de demarcación sobre los valores que en cada caso entren en juego.

...En este apartado pretendemos desarrollar de forma más específica y matizada aquellas consideraciones. Concretamente, vamos a proponer una especie de clasificación de valores que nos sea útil en la tarea normativa en la que estamos empeñados. Será una clasificación muy sencilla, que inevitablemente deberá pecar de un cierto formalismo y que, sin duda, planteará múltiples derivaciones axiológicas en las que no nos será posible entrar en profundidad. Todo lo que diremos estará relacionado con muchos de los problemas clásicos de la axiología (el propio concepto de valor, la fundamentación de los valores, su jerarquización, etc., etc.), pero nuestra intención aquí no es desarrollar estos problemas, sino simplemente proponer una mínima convención estipulativa que nos permita proseguir en nuestro empeño normativo.

Esquema n. 1

Valores compartidos	→ A
Valores no compartidos Contradictorios con A (contravalores)	→ B
No contradictorios	→ C

La propuesta aludida consiste en distinguir tres clases de valores. En primer lugar, unos **valores A**, que convencionalmente llamaremos *compartidos*, y que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad, ...), *se aceptan de forma generalizada* como deseables. En segundo lugar, habría unos **valores B**, que serían valores *no compartidos y contradictorios con los valores* A; es decir, aquellos valores que no sólo no gozan de una aceptación generalizada, sino que además se perciben ampliamente en el contexto social como antagónicos a los anteriores: en realidad, serían pues *contravalores*. Finalmente, habría unos **valores C**, que tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no se perciben de forma generalizada como contradictorios con los valores A; es decir, valores que, aun no siendo extensamente compartidos, se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios.

Seguidamente intentaremos precisar más estos conceptos. No obstante, nos interesa explicitar que somos plenamente conscientes de que, en principio, esta propuesta se podría inscribir en el marco de un cierto relativismo axiológico. De un relativismo, en todo caso, no subjetivista o individualista, sino sociológico. Sin embargo, se trataría de un relativismo sociológico con ciertos límites importantes provenientes del propio criterio apuntado que, en cierto modo, es un criterio consensual. Como más adelante ampliaremos, entendemos que la idea de consenso social presupone un marco político democrático. Es decir, los valores A no serían exactamente los valores dominantes en cualquier tipo de sociedad, sino los valores ante los cuales existe un consenso generalizado al que sólo es posible llegar en un marco social que reconozca y proteja las libertades básicas. Por tanto, el relativismo sociológico en el que aparentemente se sitúa la clasificación propuesta parte de un principio que no se afirma como relativo: el principio de que, dado que por definición el consenso no puede imponerse, éste sólo puede tener lugar en una sociedad realmente democrática.

Aunque hemos dicho que la clasificación propuesta tiene un carácter básicamente formal -y por tanto no sería metodológicamente necesario llenar de contenidos específicos las categorías apuntadas-, es conveniente precisar un poco más a qué nos queremos referir cuando hablamos de valores *compartidos y no compartidos*. Para ello, apuntaremos algunas posibilidades para llenar de contenido estas categorías.

Sin ánimo de ser exhaustivos, para los *valores compartidos* se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, podríamos tomar como valores compartidos conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. Todo el mundo está de acuerdo (es decir, existe consenso) en que la justicia es preferible a la injusticia, la verdad a la mentira, etc. Sin embargo, como es obvio, decir esto y nada es prácticamente

lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que es la justicia, la libertad, etc., y además existen también diferentes maneras de jerarquizar tales valores. En todo caso, para que la referencia a tales valores fuese realmente operativa, éstos deberían llenarse de contenido a partir de teorías a las que pudiera llegarse por (o ser objeto de) consenso social. El proyecto de elaborar una teoría de la justicia como equidad de J. Rawls sería quizás un buen ejemplo de esta posibilidad, ya que la idea de consenso tiene en esta teoría un lugar destacado.

En segundo lugar, para llenar de contenido lo que llamamos valores compartidos se podrían tomar como referencia las grandes declaraciones de principios o de derechos sobre los que parece existir un acuerdo generalizado en el ámbito de su incidencia respectiva. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (y otros textos derivados de la misma) y los grandes principios de las constituciones de los Estados democráticos podrían ser ejemplos de fuentes posibles para definir el contenido de los valores que llamamos compartidos. Aunque las formulaciones axiológicas (explícitas o implícitas) que contienen estos textos suelen ser también muy genéricas, no hay duda que constituyen marcos de referencia que cuentan con unos notables niveles de aceptación en sus ámbitos respectivos.

En tercer lugar, y casi como redundancia de lo anterior, podría considerarse que los valores compartidos en una sociedad democrática son únicamente los propios de la democracia; o, aún de forma más restringida, lo que podríamos llamar las reglas de juego del sistema democrático. O sea, la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc., etc. Como ha escrito J. Lorés: «En una real sociedad democrática y plural sólo hay, en el fondo, consenso ético sobre la democracia y el pluralismo. Pero los motivos, también éticos, para hacer de estos dos términos el marco en el que se contraponen y eligen libremente los valores, y el mismo hecho de hacer de la democracia y del pluralismo valores compartidos, surgen de concepciones y opciones éticas diferentes, de justificaciones diversas de un marco y unos valores consensuados en tanto que tales, pero sin consenso en las causas de por qué constituyen valores y marco de la opción libre para los valores.

En cualquier caso, se llene como se llene esta categoría de los valores compartidos -tarea ésta sobre la que, por otro lado, no correspondería teorizar específicamente a la pedagogía sino a la ética o a la filosofía política-, parece que es perfectamente defendible la existencia -o, al menos, la deseabilidad- de unos valores que puedan ser responsablemente aceptados de forma amplia por una comunidad que, en muchos otros aspectos, es ideológicamente plural y diversa. De hecho, lo que decimos sobre los valores compartidos puede estar en la línea de formulaciones sobre, por ejemplo, las «virtudes públicas», la «ética civil», los «valores omnicomprensivos» y otras muchas, procedentes, además, de planteamientos éticos, políticos e ideológicos dispares.

Por lo que se refiere a los valores *no compartidos,* como hemos indicado antes, podrían ser de dos clases. En primer lugar, los que entran en contradicción con los *compartidos* y que, por tanto, se perciben no como valores sino como *contravalores (valores* B); si vale un juego de palabras, se trata valores no consensuados pero consensuadamente rechazados. En una sociedad democrática que afirma la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, son contravalores los que, por ejemplo, sirven de fundamento al racismo y al terrorismo. Y en una sociedad pluralista es otro *contravalor* la intolerancia. Como ha escrito F. Savater: «La propia opción por la pluralidad excluye ya de entrada un cierto tipo de morales, a saber: las que rehusan la coexistencia con las formas personales de realización ética que no comparten y las que se niegan a argumentar racionalmente sus preferencias en caso de conflicto abierto con alguna de ellas».

En segundo lugar, son también valores no compartidos aquellos que, aun no participando de un consenso generalizado, se acepta de forma amplia la legitimidad de que puedan ser asumidos y defendidos por personas o grupos sociales (valores C). Estos valores no son antagónicos con los compartidos, pero pueden entrar en contradicción con

otros valores que pertenezcan a su mismo grupo. Por decirlo así, existe consenso sobre su legitimidad pero no sobre su universalidad. Se incluyen en esta categoría, por ejemplo, aquellos valores que claramente pertenecen al ámbito de lo privado; pongamos por caso, la castidad o el celibato. Se puede discutir si la castidad es o no una virtud, si la obligación del celibato para el clero es teológicamente justificable o si es psicológicamente conveniente, etc., etc., pero no se discute la legitimidad de que alguien pueda libremente optar por esta forma de vida.

En general, pertenecen a la clase de valores controvertidos todos aquellos que están en la base de la especificidad diferencial de las distintas confesiones religiosas, concepciones éticas, corrientes estéticas, opciones políticas, ... que aceptan las reglas de juego democrático. Hay controversia sobre el partido al que es mejor votar, sobre la calidad de una obra de arte, sobre una orientación moral dictada por la iglesia, ... pero, en general, se admite que cada cual pueda sostener posiciones distintas ante estos temas.

3.3.2 Los conflictos entre valores y las cuestiones socialmente controvertidas

En relación a las clases de valores que acabamos de apuntar, debemos introducir aquí dos nociones más. La primera es la de «conflicto de valores» (o «entre valores»). Un conflicto entre valores aparece cuando ante una cuestión determinada existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes. Con esto queremos apuntar que los conflictos de valores no los entendemos en abstracto (el valor *tal* frente al valor *cual)*, sino referidos a objetos determinados. A estos objetos que plantean conflictos valorativos son a los que llamamos *cuestiones controvertidas*, que es la segunda noción que queremos precisar aquí. Estas cuestiones serán *socialmente* controvertidas si, en el contexto social de que se trate, el disenso que sobre ellas existe se percibe de forma pública y se le atribuye una cierta relevancia.

En las cuestiones socialmente controvertidas los valores que entran en conflicto son, en primer término, los que antes etiquetábamos como valores C. Es decir, los valores no compartidos pero que no son contradictorios con los compartidos. Por ejemplo, en la cuestión de si es o no es deseable que los clérigos católicos puedan casarse, el valor de la castidad colisiona -seguramente entre otras cosas- con determinados valores de la sexualidad y de la vida conyugal. Sin embargo, muchas de las cuestiones socialmente controvertidas no se reducen únicamente a conflictos entre los valores C, sino que remiten a diversos aspectos de los valores A y B. Incluso, como veremos a continuación, entremezclan, de una forma que no siempre es sencillo deslindar, dimensiones puramente axiológicas con otras de carácter -digamos- procedimental.

A menudo, un valor aparece como compartido pero, en cambio, existe controversia social sobre la forma de interpretarlo en situaciones determinadas. Así, por ejemplo, el valor de la vida humana no se pone en duda por parte de casi nadie, pero en la interpretación de este valor (o en el propio concepto de «vida humana» o de «persona») difieren quienes son partidarios de la despenalización del aborto en ciertos supuestos y quienes son radicalmente contrarios a ella. En otras ocasiones, la controversia tampoco está en aquellos valores generales considerados aisladamente, sino en las consecuencias que se derivan de las diferentes formas de jerarquizarlos. La paz, en principio, es un valor compartido por todos, pero no hay acuerdo en torno a si este valor debe o no subordinarse a otros valores. La guerra del golfo Pérsico puso de manifiesto que, a pesar de que la mayoría se declararan partidarios de la paz (del valor «paz»), unos anteponían a ella otros valores que consideraban superiores (el derecho internacional, la fidelidad a los aliados, el modo de vida occidental, etc.). La libertad de expresión y de información son también valores A, pero genera polémica la pretensión de averiguar cuáles serían los límites de estas libertades frente al derecho a la intimidad. Finalmente, en otros casos, la controversia tampoco se da en relación al valor en sí mismo, sino a la mejor manera de hacerlo realidad. Al menos explícita-

mente todas las opciones políticas dicen trabajar a favor del bienestar social, pero discrepan entre ellas sobre si para lograr el más elevado grado posible del mismo es preferible un mayor o un menor intervencionismo estatal. Por tanto, muchas veces, lo realmente controvertido en relación a los valores está en cómo lograrlos, cómo interpretarlos o cómo jerarquizarlos.

Como resumen de lo dicho, entenderemos que son *cuestiones socialmente controvertidas* aquellas que:

1. *Conllevan algún conflicto entre valores. Bien sea por una oposición existente entre los valores que llamábamos C, o bien por las diferentes formas de interpretar, jerarquizar o aplicar los valores A y B;*

y 2. *Se perciben públicamente como relevantes.*

3.4 Propuesta de objetivos

Establecidas las clases de valores y el tipo de cuestiones ante los que se plantea el problema de la neutralidad y la beligerancia, el siguiente paso para poder diseñar un modelo normativo para la acción de los agentes e instituciones educativas es definir las metas que deberían perseguirse. Así pues, en este punto será ya inevitable explicitar una posición teleológica determinada.

La aceptación de que el sistema democrático y pluralista es, aunque siempre perfectible en sus aspectos operativos, el mejor de los sistemas políticos conocidos, implica afirmar que uno de los objetivos básicos de la educación debe ser el de contribuir, en la medida de sus posibilidades, al mantenimiento de lo esencial de este marco y a la optimización de aquellos aspectos funcionales que sean mejorables. Esta finalidad general, en lo que se refiere a nuestro tema, podría desglosares en los tres objetivos siguientes:

1. *Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A).*
2. *Que el educando conozca y rechace los contravalores (B).*
3. *Que el educando conozca las cuestiones socialmente controvertidas, elucide los conflictos de valores que presentan y pueda optar autónomamente en relación a ellas.*

Estos objetivos, utilizando los conceptos que venimos manejando, podrían traducirse de la siguiente forma:

I. *Por lo que se refiere a los valores A, la educación debe ser beligerantemente positiva.*

II. *Por lo que se refiere a los valores B, la educación debe ser beligerantemente negativa.*

III. *Por lo que se refiere a las cuestiones controvertidas, en función de determinados factores, deberá adoptarse aquella forma licita de neutralidad o de beligerancia que, en cada caso, sea la más pertinente para que el educando elucide los conflictos de valores que encierran y pueda optar autónomamente en relación a ellas.*

Como puede observarse, la formulación de este tercer objetivo no determina ni orienta normativamente el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador o la institución educativa ante las cuestiones controvertidas. En próximos apartados intentaremos ver qué factores son los que determinan el procedimiento más pertinente en cada caso.

No obstante, conviene hacer aquí algunas puntualizaciones en relación a los dos primeros objetivos que se refieren a los valores A y B. En primer lugar, queda implícito que cuando decimos que «el educando conozca y asuma» (o «conozca y rechace») estos valores, queremos referirnos no sólo a una adquisición cognoscitiva, sino también actitudinal y conductual: esto es, se trata no sólo de dar a conocer y facilitar la introyección (o el repudio) de tales valores (o contravalores), sino también de formar las predisposiciones y habilidades necesarias para un comportamiento consecuente.

En segundo lugar, de la formulación de los dos primeros objetivos alguien podría deducir que estamos sosteniendo una concepción puramente conservadora o reproduccionista de la educación. Es decir, una educación fundamentalmente dirigida a preservar y perpetuar lo que hay, lo que ya existe en tanto que compartido o consensuado. Esta in-

terpretación creemos que no sería correcta porque parte de la confusión entre «valores» y «realidades»: entre lo que debería ser y lo que efectivamente es. Suponer que puede existir un consenso generalizado en torno a algo que debe ser, no significa que este algo tenga una presencia real e igualmente generalizada en la sociedad. Afirmar un valor no significa necesariamente actuar en función o de acuerdo con este valor; se puede estar sinceramente convencido de que la tolerancia es un valor deseable y, en cambio, tener actitudes y conductas profundamente intolerantes. Y si eso lo trasladamos desde el plano individual al plano social, la distancia entre los valores compartidos (como tales valores) y su materialización en las relaciones sociales es proporcionalmente aún mayor. Por tanto, una educación beligerante a favor de los valores que llamamos compartidos no consistiría en la reproducción de lo que hay, sino en la creación de las condiciones personales que favorecieran la eclosión de lo que según estos valores debería haber. La educación -como advertíamos antes- no supone únicamente transmitir valores, sino formar las actitudes y las habilidades necesarias para actuar coherentemente con ellos. Por tanto, una educación que fuera realmente eficaz en relación a los valores compartidos probablemente supondría una contribución importante a la transformación de la realidad. No hay más que pensar en cómo quedaría transformada la sociedad si -a través de la educación y de todas las instancias pertinentes- se materializaran realmente los valores explícitos en la Declaración de los Derechos Humanos o los propios de una sociedad efectivamente democrática. Algo de esto viene a decir S. Shapiro cuando afirma que una estrategia educativa «contrahegemónica» actúa en el campo de los valores más resonantes de la democracia.

Sólo en un sentido cabría admitir que la educación beligerante a favor de los valores compartidos o consensuados de una sociedad democrática es una educación conservadora. Lo es en el sentido de que esta educación tiende, por definición, a un patrón predeterminado (el sistema de valores compartidos); supone una optimización, un acercamiento entre una realidad y un modelo ideal pero prefijado. Pero esto también es sólo parcialmente verdad. Lo es desde un punto de vista sincrónico, pero no lo es diacrónicamente. Los valores que llamamos compartidos no son valores definitivamente formulados de una vez por todas, inmutables y estáticos. Los valores compartidos son los valores esenciales de la democracia (sus reglas básicas de juego, que constantemente también deberían ir precisándose en su definición y optimizándose en su aplicación) y también los que se van construyendo progresivamente por medio de estas reglas de juego. La propia dinámica social a la que contribuye la educación genera, pues, la modificación de los patrones; esto es, la redefinición de los sistemas de valores compartidos.

3.5 Neutralidad y beligerancia de las instituciones

3.5.1 Una tipología institucional

Hemos anunciado varias veces que en algún momento del desarrollo de nuestro trabajo sería metodológicamente necesario distinguir entre la acción institucional de la escuela y la acción individual del profesor, ya que las orientaciones normativas que puedan proponerse en relación a la neutralidad y la beligerancia no siempre son indistintamente generalizables a ambos tipos de acción.

Más adelante nos referiremos a la actuación individual del profesor; aquí trataremos de lo que concierne al marco institucional de la escuela. En primer lugar, propondremos una tipología institucional para discutir después sobre cuál de los modelos que ésta incluye se presenta como el más adecuado para la consecución de los objetivos que antes hemos explicitado.

La tipología que resumimos en el esquema siguiente intenta caracterizar diferentes modelos de escuelas según cómo éstas actúan frente a las distintas clases de valores. Es decir, según su neutralidad o beligerancia ante los valores que llamábamos A, B y C y ante las cuestiones socialmente controvertidas.

Distinguiremos, en primer lugar, entre escuelas *con una identidad ideológica específica* y escuelas

sin identidad ideológica específica. Por dos motivos hemos renunciado a etiquetar a estos dos tipos de escuelas respectivamente con las expresiones «escuelas confesionales» y «escuelas laicas». Nos ha parecido, en primer lugar, que tales etiquetas están sobrecargadas de adherencias históricas y tienen demasiadas connotaciones como para que puedan utilizarse sin más en este contexto. Y, en segundo lugar y sobre todo, lo confesional y lo laico se suelen referir (respectivamente, por afirmación y por negación) de forma exclusiva a lo religioso, mientras que nuestro propósito es no limitar la tipología a este aspecto sino extenderla también a lo político, ideológico, etc.

Así pues, *escuelas con un identidad ideológica específica* son aquellas que están adscritas a una confesión religiosa o ideología política determinadas y que pretenden educar homogéneamente en función de la misma. De modo que serían escuelas de este tipo tanto las católicas, islámicas o judías como unas supuestas escuelas liberal-conservadoras, social-demócratas, marxistas o anarquistas.

Las *escuelas sin identidad ideológica específica* serán las que carecen de una caracterización ideológica, política o religiosa determinada. Esto no significa, por supuesto, que estas escuelas prescindan de cualquier sustrato ideológico, moral o político común, sino que el único sustrato de este tipo que en una sociedad democrática tienen tales instituciones es, en principio, el de los valores compartidos de esta sociedad: es decir, los valores de la democracia, los valores que llamábamos A.

En principio, lo que en un marco político democrático y pluralista distingue a estos diversos tipos de escuelas no es su posición ante los valores A y los contravalores B, sino su posición ante los valores C o las cuestiones socialmente controvertidas. Al menos en la teoría, todas las escuelas de una sociedad democrática deben ser beligerantemente positivas ante los valores democráticos y beligerantemente negativas arte los valores contradictorios con los anteriores. Es decir, todas las escuelas deben intentar transmitir a los alumnos aquellos valores que son compartidos y educar para el rechazo de los contravalores. En un sistema democrático, todas las escuelas han de actuar axiológicamente a favor de los Derechos Humanos y de las reglas de juego de la democracia- y también todas ellas han de ir, por ejemplo, en contra del racismo o del terrorismo. En tal contexto, una escuela que explícitamente invirtiera estas beligerancias, que en su ideario se hiciera profesión de fe del terrorismo o de que los individuos pudieran ser discriminados en función de su raza, sería una institución anticonstitucional y sólo clandestinamente o mediante subterfugios podría llevar a cabo este ideario.

En razón a cómo actúan las diferentes escuelas frente a los valores que llamábamos C y frente a las cuestiones socialmente controvertidas, pueden establecerse otras subdivisiones, por lo que se refiere tanto a las instituciones con identidad ideológica como a las que carecen de tal identidad. De los tipos que seguidamente reseñaremos podríamos encontrar ejemplos históricos o actuales. Sin embargo, lo que vamos a presentar son diferentes «modelos»; esto es, elaboraciones o constructos teóricos que no necesariamente se dan en todos los casos de forma pura o idéntica.

Las escuelas con identidad ideológica son escuelas institucionalmente beligerantes ante determinados valores C o cuestiones controvertidas, mientras que las escuelas que carecen de tal identidad son institucionalmente neutrales ante estos valores y cuestiones. Sin embargo, dado que, como hemos visto, hay diferentes clases de neutralidad y de beligerancia, también pueden establecerse subdivisiones. En el primer grupo de escuelas cabe distinguir entre las que llamaremos *doctrinarias y* las *no doctrinarias.* Ambas ejercen una beligerancia sistemática y global frente a una determinada ideología (doctrina, concepción política, etc., que no es contradictoria con los valores A), pero en el primer caso tal beligerancia es además impositiva, excluyente, coactiva, dogmática, ... En la escuela *no doctrinaria,* en cambio, la beligerancia adquiere un carácter propositivo, no excluyente, persuasivo, no dogmático. Por decirlo de otra forma y más rápidamente, la diferencia entre escuelas ideológicamente identificadas *doctrinarias y no doctrinarias* es el carácter duro o suave de la beligerancia que ejercen a favor de su especificidad ideológica.

Esquema n. 2

TIPOS DE ESCUELAS / TIPOS DE VALORES	ESCUELAS CON UNA IDENTIDAD IDEOLÓGICA ESPECÍFICA		ESCUELAS SIN IDENTIDAD IDEOLÓGICA ESPECÍFICA	
	DOCTRINARIAS	NO DOCTRINARIAS	NEUTRAS	PLURALISTAS
VALORES A (compartidos)	BELIGERANCIA POSITIVA (?)	BELIGERANCIA POSITIVA	BELIGERANCIA POSITIVA	BELIGERANCIA POSITIVA
VALORES B (no compartidos y contradictorios con A)	BELIGERANCIA NEGATIVA (?)	BELIGERANCIA NEGATIVA	BELIGERANCIA NEGATIVA	BELIGERANCIA NEGATIVA
VALORES C (no compartidos y no contradictorios con A) Y CUESTIONES SOCIALMENTE CONTROVERTIDAS	BELIGERANCIA IMPOSITIVA	BELIGERANCIA PROPOSITIVA	NEUTRALIDAD PASIVA	NEUTRALIDAD ACTIVA

Nótese que la beligerancia de la escuela *doctrinaria* probablemente entrará en contradicción con ciertos valores A. Esta contradicción, sin embargo, no estriba en el contenido de los valores C que se defienden y que tratan de transmitirse, sino en la forma de ejercer la beligerancia, en la forma de transmitirlos. Una escuela que ejerza la beligerancia hacia lo que sea de forma coactiva, impositiva, excluyente y dogmática entrará en contradicción con valores como la tolerancia, el respeto al pluralismo, etc., que constituyen reglas de juego de la democracia y, por tanto, valores A. Por este motivo, en el esquema hemos añadido el signo interrogativo a la posición beligerante ante los valores A y B de las escuelas *doctrinarias.*

En cuanto a las escuelas *sin identidad ideológica específica,* también es conveniente establecer una distinción. Distinción que igualmente proviene de su diferente postura ante los valores C y las cuestiones controvertidas. Así, las escuelas que proponemos llamar *neutras* serian aquellas que ante este tipo de cuestiones sostienen una *neutralidad pasiva;* esto es, la escuela se inhibe ante estos temas. Para ella, los conflictos entre valores C deberían ventilarse en otros ámbitos y no en la escuela. Por contra, las escuelas que proponemos llamar *pluralistas* serían las que ejercen la que llamábamos *neutralidad activa* ante los valores C y las cuestiones socialmente controvertidas: todo ello debe tener presencia en la escuela, pero la institución como tal no será homogéneamente beligerante frente a unas u otras opciones.

3.5.2 Determinación del modelo institucional más idóneo de acuerdo con los objetivos propuestos

Presentados estos cuatro modelos de escuelas diferenciados en razón de su posición ante los valores, corresponde ahora determinar cuál de estos modelos, en principio, aparece como el más idóneo para facilitar la consecución de los objetivos antes propuestos.

Salvo las escuelas *doctrinarias, los* otros tres modelos están en las mismas condiciones en relación a los dos primeros objetivos que planteábamos: a) que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A); y b) que conozca y rechace los contravalores (B). Teóricamente al menos,

tanto las escuelas ideológicamente identificadas pero no doctrinarias como las neutras y las pluralistas comparten la beligerancia positiva frente a los valores A y la beligerancia negativa frente a los contravalores B.

Obviamente, el problema se suscita ante el tercer objetivo que planteábamos: «que el educando conozca las cuestiones socialmente controvertidas, elucide los conflictos de valores que presentan y pueda optar autónomamente en relación a ellas». Está claro que la escuela doctrinaria, aparte de que ya quedaba desacreditada por su dudosa posición ante algunos valores A y B, podría directamente rechazarse otra vez por el carácter excluyente, coactivo, etc., de la beligerancia que ejerce ante determinados valores C o cuestiones controvertidas. Desde luego, el propósito de tales escuelas no es facilitar la opción autónoma del sujeto ante tales cuestiones, sino adoctrinarle sin paliativos en la línea de su confesión religiosa o concepción ideológica o política.

Las escuelas ideológicamente identificadas pero no doctrinarias tampoco parece que sean las más idóneas en relación al tercer objetivo señalado. En realidad se diferencian de las anteriores no por el fin que pretenden, sino por los medios para llegar a él. En relación a las cuestiones controvertidas o a los valores C, la finalidad de estas escuelas no doctrinarias pero con un ideario propio es transmitir (proponer, si se prefiere) una opción determinada, y no exactamente poner al educando en la situación más idónea para optar autónomamente, como pedía el objetivo propuesto. Lo que ocurre es que estas escuelas ejercen su beligerancia de forma persuasiva y no coactiva, reconociendo la existencia y legitimidad democrática de las otras opciones, etc., etc.

Tampoco las escuelas *neutras* parecen ofrecer el marco más pertinente para el cumplimiento de aquel tercer objetivo. Estas escuelas, a diferencia de las anteriores, no tratan de transmitir ni proponen una opción religiosa o política determinada: no son beligerantes frente a los valores C, sino que ejercen una neutralidad *pasiva*. Y es precisamente el carácter pasivo de su posicionamiento neutral lo que invalida a esta escuela en relación al objetivo aludido. La escuela neutra no da cabida a lo religioso ni a lo político ni, en general, a lo socialmente controvertido: todo ello debe ventilarse fuera de la escuela. El objetivo que nosotros formulábamos afirmaba, en su primera parte, que al educando debe facilitársele el conocimiento de las cuestiones socialmente controvertidas y la elucidación de los conflictos de valores que presentan. La escuela neutra, la escuela que ejerce su neutralidad por la vía pasiva (es decir, por medio de la exclusión), tampoco es, por tanto, el modelo más idóneo para materializar aquel objetivo.

Queda el modelo de la escuela *pluralista*. Esta escuela es institucionalmente neutral, no ejerce una beligerancia global y homogénea frente a las cuestiones controvertidas, pero no las evita sino que expresamente las introduce en su quehacer bajo el criterio del pluralismo. Parece pues, que esta escuela pluralista es la que ofrece un marco institucional más idóneo para que sus usuarios conozcan las cuestiones socialmente controvertidas, eluciden los conflictos de valores y estén en disposición de optar autónomamente en relación a ellos.

La defensa del modelo de escuela pluralista se fundamenta en los objetivos antedichos. La coherencia entre tales objetivos y aquel modelo es, creemos, bastante obvia. Por supuesto, puede defenderse la pertinencia de los otros modelos escolares, pero ello será siempre a costa de negar o reformular total o parcialmente aquellos objetivos. Quienes entiendan que en lo religioso y lo político, en tanto que objetos de controversia social, no debe participar educativamente la institución escolar, encontrarán su modelo ideal en la escuela *neutra* (bien sea en el formato «pacífico» o en el «cientifista». Los que entiendan que, más que poner al educando en situación de optar autónomamente, lo que la escuela debe hacer es orientar favorablemente a los alumnos hacia determinados valores C, tendrán en las escuelas ideológicamente identificadas su proyecto pedagógico más consecuente.

Por nuestra parte, hemos propuesto los objetivos educativos que en el marco de una sociedad democrática y pluralista nos han parecido más ra-

zonables y hemos esbozado el modelo de escuela que creemos más coherente con ellos.

3.5.3 Precisiones sobre el modelo de escuela pluralista

Para evitar simplificaciones y malentendidos es conveniente perfilar un poco más el modelo de escuela pluralista que, hasta aquí, hemos simplemente esbozado. Lo haremos por medio de los siguientes enunciados:

1. La escuela pluralista, en tanto que institución y en lo que se refiere a ideología, religión, política, moral, etc., tiene como único «ideario» el que componen el conjunto de los valores socialmente compartidos o consensuados. Dicho de otra manera, el sustrato ideológico del proyecto educativo de cada escuela pluralista será siempre únicamente el que configuren estos valores. Es decir, los valores inherentes a una sociedad democrática y pluralista.

2. En esta escuela, tales valores se constituyen a la vez como objetivos educativos y modos procedimentales de actuación. Es decir, la escuela funciona en todos sus aspectos (gestión, organización, participación, métodos educativos, etc.) de acuerdo con estos valores que, a su vez, se resuelven en metas y contenidos de la tarea formativa de la escuela. Por ejemplo, la tolerancia y la voluntad y capacidad para resolver pacíficamente los conflictos son principios que rigen el funcionamiento de la escuela y objetivos que ésta se propone elicitar en sus usuarios.

3. El pluralismo de la escuela pluralista no es el resultado de un artificioso proceso de selección de sus miembros (maestros, alumnos, ...), sino precisamente de la inexistencia de criterio ideológico alguno de selección. Pretender seleccionar a los miembros de la escuela pluralista de modo que ésta reflejase con absoluta fidelidad la pluralidad de su contexto ideológico (el arco parlamentario, las confesiones religiosas existentes, etc.), al margen de su inviabilidad práctica y legal, serla excesivamente artificioso. Tal requerimiento, además, crearía situaciones ridículas: las plantillas de profesores deberían repartirse los lugares reproduciendo escrupulosamente el arco político con sus mayorías y minorías; asimismo, la composición del alumnado y de sus respectivas familias debería reflejar la diversidad política y religiosa; etc., etc.

4. La escuela pluralista, precisamente por ser tal, no niega el ejercicio de la beligerancia individual de sus miembros y, en especial, de sus profesores. (Se trata, por supuesto, de las formas lícitas de beligerancia: en la escuela pluralista no pueden tener lugar beligerancias encubiertas, coactivas, etc.) No es contradictorio sostener que la escuela pluralista funciona bajo el principio de la neutralidad activa y a la vez afirmar que los profesores están en ella legitimados para ejercer ciertas beligerancias a favor de sus convicciones. Esta escuela no tiene de entrada, global e institucionalmente, ninguna posición determinada relativa a los valores que llamábamos C (por eso es neutral), pero sus miembros pueden actuar de acuerdo con sus propias convicciones en relación a tales valores (por eso es activamente plural).

5. Los límites del ejercicio de las formas lícitas de beligerancia por parte de los profesores radican en los requerimientos propios de la función educativa que éstos desempeñan. Por ejemplo, la beligerancia del profesor en torno a los valores C o a las cuestiones socialmente controvertidas deberá siempre enmarcarse en el objetivo general de que la escuela facilite la opción autónoma de los educandos en relación a tales valores o cuestiones. (Sobre los factores y variables que, de forma más concreta, pueden orientar profesionalmente al maestro sobre la pertinencia en cada caso de una actuación neutral o beligerante trataremos más adelante.)

6. En todo aquello en lo que, aun perteneciendo a los valores C o a lo socialmente controvertido, por criterios educativos sea menester llegar a actuaciones conjuntas, homogéneas y coherentes, la escuela pluralista debe hacer sus opciones institucionales por medio del consenso. Es decir, si en algún caso, y por razones pedagógicas, resulta necesario o conveniente que la escuela adopte global e institucionalmente una determinada posición ante algún valor C (o, lo que es lo mismo, ante las distintas interpretaciones o formas de operativizar

educativamente los valores A), el proceso de toma de decisión deberá realizarse de forma consensuada. En cualquier caso, tales decisiones en torno a valores C no han de suponer la exclusión de ningún miembro de la comunidad escolar, ni tampoco pueden erigirse en criterio de selección de nuevos profesores o alumnos. Además, tales decisiones consensuadas estarán siempre sujetas a renovación según la propia dinámica de la comunidad escolar.

7. Por todo lo anterior, *el modelo de escuela pluralista no debe confundirse con un modelo de escuela «única», «uniforme» o «uniformizadora».*

3.6 Neutralidad y beligerancia del profesor

3.6.1 Algunos principios normativos generales

Hemos afirmado en el apartado anterior que la escuela pluralista, precisamente por ser tal, no niega de entrada la posibilidad de que en su seno los profesores puedan actuar beligerantemente dentro de ciertos límites que proceden de los requerimientos propios de su función educativa. Pero afirmar que *pueden* actuar beligerantemente no significa que *deban* hacerlo en cualquier caso y situación. En este apartado nos proponemos reflexionar sobre cuándo pueden actuar beligerantemente y cuándo no deberían hacerlo. Es decir, intentaremos proseguir aquí la tarea de llenar de contenido aquel «depende» que proponíamos ya al inicio de este trabajo como única respuesta sensata a la pregunta genérica sobre si el profesor debe actuar neutral o beligerantemente.

Concretamente, lo que vamos a intentar es descubrir y analizar los factores más relevantes que puedan servirnos como referencia para convertir la indeterminación de aquella respuesta («depende») en orientaciones normativas para la actuación del profesor. Más sencillo: intentaremos ver de qué depende que el profesor deba actuar de una u otra forma. Antes, sin embargo, a modo de recordatorio, anotaremos algunos principios generales que enmarcan la consideración de los factores antedichos. Estos principios no los vamos a desarrollar ni justificar extensamente pues ya se ha reflexionado sobre ellos con amplitud en partes anteriores del trabajo.

1. *La opción por la neutralidad o la beligerancia, teleológicamente consideradas, ha de depender en primer lugar de la clase de valores que entren en juego.* Como formulábamos en la anterior declaración de objetivos, ante los valores A y B se imponen respectivamente las beligerancias positivas y negativas. Ante ellos sólo caben otros procedimientos si tienen claramente una función estratégica (abogado del diablo, etc.). (Véase apart. 3.2.3.)

2. *Sea cual sea la opción del profesor, éste deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso.* Dicho de otra manera, los alumnos han de saber cuál es el papel que el profesor ha decidido adoptar, y también han de poder conocer cuáles son los motivos de tal asunción.

3. *Los profesores, además, han de estar dispuestos a someter a la crítica de los alumnos tanto la opción (de neutralidad o beligerancia) que han adoptado como las razones con que la justifican.* Es decir, los alumnos han de poder cuestionar el papel asumido por el profesor.

4. *En el caso de que el profesor adopte la neutralidad procedimental, los alumnos (y él mismo) han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción.* Es decir, no debe ocultarse a nadie que probablemente al profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le colarán de una forma u otra, ciertas tendenciosidades. El principio anterior de la autocrítica y del sometimiento a la crítica ajena puede paliar este límite.

5. *En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa como «experto».* Dicho de otro modo, que las opiniones que defiende son sólo esto: opiniones. Opiniones que legítimamente puede sostener pero con no mayor autoridad que cualquier otro ciudadano. El profesor debe, por tanto, procurar que su beligerancia no quede contaminada a los ojos de sus alumnos de la autoridad que su rol profesional le confiere frente a otros aspectos metodológicos o a otro tipo de contenidos.

6. Obviamente, han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o beligerancia que, por principio, son ética o pedagógicamente indeseables. O sea, las beligerancias encubiertas, coactivas, impositivas, y las neutralidades que son fruto de la inhibición irresponsable o del simple pasotismo.

7. Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, e independientemente de si su actuación es finalmente neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos; es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado. Esta es la primera verdad que el profesor debe transmitir, pues su objetividad es la única que inicialmente todas las partes de la controversia pueden aceptar. Esconder expresamente el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ilegítima de beligerancia.

8. En relación a la neutralidad/beligerancia del profesor los criterios normativos que puedan enunciarse deben ser igualmente válidos para cualquier maestro, con independencia de sus creencias, ideología, etc. No parece deseable la existencia de criterios procedimentales o de deontologías profesionales particulares para, por ejemplo, creyentes y ateos, profesores de derechas y de izquierdas, etc. Obviamente, como después veremos, la adscripción ideológica y la implicación personal del profesor ante las cuestiones controvertidas es un factor importante a considerar. Sin embargo, al establecer los criterios normativos habrá que considerar este factor como variable interviniente (tan relevante como se quiera), pero no como variable independiente.

3.6.2 *Factores y criterios orientativos para la adopción de la neutralidad o la beligerancia*

Como hemos explicado antes, no puede determinarse en abstracto o «en general» cuál es la más adecuada de la diversas formas legítimas de neutralidad o beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controvertidas. Lo que el profesor deba hacer en cada caso frente a este tipo de cuestiones depende de diversos factores o variables. A continuación pasaremos revista a los que consideramos más remarcables de estos factores. De la consideración de los mismos podrán desprenderse criterios orientativos para la acción del profesor.

Estos factores y criterios relacionan entre sí los elementos fundamentales que entran en juego en la situación: la propia cuestión controvertida, el educando, el educador, el contexto escolar y el contexto social (esquema n. 3). Y, en este sentido, es muy importante advertir que ninguno de los criterios que se apuntarán debe tomarse como norma universal o absoluta: cada uno de los criterios puede quedar relativizado por los otros, de modo que la decisión procedimental deberá desprenderse, en cada caso, de la apreciación conjunta y ponderada de los factores y de los criterios parciales que se puedan derivar de ellos.

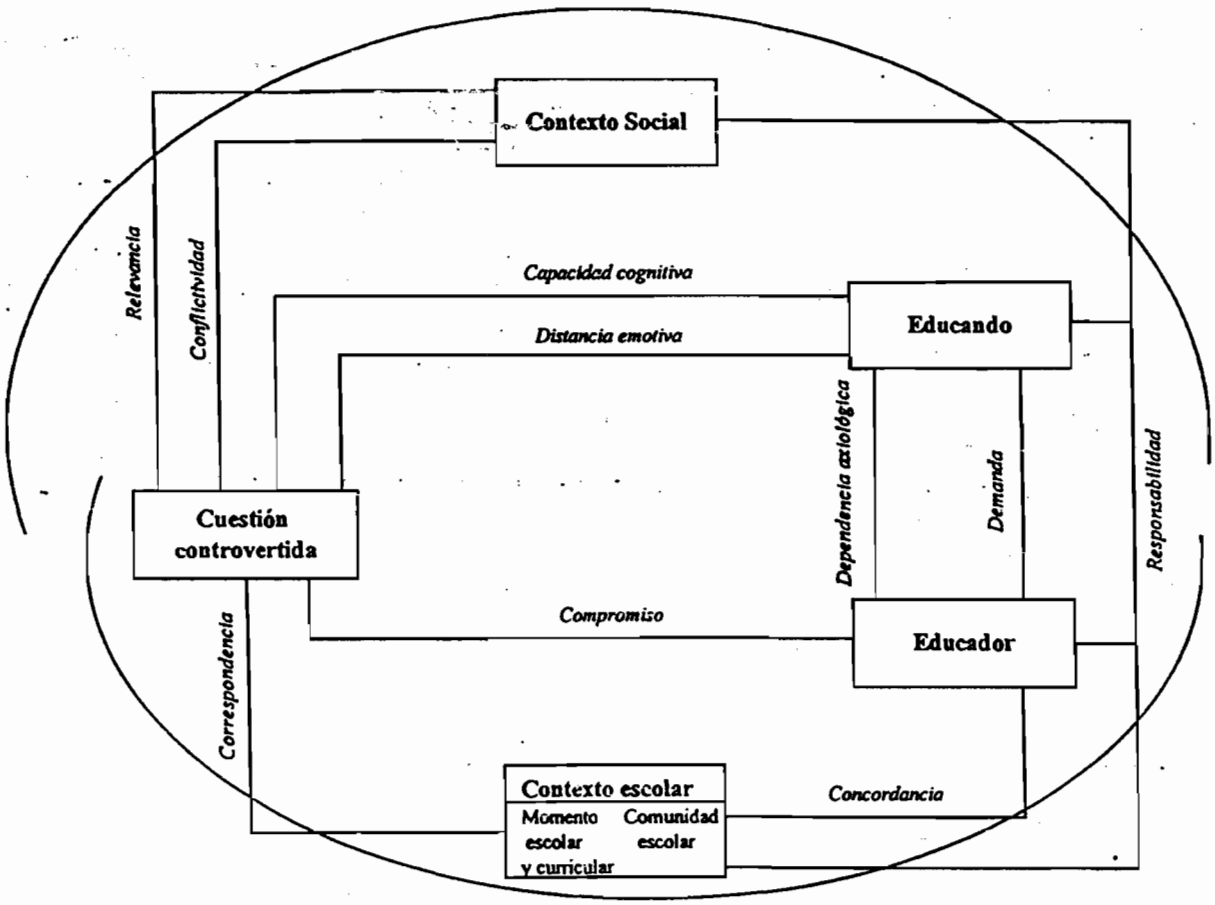
A) FACTORES RELATIVOS A LOS PROPIOS VALORES O TEMAS CONTROVERTIDOS

1. La relevancia y actualidad social de la cuestión controvertida. La decisión de tratar en clase una cuestión controvertida y la forma de hacerlo pueden depender, en primer lugar, de la actualidad o relevancia que en aquel momento tenga la misma. Por poner un ejemplo extremo y anacrónico, el sexo de los ángeles fue en la Edad Media una cuestión controvertida que seguramente apasionaba a los filósofos, pero en la actualidad no interesa prácticamente a nadie. Si no es como puro ejercicio retórico o dialéctico, no parece que en la escuela se deba destinar mucho tiempo a este tipo de cuestiones. Un criterio orientativo podría formularse de la siguiente forma: *cuanto mayor sea la actualidad e importancia social de una cuestión controvertida más justificado estará pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa o, en su caso, a la beligerancia.* En realidad, éste es un criterio de selección y de oportunidad: el profesor debe seleccionar aquellas cuestiones controvertidas que tengan significación en el contexto social; y, naturalmente, será mejor presentarlas cuando el

interés público hacia ellas les confiera actualidad. Para abreviar, llamaremos *relevancia* a este factor y criterio.

2. El grado de conflictividad social que suscite la controversia. Este factor matiza el anterior. Independientemente de su actualidad, una cuestión controvertida puede generar mayor o menor grado de conflictividad o virulencia en la confrontación. Por ejemplo, las controversias de carácter estético, en general, suelen producir menor conflictividad social que las políticas o morales. En Barcelona,

Esquema n. 3



pongamos por caso, con periodicidad anual se renueva la polémica sobre la continuación de las obras de la Sagrada Familia y, en alguna ocasión, adquiere una notoriedad pública considerable. Sin embargo, si un profesor de historia del arte se posiciona en clase explícitamente ante esta polémica, no es muy probable que tal beligerancia vaya a comportarle conflictos remarcables con sus compañeros, la dirección de la escuela o los padres de los alumnos. Cosa muy distinta ocurriría si el posicionamiento del profesor fuera sobre el tema del aborto o sobre unas próximas elecciones políticas. Por decirlo así, se suele tolerar mejor que el profesor sea beligerante a favor de los pintores abstractos y en contra de los figurativos, que a favor de los políticos socialdemócratas y en contra de los liberal-conservadores. De este factor sobre el grado de conflictividad social de la controversia difícilmente puede desprenderse ningún criterio normativo especifico si de entrada no lo ponemos en relación con algún otro factor. En todo caso, es siempre un factor a tener en cuenta por el profesor pues las repercusiones de su elección neutral o beligerante serán distintas según sea la conflictivi-

dad social del objeto. Puede enunciarse, de todos modos, lo siguiente: *las consecuencias externas (padres, institución, autoridades educativas, comunidad, etc.) de la beligerancia del profesor serán mayores en razón directa al grado de conflictividad social que suscite la controversia. Si* este factor lo relacionamos con otro que explicaremos después (la capacidad de control de las consecuencias y grado de responsabilización del educador) sí cabe formular entonces algún criterio más propiamente normativo: *en relación al grado de conflictividad social que genere la controversia, el educador podrá pasar de la neutralidad pasiva a la activa y a la beligerancia siempre y cuando su capacidad de control de la situación y su grado de responsabilización le permitan asumir las consecuencias que se deriven de su decisión procedimental.*

B) FACTORES RELATIVOS AL EDUCANDO

3. La capacidad cognitiva del educando para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego. Es obvio que éste ha de ser un factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma en relación a las cuestiones controvertidas. Cuando el educando (y, en general, los sujetos que forman el grupo-clase) carece de la mínima capacidad cognitiva necesaria para comprender la controversia y dar significatividad a los valores que están en conflicto, lo más razonable será la neutralidad pasiva: es decir, no marear al niño con problemas que están muy lejos de su entendimiento. Lo más probable es que el ejercicio de la beligerancia frente a sujetos que carecen de las aptitudes cognoscitivas suficientes derive hacia el adoctrinamiento puro y simple. A medida que estas aptitudes se van incrementando el profesor estará legitimado para pasar a formas de neutralidad activa y de beligerancia. El criterio normativo correspondiente podría formularse así: *el paso de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa y a la beligerancia estará en razón directa a la capacidad cognoscitiva del educando para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego.*

4. La distancia emotiva o grado de implicación personal del educando o grupo en relación a los temas o valores de que se trate. Este es también un importante factor que debe considerarse siempre, aun cuando pueda intervenir en sentidos distintos e, incluso, opuestos para orientar la decisión del profesor. Por un lado, el hecho de que exista algún tipo de implicación entre el alumno o los alumnos y el objeto de la controversia será sin duda un elemento motivador para tratar este tema en clase; es decir, en determinados casos, este hecho puede facilitar o aconsejar el paso de una neutralidad pasiva a una neutralidad activa o a la beligerancia. Sin embargo, también es verdad que ciertos tipos de implicación afectiva, según el grado de emotividad que suscite en el educando el tema en cuestión, obligarán al educador a ser extremadamente escrupuloso y cauteloso en el momento de decidir el rol que va a desempeñar. En algunos casos, los temas controvertidos pueden estar penetrados por elementos emocionales muy hondos a los que el profesor deberá ser sensible. Es por todo ello que de este factor no puede derivarse un criterio normativo unilateral y preciso. En ocasiones, la implicación personal del alumno puede hacer recomendable que el profesor actúe también en su dimensión más personal y afirme honestamente su propia opción (esto es, que sea beligerante); en otras ocasiones, la prudencia aconsejará otras decisiones procedimentales o incluso la abstención o neutralidad pasiva. Unicamente cabe, pues, hacer hincapié en lo siguiente: *el educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación a las cuestiones controvertidas, y debe ponderar las consecuencias que en relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.*

C) FACTORES RELATIVOS AL AGENTE

5. El compromiso personal del educador en relación a las cuestiones controvertidas y a los valores en conflicto. Este es un factor semejante al que acabamos de ver, si bien aquí lo referimos a la persona del profesor. Como en el caso anterior, es un factor importante a considerar aun cuando de él tampoco puede derivarse un criterio unívoco. Obviamente, a un profesor muy comprometido -por creencia religiosa, militancia política, etc., le puede resultar psicológica y axiológicamente bastante difícil sostener una postura de neutralidad en la controversia. De ello, sin embargo, no debería deducirse el que entonces pudiera abrirse la veda de la beligerancia cuando otros factores la hicieran indeseable. En otras partes del trabajo ya hemos argumentado extensamente que ni la beligerancia ni la neutralidad deben ser privativas, respectivamente, de profesores con creencias o certidumbres muy arraigadas y de profesores escépticos o relativistas. Un criterio de deontología profesional no puede considerar únicamente este tipo de factores. En cualquier caso, *para decidir sobre la mejor opción procedimental a tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos deontológicos y metodológicos del rol educativo que desempeña. Así,* por ejemplo, si el profesor considera, en función de otros factores, que debe adoptar una neutralidad activa, pero percibe que él mismo no va a poder plantear imparcialmente las posiciones encontradas en la controversia, deberá buscar otras formas más objetivas (a través de fuentes originales, etc.) para que los alumnos reciban una información pertinente más completa y menos sesgada.

6. El grado de responsabilidad que el educador objetiva y subjetivamente esté en disposición de asumir. La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando sino también en relación a otros sectores implicados (padres, los otros profesores, el contexto social); incluso la abstención o neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto el profesor debe estar responsablemente dispuesto a asumir tales consecuencias. En general, aunque no siempre, las beligerancias conllevan repercusiones más conflictivas que las neutralidades. Sobre todo, naturalmente, cuando la beligerancia se ejerce en favor de opciones que no son las mayoritarias en el contexto donde se plantea el asunto controvertido. Un profesor que, pongamos por caso, decida defender una sexualidad muy permisiva en una escuela cuyos padres son mayoritariamente conservadores, previsiblemente va a tener problemas. También es verdad que no carecerá de ellos un profesor que adopte la neutralidad en un contexto muy polarizado. (En el factor número nueve retomaremos desde otra dimensión este aspecto.) Ante determinadas cuestiones constituye una frivolidad irresponsable que el profesor defienda ciertas posiciones cuando las consecuencias de su beligerancia quedan fuera del marco de su posible control. Es importante destacar, como hacíamos en el enunciado, las dos vertientes que deben tenerse en cuenta en este factor que llamamos de *responsabilidad.* En primer lugar, la responsabilidad *objetiva;* es decir, la capacidad de control que efectivamente tiene el educador sobre las consecuencias de su acción neutral o beligerante. Sería algo así como la jurisdicción de la que social, material o institucionalmente puede disponer. Por ejemplo, sería un irresponsable aquel profesor que, mediante su beligerancia, promoviera en sus alumnos un tipo de actuación (política, sexual, etc.) cuyas posibles consecuencias perturbadoras no las iba a asumir él mismo sino las familias de los alumnos. La otra vertiente de este factor, es la responsabilidad *subjetiva.* Esto es, la responsabilidad que personalmente esté dispuesto a asumir. Como decíamos más arriba, quien no quiera crearse previsibles conflictos con los padres o con otros miembros del colectivo escolar, habrá de renunciar a ciertas beligerancias. Sea como sea, *el profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido responsablemente las consecuencias previsibles.*

D) FACTORES QUE SE REFIEREN A LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO

7. El grado de dependencia axiológica del educando respecto al educador. Desde el punto de vista normativo éste es probablemente uno de los factores más relevantes en el momento de decidir sobre la actitud de neutralidad o beligerancia a adoptar. Por «grado de dependencia axiológica» queremos decir el nivel de autonomía moral que tiene el educando respecto al educador, y también la capacidad del primero de deslindar la autoridad profesional del maestro de lo que simplemente constituyen opiniones personales en temas socialmente controvertidos. Este nivel de heteronomía-autonomía depende de factores evolutivos que Piaget, Kholberg y otros autores han estudiado. Depende también, en cada caso particular, de la especificidad de la relación que se haya establecido entre educador y educando. En cualquier caso, coherentemente con los objetivos formulados antes, parece que el criterio que debe desprenderse de la consideración de este factor puede formularse de la siguiente forma: *cuanto mayor sea el grado de independencia axiológica o de autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará éste para ejercer su beligerancia.* Aprovechar la dependencia del alumno (el «respeto unilateral», en términos de Piaget) para inculcarle las propias opciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o de manipulación. En la medida en que el educando vaya alcanzando (por efecto del desarrollo evolutivo y de la experiencia educogénica) cotas mayores de madurez y autonomía moral, el profesor podrá actuar a su vez con mayores dosis de beligerancia.

8. La existencia o no de demanda explícita del educando hacia el educador. El profesor puede ejercer la beligerancia por iniciativa propia o bien a partir de una demanda explícita del alumno o del grupo. No es extraño que la decisión procedimental del profesor de actuar neutralmente, en algún momento del proceso, pueda verse alterada por la petición de los alumnos de que aquél manifieste y razone también cuál es su opinión o posicionamiento. Por lo general, aunque no de forma ineluctable, parece que esta demanda legitime una cierta beligerancia del educador. El criterio podría enunciarse como sigue: *la toma de postura beligerante del profesor tiende a justificarse si existe una demanda explícita del educando en tal sentido.*

E) FACTORES CONTEXTUALES

9. Relación entre los posibles posicionamientos asumidos por la comunidad escolar y la actuación neutral o beligerante del profesor. El profesor actúa en un contexto institucional que generalmente no será ajeno a su decisión de proceder de una u otra forma. Es posible que en la institución, tácita o explícitamente, se hayan generado ciertas normas en relación al tema que nos ocupa. Los posicionamientos de la comunidad escolar pueden referirse a aspectos de *contenido* o bien a aspectos de *procedimiento.* Por lo que hace a los aspectos de contenido, las escuelas «con identidad ideológica específica» tendrán, por lo general, una posición institucionalmente asumida respecto a ciertas cuestiones socialmente controvertidas. Las escuelas pluralistas, por definición, carecen de un posicionamiento definido en este aspecto. Sin embargo, tanto las unas como las otras pueden haber establecido unas pautas o normas *procedimentales* de actuación en cuanto al tratamiento de tales cuestiones (por ejemplo: que sean los tutores los que, preferentemente, se ocupen de ellas; que en temas delicados o potencialmente muy conflictivos el profesor someta la actividad previamente al claustro de profesores, al consejo escolar del centro o los padres de sus alumnos; etc., etc.). De todo ello cabe desprender el siguiente criterio: *el profesor debe ser consciente de los posicionamientos de la comunidad escolar -sean de contenido o procedimentales en relación el tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posicionamientos y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia.* Difícilmente puede afinarse más en la formulación de este criterio salvo que se quiera entrar en análisis casuísti-

cos y en las importantes cuestiones legales a las que remite este aspecto: libertad de cátedra, carácter propio del centro, derechos de los padres, etc., etc. En cualquier caso, por lo que respecta a las escuelas pluralistas parece claro que lo deseable es la construcción progresiva en el seno de cada una de ellas de un equilibrio dinámico entre el respeto a la autonomía del profesor para actuar responsablemente en las cuestiones controvertidas y unas bases consensuadas por la comunidad que aseguren la mínima y necesaria concordancia en el funcionamiento global de la institución. Llamaremos a este criterio, el criterio de *concordancia.*

10. El momento escolar y curricular de la actuación del profesor. Este es un factor contextual de carácter más concreto y técnico que el anterior. La actuación neutral o beligerante del profesor en el tratamiento de los temas controvertidos debe tener en cuenta el momento de la misma. No es igual la valoración que de ella cabe hacer según se realice, en conexión directa con ciertos contenidos curriculares (en clase de sociales, por ejemplo), en la asignatura de ética o de religión, durante la asamblea de clase, en el tiempo de la tutoría, o en el seno de una materia que nada tenga que ver con la cuestión controvertida de que se trate. De la consideración de este factor no cabe excluir, por principio, ninguna posibilidad pero, desde luego, parece que está en la lógica de las cosas que las clases de religión incluyan casi inevitablemente dosis de beligerancia, que materias como ética o sociales sean el terreno más abonado (aunque no exclusivo) para el tratamiento de ciertas cuestiones socialmente controvertidas, y que en las asambleas de clase y en las tutorías puedan también éstas aparecer a veces conectadas con situaciones concretas de la vida escolar o con problemas personalmente vividos por los alumnos. También es previsible que haya quien se sorprenda si en clase de matemáticas se discute sobre el tema de la eutanasia, pero no si ello ocurre en la clase de ética. En cualquier caso, cabe formular el siguiente criterio de *correspondencia: la decisión del profesor de tratar una cuestión controvertida y el cómo hacerlo deberán tomar en consideración el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión controvertida a tratar y la función o el contenido del tiempo o materia en que se ubique la actividad.*

Ya hemos advertido que la consideración de estos factores y criterios debe hacerse de forma conjunta: ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para orientar convenientemente la conducta del profesor. Desde luego, es obvio que no constituyen una suerte de recetario. No era ésta nuestra intención al plantearlos, pues tampoco sería un propósito realizable. La complejidad del tema -o nuestras propias limitaciones- nos han obligado a formular los enunciados normativos de una forma muy abierta y bastante laxa. De todos modos, y a pesar también de que vistos en su conjunto pueden parecer factores y criterios muy de sentido común, al plantear discusiones a partir de casos concretos nos hemos dado cuenta de que en ellas no siempre se llega tan fácilmente a estos factores y criterios para elucidar tales casos. Por otro lado, el que fueran criterios «muy de sentido común» estaba también en nuestra intención en el momento de formularlos: debían ser criterios asumibles por el más amplio espectro posible del profesorado y del resto de instancias que constituyen la comunidad escolar. Criterios que pudieran servir como bases deontológicas y metodológicas del ejercicio docente en lo que hace referencia a este viejo tema de la neutralidad y la beligerancia ideológica.

LECTURA:

EL ARTE DE LA EDUCACIÓN MORAL: EL ROL DEL PROFESOR *

PRESENTACIÓN

El papel del profesor para propiciar el desarrollo moral de los alumnos, es fundamental. En este texto se plantearán precisamente algunos elementos que permitirán al docente reflexionar sobre su quehacer docente en el campo de los valores y sobre su intervención pedagógica en este mismo ámbito. Los autores plantean primeramente, que es necesario que el docente reflexione sobre su rol como profesor, específicamente lo relativo a sus creencias morales y a su sistema de valores, ya que muchas de las interacciones entre maestro y alumnos tienen una dimensión moral.

La intervención pedagógica del docente juega un papel relevante ya que tiene que crear las estrategias pertinentes para propiciar el desarrollo moral en los alumnos. Algunos elementos que pueden considerarse, y que pueden servir como base para desarrollar estas estrategias se mencionan a continuación.

Para el desarrollo de una educación moral, el profesor tiene que considerar que un problema moral va a ser distinto según el desarrollo moral de cada alumno, es decir, cada alumno va a estar en posibilidades de construir ciertos juicios morales dependiendo de la etapa de desarrollo cognoscitivo por la cual está transitando. Precisamente el papel del profesor es crear las condiciones para que los alumnos puedan construir juicios de razonamiento moral superiores a los que presenta en el momento. Para propiciar este salto cognoscitivo, es importante que el profesor genere en el alumno y/o grupo el conflicto moral cognitivo, es decir, crear un desequilibrio respecto a las valoraciones que sustentan sobre algún problema moral planteado, a través de estrategias de interrogación, cuya finalidad es problematizar, cuestionar o interrogar sobre los juicios de valor que sustentan y argumentan en las discusiones grupales. Es a partir de esta interacción social donde se crearán las condiciones para la construcción de juicios morales superiores y con ello la toma de perspectiva social y el desarrollo de la conciencia moral.

EL ARTE DE LA EDUCACION MORAL: EL ROL DEL PROFESOR

La primera parte de este libro ha estado dedicada a una detallada discusión de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y a la investigación básica relacionada con ella. La separación de la teoría del desarrollo moral de la práctica de la educación moral en los capítulos siguientes es intencional. El organizar el libro de este modo es paralelo a nuestro enfoque de la formación del profesor de educación ética.

Al comienzo de los talleres de formación de profesores, exploramos la pregunta que hacíamos en el capítulo 1: «¿Por qué la educación moral?». Después presentamos las bases psicológicas y filosóficas de la teoría de Kohlberg para responder a otra cuestión: «¿ Por qué este enfoque en particular de la educación moral?». Sólo entonces damos el salto de la teoría a la práctica.

Nuestra experiencia nos convence de que un enfoque cuidadoso de la teoría ayuda a los profesores a elaborar experiencias de aprendizaje más efectivas y creativas para sus alumnos. Como decíamos al comienzo del libro, miramos con escepticismo un enfoque a la educación moral «en masa» . Al dirigir los talleres de formación de profesores, muchas veces encontramos una prisa prematura por ir a la práctica. Es natural que los maestros agobiados por las exigencias de la vida diaria de la clase, busquen una «receta fácil y rápida» para hacerse educadores morales.

Somos conscientes, con todo, de que ser un educador moral efectivo no es tarea fácil. Como consecuencia, nos comprometemos con la idea de

* Richard H. Hersh, et. al. "El arte de la educación moral: el rol del profesor", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. España, Narcea, 1988. pp. 94-152.

que una comprensión fundamental de la teoría e investigación del desarrollo moral, y una actitud seria y crítica hacia los puntos fuertes y las limitaciones de la teoría de Kohlberg son necesarias para una práctica sólida. La teoría concebida como un mero colofón a diversas «técnicas» de enseñanza no hace justicia a la complejidad tanto de la teoría como de la práctica.

Estamos vitalmente interesados en las posibilidades que una *variedad* de estrategias experimentales pueden guardar para profundizar nuestro conocimiento de la teoría y mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo, pensamos que un entendimiento básico de los principios psicológicos que subrayan la teoría, da a los profesores la conciencia de lo que significa hacerse un educador moral, y la habilidad y confianza necesarias para aplicar estas nociones por su cuenta. En base a su investigación en las clases, los educadores morales han identificado una pedagogía que está específicamente relacionada con promover el desarrollo moral de los alumnos. A menudo, lo que *no* se dice sobre estas estrategias de enseñanza es que suponen un conocimiento previo del rol del maestro y de las capacidades de enseñanza requeridas.

Al pasar de la teoría a la práctica, los profesores deben hacer dos cosas: La primera, en su pensamiento, es reexaminar su rol en la enseñanza. Este rol consiste en: 1) crear un conflicto cognitivo, y 2) estimular la toma de una perspectiva social por parte de los alumnos. Estos dos principios se derivan directamente de las teorías de Piaget y Kohlberg. Segundo, en su conducta, necesitan poner en marcha ciertos modelos de interacción social. Por tanto, presentamos pasos pedagógicos, basados en teoría e investigación en clases, que se sabe que promueven el razonamiento moral de los alumnos. Estos pasos incluyen el desarrollo de la conciencia social, el arte de preguntar y la creación de una atmósfera positiva en la clase, que lleve al desarrollo moral.

Las capacidades de enseñanza que se sugieren en este capítulo se dirigen a unir la concepción de la enseñanza encaminada al desarrollo cognitivo a la gran tarea del desenvolvimiento del curriculum que se presenta en el siguiente capítulo. En ambos capítulos hemos seleccionado lo más a menudo posible, fragmentos sin publicar de diálogos en el aula, diarios de maestros y materiales de curriculum. Estos ejemplos incluyen una gran variedad de niveles de edad. Van de planes de clase y autoevaluaciones de profesores que empiezan a impartir la educación moral, a transcripciones de sesiones grabadas que llevaban maestros con mucha experiencia en este campo. Pensamos que es importante presentar las palabras sin corregir de profesores y alumnos reales para iluminar el proceso de conexión de teoría y práctica.

Concepto de enseñanza

En nuestro trabajo, hemos descubierto que los profesores no son capaces de comenzar a practicar un programa hasta que se examinan sus supuestos sobre su rol de enseñantes en la clase. Tres temas que se centraban al principio de este libro son fundamentales en este cambio de paradigma: 1) la necesidad de fomentar nuestra propia conciencia de temas morales antes de que podamos esperar que lo hagan los alumnos; 2) el reconocimiento de que muchas de las interacciones entre el profesor y el alumno tienen una dimensión moral, y 3) el darse cuenta de que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo moral más que otros.

Esto puede parecer toda una labor. No sólo los profesores tienen que continuar dando clase con las presiones y limitaciones (acostumbradas) a que están sujetos: además les pedimos que se separen un poco por un momento del ritmo diario de la vida de la clase y pongan en cuestión sus supuestos básicos y su filosofía de la enseñanza. Esto no es fácil. Es más, para la mayoría de nosotros, una evaluación personal de esta dimensión supone un riesgo considerable. La experiencia de Phyllis Hophan, una maestra de tercer grado a la que se había enseñado la teoría y pedagogía del desarrollo moral de Kohlberg, nos puede dar ideas sobre el tipo de replanteamiento necesario para que los profesores cumplan su rol de educadores morales.

«Parecía muy sencillo al principio», escribía Phyllis... sobre sus sentimientos al prepararse para enrolarse en un programa de discusión moral en su clase. «Había conseguido tener una noción general de las etapas de Kohlberg.

Estaba usando un paquete de materiales comprado. Mientras seguí las preguntas del manual, parecía que podía trabajar con 24 niños a la vez y ciertamente "la bondad y la misericordia los seguirían todos los días de su vida". Bueno, pues no fue así. Las discusiones eran deslabazadas y sosas».

¿Qué fue lo que no funcionó? «Pasé mucho tiempo analizando mi técnica de preguntar» dice la maestra Hophan. «y encontré estos problemas: 1) Tengo valores fijos y mi manera de preguntar delataba mis sentimientos de que yo tenía la respuesta correcta y estábamos sólo jugando a ver quien la adivinaba; caí en la cuenta de los tonos de voz expresiones de la cara, que torcían ante las preguntas preparadas del manual; 2) como perpetuaba la creencia tácita de que yo era la única fuente dela sabiduría. Los niños sólo me hablaban para responder a las preguntas; 3) al no ser capaz de ver el dilema desde muchos puntos de vista, no podía alcanzar a todas las implicaciones posibles y las preguntas, por tanto, sólo trataban los problemas más obvios, con lo que no podía mantener los debates por mucho tiempo; 4) daba una sutil aprobación a los niños que respondían en formas que denotaban niveles de razonamiento mas altos hasta llegar a llamarlos cuando nadie más se ofrecía a responder, y 5) como yo de verdad sentía que había una "solución buena", arrastraba la discusión y animaba a los "líderes" del grupo a que me dieran esa solución. En ese momento terminábamos la discusión, dejando a los niños sin conflicto alguno».

Sin alterarse, la profesora dio los pasos siguientes para solucionar su problema: «Pasé muchas horas», dice, «tratando de escribir mis propias preguntas y comparándolas a las que se daban en el manual para el mismo dilema». Redujo el tamaño del grupo de discusión a doce, luego a seis y luego a tres, y observó que las discusiones mas animadas se daban en grupos de seis. Estimulaba la interacción entre los niños dirigiendo las respuestas lejos de si misma, con preguntas como: «¿Qué pensáis de lo que ..... dijo?». Para llegar al razonamiento tras las opiniones, nombraba los «por qués» ofrecidos a cada solución propuesta para un dilema, y enfocaba la discusión sobre ellos.

Para evitar que los niños la miraran buscando la «solución buena», tomaba la posición de «abogado del diablo» poniéndose en contra de la justicia y defendiendo puntos de vista inaceptables para el grupo.

La profesora Hophan también comenzó a ver su clase con un cristal distinto. «De pronto vi las horas del día llenas de dilemas morales reales e inmediatos». Decidió que al final de cada semana los niños discutirán un hecho de vida de su clase. Durante la semana, se les invitaba a completar una frase en un cartel al frente del aula: «Esta fue la semana en que.. » El viernes, la clase discutía con entusiasmo las distintas frases del cartel; por ejemplo: «Hubo peleas en el autobús por la mañana», «A alguien le robaron dinero», «La señorita.....guardó el proyector demasiado tiempo y no pudimos ver la película porque hubo que devolverla». El tener los problemas anunciados con anterioridad, dice Hophan, «me daba tiempo a considerar todos los aspectos del problema. Me inclinaba así menos a aferrarme a mi primera solución». Es más, el hablar sobre los problemas del colegio llevó a los niños a sacar dilemas de sus vidas fuera de la escuela y «resultaron muchos debates interesantes».

En estos esfuerzos experimentales para desarrollar el razonamiento moral de los niños, Phyllis Hophan dio luces que hemos llegado a considerar fundamentales en la tarea de un educador moral. Una es que la moralidad comienza en casa. Cualquiera de nosotros que se proponga elevar el desarrollo moral de otra persona haría bien en asumirlo personalmente y hacer un esfuerzo consciente para vivir los mismos valores morales (tales como empatía, tolerancia y respeto por los demás), que esperamos cultivar en nuestros alumnos.

« Me hice consciente», dice Hophan, «de que mi personalidad y mi propio desarrollo moral eran las causas de mi incapacidad de construir el clima que estaba buscando en mi clase». Una de las cosas que la ayudaron mucho, dice, fue la oportunidad de compartir problemas e intercambiar ideas todas las semanas con otros profesores que también estaban tratando por primera vez de tener discusiones de tipo moral. «Trataba de escuchar a los demás, sus puntos de vista, si he aprendido algo en los últimos tres meses es que nadie puede hacer una pregunta abierta sin antes tener una mente abierta. Tuve que ordenar mi casa antes de invitar a los niños a entrar [1]».

Reexaminemos las autorreflexiones de Phyllis Hophan con detalle para ver lo que podemos aprender de sus primeros intentos de ser educadora moral. Descubre los problemas que encontró.

Uno. Se da cuenta de que no ha examinado sus propias creencias morales y su sistema de valores adecuadamente. Así, la primera vez que da a sus alumnos la oportunidad de expresar sus opiniones sobre los problemas éticos, no está preparada para controlar su propio impulso de darles la «respuesta correcta», su propia creencia. El primer paso del educador moral es examinar sus propios juicios morales, abrir su mente a las creencias divergentes de otros sobre las soluciones justas a los problemas morales.

Dos. Evita poner en tela de juicio las dimensiones morales de la institución de la que forma parte. Pero los temas morales son intrínsecos al proceso y contenido de la escolarización. Las preguntas sobre lo que está bien y es justo, las obligaciones de los profesores respecto a sus alumnos, y las responsabilidades de los alumnos entre sí están en el núcleo

de toda clase. Con todo, como descubre Phyllis Hophan, si esos componentes morales no son reconocidos y examinados, la discusión abierta de dilemas morales se queda en un simple «acontecimiento», aislado del aprendizaje de los alumnos. Los profesores necesitan preguntarse cómo afectan los temas morales la esencia de la vida diaria de la clase.

Tres. La lucha de Phyllis Hophan refleja una creencia previa no examinada sobre la centralidad de su propia autoridad en la clase. Sin tomar en cuenta el impacto sobre sus alumnos de su rol como «única fuente de la sabiduría», se asombra cuando no muestran inclinación alguna a arriesgarse en discusiones morales abiertas. Los profesores de ética deben preguntarse: «¿Cuál es el efecto del rol de mi autoridad en lo que mis alumnos dicen y hacen?» Como se trataba en el capítulo I, la autoridad puede *prevenir* a los estudiantes de hacer ciertas aseveraciones. Deben estar dispuestos a ver que los alumnos se benefician de aprender a expresar sus juicios éticos abiertamente y tomar posturas personales sobre decisiones morales importantes. Educar a los jóvenes para que piensen por sí mismos supone que los profesores no pueden dirigir todas las preguntas y respuestas.

Cuatro. Phyllis Hophan se da cuenta de que su capacidad de entender las numerosas perspectivas de sus alumnos sobre un mismo dilema es limitada. El tratar de adivinar lo que éstos podrían decir sobre un dilema moral significa que los profesores tienen primero que tratar de ponerse en la piel de sus alumnos. El adulto debe ver el problema como lo conciben los jóvenes: ¿Dónde está el conflicto para *ellos?* Esta importante capacidad social de asumir roles es lo que enciende la chispa de una discusión moral abierta. De nuevo, el maestro debe ampliar el modo en que vea los demás; para empezar a entender que los niños y adolescentes tienen capacidad para hacer sus propios juicios éticos con una lógica única para su propio nivel de desarrollo.

Cinco. Phyllis Hophan ve las limitaciones de su habilidad para hacer buenas preguntas que estimulen una discusión interesante e interpelante. Lleva tiempo aprender a hacer preguntas que amplíen las nociones de la gente sobre lo que está bien, abran sus mentes a nuevas perspectivas, generen nuevas discusiones y estimulen una autoreflexión continuada mucho después de que termina la discusión con los demás.

Seis. Reconoce su dificultad con el manejo de grupos. A menudo equivocadamente creemos que la habilidad de escuchar y comunicar con frecuencia se da «automáticamente» con ciertos grupos y con otros no. Como Phyllis Hophan aprendió duramente, los adultos tienen la responsabilidad de ayudar a los niños en este proceso básico de socialización de grupo. Si los alumnos no se pueden escuchar unos a otros, el aprendizaje por la discusión no se producirá.

Las experiencias de Phyllis Hophan no son aisladas. Al ser sincera consigo misma y compartir esas autorrevelaciones con nosotros, nos ayuda a ver más claramente los problemas y tareas a que todos los profesores de moral principiantes se enfrentan. El resto de esté capítulo trata de clarificar y detallar esas tareas.

El modelo que se describe aquí está diseñado para llevar al educador paso a paso a través del proceso de convertirse en un educador moral con la teoría del desarrollo como prevalente. Nuestra preocupación en este capítulo es sobre las tareas del profesor más que por los resultados en los alumnos. Nuestra intención es tomar la perspectiva del que nunca ha plasmado la teoría de Kohlberg en la práctica. Cada segmento del modelo define la tarea del profesor, explica la razón bajo cada paso, y ofrece ejemplos específicos de cómo implementar cada idea.

MODELO PARA PONER EN PRÁCTICA LA TEORÍA DEL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN MORAL

Tarea general	1. Comprender la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva de desarrollo.
Tarea específica	a) Reconocer un conflicto moral distinto para grupos de distintas edades.
Tarea general	2. Entender los elementos que promueven el crecimiento moral.

Tarea específica	a) Crear conflicto cognitivo. b) Adoptar la perspectiva de los alumnos y estimular su capacidad de tomar perspectivas.
Tarea general	3. Desarrollar consciencia de temas morales.
Tarea específica	a) Utilizar una variedad de dilemas morales; dilemas hipotéticos y reales. b) Utilizar oportunidades cotidianas en la clase para intensificar la conciencia moral.
Tarea general	4. Desarrollar estrategias de interrogación.
Tarea específica	a) Empezar las estrategias para introducir discusiones abiertas. 1) Poniendo énfasis en el asunto moral. 2) Preguntando «porqué». 3) Complicando las circunstancias. 4) Utilizando ejemplos personales y naturales. 5) Alternando problemas reales e hipotéticos. b) Estrategias en profundidad para estimular el desarrollo moral. 1) Especificando las preguntas. 2) Poniendo énfasis en argumentos de la siguiente etapa. 3) Clarificando y resumiendo. 4) Estrategias de asunción de roles.
Tarea general	5. Crear una atmósfera facilitadora en la clase.
Tarea específica	a) Planear la colocación física b) Organizar grupos efectivos. c) Modelar aceptación. d) Promover escucha y comunicación. e) Animar a la interacción entre los alumnos.
Tarea general	6. Anticipar las dificultades en la práctica
Tarea específica	a) Anticipar los efectos de las presiones de los compañeros. b) Entender los problemas al examinar los roles de la autoridad. c) Entender el efecto del conflicto cognitivo en los alumnos. d) Reconocer las limitaciones de la actividad verbal. e) Aprender a aceptar fallos ocasionales.
Tarea general	7. Experimentar conflicto cognitivo personal como profesor.

El modelo de educación moral en la práctica

Antes de llevar al lector paso a paso a través de este modelo, queremos presentar el contexto de nuestra discusión del mismo. Este apartado presenta la mitad de un debate moral de treinta minutos grabado en una clase de ciencias sociales de octavo grado en Brookline, Massachusetts. La profesora, Margot Stern Strom, comenta la clase al final del diálogo. Varias estrategias de enseñanza importante se anotan entre paréntesis como asuntos generales en la discusión de Margot que se sigue. Son: 1) la importancia de una atmósfera de confianza en la clase; 2) la identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo; 3) el enfoque del razonamiento moral; 4) el animar a tomar perspectiva, y 5) el desarrollo de la capacidad del alumno en las áreas de razonamiento comunicación, escucha y cuestionamiento. Además de anotar estas estrategias, el lector pudiera querer identificar las características clave de distintas etapas de razonamiento moral empleado por estos niños de trece años.

(Pide identificación y clarificación.)

Profesora:	Hoy vamos a discutir una situación de conflicto también, parecida al tipo de debate que tuvimos ayer en la biblioteca para los que estuvisteis discutiendo la situación de los autobuses escolares en Boston. Y hablamos de todo tipo de razones por las que la gente quiere o no quiere que sus hijos vayan en el autobús, y tratamos de averiguar lo que hace que una persona sea parte de una masa, etc. Vamos a hablar de algo un poco distinto. Leedlo solos y veremos si podemos llegar a algunas razones por las que cierta acción debe o no debe realizarse. Leedlo. Decidme lo que pasa.
Chico	Hay un hombre desempleado y está bastante mal vestido y está de pie delante de una casa lujosa y ve botellas de leche; nadie está vigilando y trata de decidir si la debe robar o no.
Chica:	Sus hijos tienen hambre. El más pequeño, un bebé, llora continuamente de debilidad. Así que no es él sólo el que pasa hambre, por falta de dinero, sino el resto de su familia.
Chico	No tiene más ahorros.

Otro: Y ha pedido prestado mucho dinero y se le han dado ayudas y así y todo no tenía bastante dinero para mantener a su familia.

Otro: Hay cuatro botellas de leche, ¿debería coger una?

(Identifica el conflicto moral se centra en el razonamiento; evidencia de una atmósfera de confianza.)

Profesora: ¿Debería robar una botella de leche de las escaleras de la casa para sus niños? ¿Cuántos pensáis que lo debería hacer? Ahora, levantad la mano: uno, dos. tres, cuatro, cinco, seis. ¿Cuántos no se han decidido? Quiero que vengan aquí los que no están decididos conmigo; los que si ahí y que lleguen a las mejores razones por las que debería robar la leche. Pasad tres o cuatro minutos. Y allí los que no *(un pequeño grupo de alumnos que piensan que no debe robar)*.

Chico: No debe porque eso es robar.

Chica: Porque le podrían meter en la cárcel.
(Elementos del estadio 1.)

Chico: No debe, porque tarde o temprano encontrará trabajo, y debe porque.....o no debe aunque se esté muriendo de hambre

Otro: Debe, porque él no puede comprar la leche, y no debe, porque la otra persona. . .

Chico: Debería simplemente pedir un poco de leche.

Chico: Eso es lo que yo pienso. Debería pedirla.

Profesora (yendo de grupo a grupo): Quedaos con la situación; el hombre está decidiendo si robar o no.

Chico: Debe, porque esa gente es rica y él no. Ellos tienen bastante y él no.

Otro: No, ellos pueden pagar la leche. Si pueden pagar cuatro botellas, pueden pagar un par más.

Profesora: ¿Podéis sacar dos o tres ideas más ?

Chicos: No deben porque.... aunque se esté muriendo de hambre, debe tener algunos amigos decentes, pero no debe porque.....

Otro: Es muy normal.....
(Todos hablan. Unos minutos mas tarde, toda la clase se junta otra vez.)

(Identifica el conflicto; se centra en el razonamiento moral.)

Profesora: Especificadme, algunas de las razones nombradas aquí. Leedlas, ¿vale? Podemos tener un representante de aquellos que piensen que el hombre en esta situación particular y, como dice Bob, ¿que pasa si necesitamos cambiar las leyes?; pero bajo esas leyes hoy en día, como las conocemos, ¿debería esta persona robar la leche? Estas personas dicen que sí, ¿cuáles son las razones principales?

Chico: *Sus* hijos tienen hambre y la casa es buena, así que la gente probablemente tiene dinero para comprar más. Y los propietarios probablemente no la necesitan tanto como la persona que la roba.
(Elementos del estadio 2.)

Chica: Tienen cuatro botellas al día.

Profesora (escribiendo en la pizarra): El propietario probablemente no la necesita tanto, puesto que tienen cuatro botellas al día. La parte que no estaba decidida escribió también una lista de síes y noes en que estaban pensando. ¿Qué hay en vuestra lista que no esté aquí?

Chico: Aquí hay uno. Que pudiera ser posible que la madre amamantara a los niños.

(Se centra en el conflicto moral.)

Profesora: No sabemos eso y dice que no es así.

Chico: Olvida eso. Esto es por lo que no debe.

Profesora: Quédate en el sí.

Chico: No tenemos nada que añadir. Tenemos todo eso.

Profesora: ¿Alguien que nos diga los noes? Leédnoslos.

Chico: Primero, no debe, porque si roba la leche entrará en más deuda. Si se enteran de que la robó él, tendrá mas deudas. Le pondrán una multa o le meterán en la cárcel.
(Elementos del estadio 2.)

(Anima a la comunicación; trata de entender su perspectiva.)

Profesora: ¿ Quién es «ellos» ?

Chico Si la gente que tenía la leche se entera. él estará en deuda con ellos. Es la ley, y si todo el mundo robara leche, habría gente por ahí con litros y litros de leche y.....
(Elementos del estadio 3.)

Otro: *Si* la robara, le podrían meter en la cárcel entonces su familia no tendrá ningún modo de ganar dinero.
(Elementos del estadio 2.)

Profesora: ¿Alguien quiere añadir algo a la lista de noes?

Chico: Si hubiera ocasión de que encontrara un trabajo y más tarde podría encontrar trabajo y entonces podría pagar la leche. No digo que lo vaya a encontrar, pero a lo mejor puede.

(Se centra en el razonamiento moral.)

Profesora: En vuestra lista, ¿cuáles son las razones principales por las que no debería robar la leche?

Chico: Porque es robar. Sólo por ese hecho de robar.
(Elementos del estadio 1.)

Chica: Nosotros tenemos una. Que aunque se esté muriendo de hambre ..... es inmoral.

(Anima a cuestionar. Trata de entender la perspectiva.)

Profesora; Como aclaración, para explicar un poco, ¿qué quiere decir que es inmoral?

Chica: No se debe robar a otra gente. Esa gente trabajó para conseguir sus cosas; trabajaron por su dinero y tienen derecho a él también, y el hombre no. Y se puede pensar también en que aunque no debe, lo necesita de verdad.

(Elementos del estadio 2.)

Profesora: ¿Así que todavía no estáis decididos;

Chico: No.

Profesora. ¿Qué decíais?

Chico: Mike dijo que era inmoral y yo iba a decir esto también.

Profesora *(No se entiende)*... ayudaos a decidir.

Chica: El va, digamos, de acuerdo con una *ley moral más alta*, diciendo que tiene que mantener a esta gente. Son mi gente, mi familia, mi sangre, y los tengo que mantener vivos pasivos. Son gente, nacieron y tienen derecho a sobrevivir, tengo que hacer esto por ellos.

(Elementos del estadio 3.)

(Trata de entender la perspectiva.)

Profesora Estáis dando razones por las que debería. El derecho a la vida y su responsabilidad. ¿Qué responsabilidad pensáis que tiene esté hombre?

Chico: Tiene la responsabilidad de que los demás tienen derecho a la vida. Las otras responsabilidades son lo mismo, decir que es mi responsabilidad, porque ellos no pueden salir a conseguir las cosas, yo tengo que conseguirlas, es mi responsabilidad hacer eso.

Profesora: ¿ Qué tenéis que decir?

Chico: Si yo fuera él, iría a la siguiente tienda, de enfrente y digamos, tocaría al timbre, o lo que tengan, y diría: «Hola: vivo ahí enfrente y no tengo trabajo. Estoy arruinado, no puedo vivir sólo del auxilio social, ¿pueden prestarme un poco de leche, o me pueden dar un poco de leche para mantener a mi familia viva ?».

(Se centra en el razonamiento .)

Profesora. Entiendo, pero en este momento, en esta situación concreta de conflicto, lo que queremos saber es si debe o no.

Chico: Dije que debe. *(¿Por qué?)*. Porque su familia se está muriendo de hambre. Se podría morir; y él quizá también lo necesite, aunque no lo dice aquí. Pero yo querría mantener a mi familia viva, como él.

(Elementos del estadio 2.)

(Anima a tomar perspectivas.)

Profesora: *(No se entiende)*... está de acuerdo con Brian, la gente que dice que sí. ¿Qué pasa si este hombre conoce bien a su familia y sabe que no querrían leche robada, no querrían que fuera contra la ley, ¿qué debería él hacer entonces?

¿Brian ?

Brian: Entonces les pediría que fuesen enfrente y preguntaran...

Profesora: Algún otro del lado de sí; sabéis que debe y si su familia no quisiera, ¿qué debería hacer?

Chico: Yo todavía creo que sí. Creo que Brian tiene razón. Debería preguntar si la puede coger prestada. Su mujer no se enfadaría y él tendría la leche. De cualquier modo, puede coger la leche, si la pidiera prestada. Su esposa podría ser testaruda y no beberla o algo así porque la cogió, y si la pidiera prestada, su mujer... *(ininteligible)* y podría estar mejor así.

Profesora: ¿Pablo?

Pablo: Digo, y algunos otros decían antes, que no la debe coger. Porque si la coge y le pillan, después va a tener menos oportunidades de encontrar trabajo. Pero dice aquí que no tenía trabajo desde hacía algún tiempo, y si ha estado desempleado y está en paro y todo eso, dudo que encuentre un trabajo.

(Vuelve a centrarse en el conflicto moral.)

Profesora: ¿Piensas que debe o no robar la leche?

Pablo: Pienso que sí.

(Se centra en el razonamiento.)

Profesora: ¿Cuál es la razón principal por la que piensas que debe?

Pablo: Pienso que debe porque los niños se están muriendo de hambre y por la misma razón que piensa la mayoría, porque no está corriendo un riesgo tan grande al cogerla.

(Trata de entender su perspectiva.)

Profesora: Dijiste que no es un riesgo tan grande. ¿Qué quieres decir con eso?

Pablo: Quiero decir, en realidad, ¿qué tiene que perder? A no ser que le cojan, pero incluso así, no será contra el bienestar de los suyos; sólo que no tendrá leche, pero no se le puede hacer mucho más, y ya estará peor.

(Elementos del estadio 2.)

(Estimula el conflicto.)

Profesora: Podría tener que separarse de su familia por algún tiempo. Pero aun así, ¿piensas que es más importante que coja la leche?

Chico: Sí.

a. : Pienso que no debe porque si la coge una vez y le sale bien y le lleva a su familia la leche y nadie se da cuenta, ni le pillan, ni nada, va a estar tentado de hacerlo otra y otra vez. Pero pienso que debe, para que los niños no se mueran de hambre.

'r 'esora: Vamos a escuchar a Tom y Mark y Mary Ann, Bob y Ralfh.
(Tienen la mano levantada.)

Tom: Cuando la coja, lo va a hacer más veces y entonces empieza a robar otras cosas, y se hace muy... y le pillan y probablemente irá a la cárcel por mucho tiempo.
(Elementos de los estadios 1 y 2.)

Profesora: Así que piensas que no debe robar la leche.

Tom: Usted decía que no sería capaz de mantener a su familia, pero no está manteniendo a su familia muy bien ahora.

Chica: Pero si roba la leche, estará probablemente preso mucho tiempo y su familia...

Chico: Eso, yo quería decir eso mismo.

Profesora: ¿Tienes algo más que decir Mark?

ırk: ¿Y qué otra cosa puede haber hecho? No es seguro que vaya a seguir y robar cosas más importantes pero es seguro que, si roba la leche, los niños tendrán leche. He cambiado de opinión. Ahora pienso que debe hacerlo, porque no importa la sentencia que le pongan, no importa lo que le pase, tiene que alimentar a su familia y por eso la debe robar, porque no importa si le cogen.

rofesora: Mark, cambió de opinión. Mike, ¿tu también has cambiado? *(Mark, Mike y Dave estaban en el primer grupo no-decidido.)*

Mike: Es un equilibrio muy igual.

Profesora: Dave. ¿y tú?

Dave: No.

'rofesora: ¿Vas a añadir algo ?

Chico: Va a robar la leche un día. Si coge eso, no va a pasar mucho tiempo sin que vuelva y coja más.
(Elementos del estadio 2.)

(Se centra en el conflicto moral)

Profesora: ¿ Entonces piensas que debe hacerlo o no?

Mary Ann: Pienso que no debe y cambié de opinión, porque lo primero, si yo fuera él y mantuviera a la familia, pensaría que la familia se está muriendo. por un litro de leche; quizá yo me meta en problemas, pero escribiré una nota al hombre diciéndole que le pagaré pronto, que no tengo dinero, que no puedo hacer nada, que mi familia se va a morir y que pagaré en cuanto tenga el dinero.
(Elementos del estadio 2.)

Profesora: Harías eso ahora que cambiaste de opinión. ¿ Bob?

Bob: Lo primero, veo que su familia se está muriendo y yo sé cuanto cuesta un litro de leche y no creo que un litro de leche solucione mucho en realidad. Y segundo, volviendo a la responsabilidad que tiene con sus niños, por supuesto que es su responsabilidad. El tomó una decisión de tener hijos y los tuvo . Así que es su problema.

(Reenfoca el conflicto.)

Profesora: Bob, ¿y piensas que en esta situación debe o no debe robar la leche?

Bob: Pienso que no debe.

Profesora: En tu opinión, ¿cuál es la razón principal por la que no debe?

Bob: Por la ley. Piensa un poco, si todo el mundo lo hiciera, ¿qué pasaría? Primero, las leyes de seguro en este caso, si son injustas para con ellos. deberían ser revisadas, estudiadas y cambiadas.
Pero en este momento, él no debe robar la leche.
(Elementos del estadio 4.)
(La discusión continúa)[2]

Antes de discutir este diálogo, es importante decir que sólo representa un tipo limitado de una discusión moral, un foco intenso sobre los aspectos de razonamiento moral de un conflicto moral. Se suponía que era una concentración muy estructurada en un solo tema, con una sola pregunta: «¿Debería el hombre robar la leche para sus hijos?». La profesora, Margot Strom, comenta sobre los límites de este objetivo:

> «Una película de demostración como esta, está fuera de contexto: es selectiva, hecha con una intención: mostrar ciertas habilidades y conceptos a otros profesores. Yo hice un contrato con mis alumnos para hacerlo así . La discusión les resultó estimulante y todavía dicen: "Recuerdo el Dilema de la leche", y recuerdan el vocabulario. Pero me hubiera sentido más cómoda haciendo más preguntas como: "¿Qué pasaría si.....?".Veo la diferencia entre sería y debería, pero no creo que sea posible eliminar del todo el "sería". Esta es una limitación de este debate. También me hubiera metido más en el pensamiento de los alumnos, para variar el tipo de preguntas que les hacía. Preferiría ver fluir la discusión saliendo de ellos. Esto se puede sentir cuando sucede, pero también se aprende. Lo que hice en esta película puede ayudar a los profesores»[3].

A pesar de estas limitaciones, todavía conseguimos un conocimiento valioso del proceso básico de enseñanza. En el resto de esta entrevista

Margot Strom resume cinco grandes áreas en las que piensa para organizar sus debates en clase:

1. El desarrollo de un clima de confianza en clase:

El principio de cualquier discusión es la confianza. Lo primero que nos debemos preguntar es: «¿Cómo enseñar sin confianza?» y la respuesta es: «De ninguna manera». ...No hay buena educación si no se puede antes hacer un tipo de contrato con los alumnos. El primer paso antes de cualquier otra cosa es el clima de la clase, y en realidad, es responsabilidad del adulto, del profesor.

Lo más interesante sobre una película de demostración es que cuando los profesores la ven, dicen: «Los niños se están hablando unos a otros. Deben ser niños muy especiales». Me preguntan: «¿Son éstos tus mejores niños?». Lo que no ven es que hemos trabajado duro para poder mantener discusiones así. No ven en ello un debate de dilema moral.

Lo que dicen es: «Esa es una buena clase». Lo bueno para ellos es que ven a los niños sentados en círculo en vez de filas, hablándose, levantándose para trabajar en grupos, y realizando una tarea juntos; esto es, haciendo lo que esos profesores consideran una clase ordenada. No ven a los niños hablar sobre dilemas morales (lo cual dice lo que quieren saber los profesores: «¿ Cómo consigues confianza entre los alumnos?»).

Lo que trato de hacer es reafirmar una atmósfera cercana, de cooperación. Les recuerdo que estamos aquí juntos, en mi clase; que acaban de llegar del recreo, por ejemplo, y necesitamos redefinir dónde estamos, quiénes somos, cómo van las cosas los éxitos que hemos tenido hoy. Hago eso. Si las sillas están desordenadas, las reunimos juntos; primero creamos el clima. Miro a un niño que lleva gafas por primera vez y digo: «Eh, tienes gafas nuevas», y hablamos sobre eso. Entonces les recuerdo a los alumnos lo que tenemos que hacer. Tenemos sólo treinta minutos y digo: «Tenemos que terminar esto y esto y esto hoy».

Trabajo en técnicas de organización, con ellos, les ayudo a orientarse en mi clase, a ser consistentes de un día a otro. Es como negociar un contrato una parte cada día. Saben que se van a sentir seguros en mi clase porque hay ciertos puntos consistentes. Es una verificación para ellos.

2. Identificar y clarificar el conflicto moral cognitivo (a través de dilemas):

Lo primero que hay que poder hacer es reconocer situaciones de dilema en todos los materiales que salen en la clase. Veo que en esta cinta yo empecé por recordarles a los niños que el día anterior había habido un debate sobre transporte escolar, clarificándoles que naturalmente, discutimos eso en la clase como una situación problemática. Entonces el profesor puede recordar a los alumnos lo que discutieron: «¿Cuál es el dilema?», anteriormente. Es muy importante discutir el vocabulario ya que sabemos que los niños recordarán el significado de las palabras por su propia experiencia. Uno de mis puntos más importantes es que no se puede asumir el vocabulario de justicia, igualdad, dilemas, si no ha sido internalizado, aunque reconozcan las palabras. Rara vez han tenido la oportunidad de discutirlas. Recientemente tuvimos una larga discusión sobre el significado de la conciencia. Y los alumnos dijeron: «No hemos discutido la conciencia antes». «¡Tengo que pensar sobre esto!». Esto es porque el clima le permite decirlo.

Los pasos son: primero, los alumnos tienen que saber lo que quiere decir dilema; luego identificar un dilema concreto y clarificarlo . Los alumnos no se pueden poner en situaciones de conflicto si no son capaces de hacer esto antes (sacando analogías, asumiendo roles, y por otros medios).

Para un niño, identificar quiere decir reconocer una situación como algo que exige una decisión por su parte. A medida que pasa el año, constantemente volverán a la primera vez que yo les clarifiqué un dilema. Entonces se acordarán de otros dilemas a los que respondieron fuertemente a nivel de sentimiento, cada vez que surge un nuevo dilema. Reconocerlo la segunda vez quiere decir que identifican la situación como dilema. «O: «lo Veo», dicen, o: «Eso me hace sentirme incómodo», o: «Me pregunto qué haría yo si estuviera en el pellejo del otro».

Después clarificamos la situación. Esto es, pido a los alumnos que describan el dilema de la manera más clara posible. Les pido que hagan tres cosas: ver, oír y hablar en clase; y trato de usarlas todas para explicar una situación. Les digo: «Si veis un dilema, leedlo otra vez y vedlo de verdad; después escuchad a un compañero cuando dice cuál es la situación, para que la podáis oír y así penséis cómo se compara con vuestra propia versión entonces escribidlo». Escribir supone que están clasificando lo que han visto y oído. Espero a que todos terminen. Paseo y ayudo. Entonces leemos, compartimos las versiones -todos los que quieren hacerlo y normalmente la mayoría quiere-. Entonces tienen que llegar a algo final con lo que están satisfechos .

Debemos ayudar a los alumnos a entender que todo esto es mi proceso.

Piensan que otro niño tiene la mejor respuesta. Es importante ayudarles a identificar el proceso de pensamiento por el que pasa la gente. Les enseño a tomar notas y asociar palabras para que consigan cierto control sobre lo que permiten que entre en su razonamiento. Todo esto son puntos fundamentales para el desarrollo moral.

3. Focalización en el razonamiento moral:

¿Por qué me centro en el razonamiento en esta discusión? Tiene mucho que ver con su capacidad de aceptar a las personas como distintas. Como profesora, trato de decirles a los alumnos que acepten las diferencias, y eso no le dice nada a un niño. Se les está dando una regla: «Acepta al otro». Pero si simplemente se dice: «Hablemos de nosotros, de lo que pensamos, lo que es universal de nosotros», les encanta. Nadie se ha tomado el tiempo de hacerlo. Así que empiezan a contemplar: «¿Qué sucede en todo este mundo que nos rodea ? » .

Esto a su vez anima a tomar la perspectiva de otras personas mientras que ayuda a los niños a hacer la conexión entre el mundo concreto y los comienzos de sus abstracciones. Es un modo de interesarles en saber, aprender, ver aspectos que tienen en común; al mismo tiempo aprenden I ver que sus modos de manejar y controlar problemas o preguntas pueden ser distintos de los de la persona de al lado.

4. Estímulo de la toma de perspectiva:

La toma de perspectiva es la base de todo. Tengo que ser consciente de dónde está cada niño durante la discusión; esto es, de adoptar la perspectiva de cada alumno. En segundo lugar, tengo que animarlos a tomar la perspectiva del otro, así como las de las personas que intervienen en las situaciones del dilema que estamos discutiendo. Incluso les he hecho ponerse los zapatos de otro, literalmente, y tratar de ponerse de pie con ellos. O les he pedido que vengan a la parte de delante del aula sólo con calcetines y les he preguntado como se sienten sin sus zapatos. También les he animado a ser profesor, ponerse en mi lugar en el momento en que me enfrento a una decisión que implica a todo el grupo de alguna manera. Digo: «No estoy segura de cómo voy a abordar esta situación, así que, ¿quién se ofrece a tratar de resolverla.?». Pero es importante decir que son esenciales los voluntarios para construir confianza juntos . Entonces un niño sale al frente de la clase y se sienta en mi pupitre y mira a todo el grupo, y yo le pregunto: «¿cómo te sientes?» Le pido que describa lo que ve y que piense cómo va a hacer funcionar la clase en ese momento. Luego digo cómo me sentiría si estuviera ahí y animo a otros a probar.

Tomar la perspectiva de mis alumnos quiere decir tener mis ojos y oídos abiertos todo el tiempo. Ahora estoy muy a tono porque he tomado contacto con algunas teorías del desarrollo y he hablado con expertos en este campo. Me pregunto por algo que se le escapa a mucha gente (el niño que está en la clase sólo para pasar el rato), y veo que cuando dice algo y le hago notar de alguna manera que le he escuchado, trato de animar a otros a que también lo hagan. Intento mostrar a cada niño que lo que está diciendo es realmente importante. Los niños ahora saben que tienen algo importante que decir. Están viendo la realidad desde donde se encuentran, y tiene sentido. Me corresponde a mí tirar del hilo para averiguar de dónde sale.

Se tiene en cuenta a todos los niños de la clase. Incluso cuando uno propone un argumento poco popular, pregunto: «¿Estás dispuesto a defender eso?». Si él dice: «No» le contesto: «¿Quieres ayuda?». Entonces discutimos: «¿Cómo se encuentra ayuda, cómo encuentro ayuda?». Lo tratamos juntos. Mi rol consiste en ver dónde está implicado cada alumno y centrarme en ese punto con él. Necesito que el niño sepa que yo le he visto reaccionar.

5. Desarrollar las capacidades del alumno:

A través del vehículo de la discusión moral, estimulo con todos los puntos que he tratado con mis alumnos -así como en mí misma- el desarrollo de un ambiente de cooperación y confianza. La identificación y clarificación de situaciones de dilema dentro y fuera de la clase, el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral y la de tomar la perspectiva de otros.

También les estimulo a preguntar. Normalmente procuro dar una tarea que trata de reafirmar la preocupación que tienen, elaborarla y clarificarla más . Se cultivan las habilidades de escucha y comunicación básicas, a medida que los niños adquieren control sobre la materia. Recuentan lo que le han hecho a otro y filmamos mucho, para que puedan ver cómo se expresan.

Básicamente creo ayudarles a pensar, aprender a tomar decisiones por sí mismos, pero he tratado de mostrar cómo el razonamiento no es todo lo que apren-

den. Intento implicar, en la medida de lo posible, a toda su personalidad.

En esencia, esta transcripción y su seguimiento demuestran que Margot Strom está traduciendo un amplio conocimiento de los principios de la teoría del desarrollo cognitivo a estrategias específicas de enseñanza para promover el crecimiento moral de sus alumnos. Como introducción a la discusión abierta sobre temas éticos, este diálogo muestra un alto grado de implicación de los alumnos en su propio aprendizaje, tarea que exige reflexión y planificación cuidadosa por parte de] profesor, como Margot explicaba en su comentario de después de la discusión.

El primer paso en el desarrollo de un modelo de enseñanza así, tiene lugar en el modo en que conceptualizamos el rol del profesor. Esto es, nuestra primera pregunta debe ser: «¿Qué quiere decir utilizar la teoría del desarrollo cognitivo como base para considerar temas morales en clase?» . Empezando por este punto, el resto del capítulo elabora cada paso del modelo.

El profesor como educador moral

BAGAJE TEÓRICO

Como en cualquier área de enseñanza, el educador moral necesita adquirir ciertos conocimientos; en este caso los principios de interacción que subrayan la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. El educador moral no usa este conocimiento para hacerse un especialista en «da materia» de la teoría del desarrollo moral; más bien se aplica a estimular el proceso específico de la interacción social.

La tarea del profesor es dar a la teoría del desarrollo un significado sustancial para un grupo determinado de alumnos en un momento determinado de su desarrollo. Dicho de otra manera, los profesores necesitan reflexionar sobre las características de desarrollo del grupo concreto de niños o adolescentes con los que están trabajando. Cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas para estimular su crecimiento.

DISTINTOS CONFLICTOS MORALES PARA NIÑOS DE DISTINTAS EDADES

Específicamente, el tomar una postura favorable al desarrollo en la educación moral requiere el entendimiento de que lo que constituye un problema moral es diferente para un alumno de diecisiete años y para uno de siete. Al usar la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, los profesores de primaria encuentran que los niños pequeños ven la moralidad primordialmente en sus dimensiones *sociales*. Descubrir lo que es justo y aprender a cooperar y compartir es lo que les interesa. Esto es así porque los niños pequeños están desarrollando la capacidad de comprender que otras personas pueden ver el mundo de un modo distinto que ellos. Los niños se aprovechan de oportunidades que aumentan su capacidad de tomar la perspectiva o el rol de otros. Tales experiencias les ayudan a desarrollar su capacidad de razonamiento moral, ya que asumir un papel es prerrequisito para el desarrollo del pensamiento ético. Los profesores que trabajan con niños de primaria, por lo tanto, necesitan concentrarse en actividades que animen a los alumnos a ensanchar su perspectiva para incluir a otros. Una manera de hacer esto es darles responsabilidad en actividades de resolver problemas en común.

Los profesores de últimos cursos de enseñanza primaria y primeros de secundaria encuentran que para los adolescentes, los temas morales normalmente consisten en conflictos respecto de sus amigos, familia y otros individuos o grupos pequeños cercanos a ellos. A menudo están en la transición del estadio 2 al 3 en su razonamiento moral. Esto quiere decir que los conflictos morales surgen cuando una opción que implica ganancia personal se enfrenta a otra que beneficia a los amigos o la familia. La confianza y lealtad son preocupaciones primordiales de estos alumnos y determinan la conducta y las decisiones justas. Por ejemplo, se discutía el siguiente problema entre un niño de once años y su padre y dos hermanos; luego se escribió y se trajo a la escuela para debate.

Era viernes por la tarde; un niño estaba en quinto curso y ese fin de semana era su cumpleaños. El profesor dio muchos deberes para casa porque algunos alumnos se estaban portando mal. Joe, no se estaba portando mal, pero

decidió no pedir que se le dispensara de la tarea. Así pues, aunque todos sus primos vinieron a verle, tuvo que pasar la mayor parte del tiempo en su cuarto haciendo los deberes y estuvo muy poco tiempo en su fiesta.

El lunes por la mañana iba a la escuela con todas las tareas hechas cuando se encontró a una amiga suya que no las había hecho y estaba tan asustada que lloraba. Le pidió que le dejara copiar las suyas. El no sabía qué hacer pero por fin decidió que, como era una buena amiga, le debía dejar copiárselas. Ella las copió.

Cuando llegaron a clase, el profesor pidió a todo el mundo que fuera a su mesa con su tarea. Había oído, sin embargo, que algunos niños habían copiado y pidió que los que hubieran copiado o dejado copiar se quedaran en su sitio. Joe se siente mal, pero decide ser sincero y se queda en su sitio sin entregar sus deberes. Mientras está sentado ve a la niña que copió de él ir a la mesa del profesor y entregar la tarea.

Moralmente. «¿Qué harías tú ahora si fueras Joe, porqué lo harías?»[4].

Cada parte de la historia, por supuesto, contiene un conflicto moral: ¿Era justo el castigo del profesor? ¿Era justo que Joe decidiera hacer la tarea aun cuando no se estaba portando mal? ¿Debería haber dejado a su compañera copiar? ¿Era justo que ella se lo pidiera. ¿Estaba bien que la niña se callara que había copiado? La consideración más importante aquí, con todo, es que desde el punto de vista del autor de once años, el tema moral era *si acusar a una amiga* de copiar. Este problema pone de manifiesto el tipo de lucha moral que experimentan los jóvenes que están en la transición de: «¡Cuál es la ganancia para mí?» del estadio 2 a la perspectiva: «¿Cuál es mi obligación para con mi amigo?», que es característica del estadio 3. En contraste, un niño aún más pequeño que el del problema presentado estaría más preocupado, y probablemente tan asustado como la niña que lloraba, por desobedecer al profesor.

Los adolescentes de secundaria que razonan en el estadio 3 verían el problema de Joe de forma diferente. Las personas que usan el razonamiento de este estadio tienen la capacidad de pensar con una perspectiva que incorpora las normas de un grupo. Este es un paso cognitivo gigante, ya que la idea de grupo es una abstracción. Las preocupaciones morales de un adolescente principiante sobre el problema de Joe se centrarían en los derechos de todo el grupo: ¿ Qué debemos hacer como grupo para llegar a una solución justa? ¿Deberíamos excluir a la niña que copió de «nuestro grupo»? Si se supone que los profesores nos ayudan, ¿es justo que el nuestro nos ponga tanta tarea? ¿Es justo que nosotros tengamos más trabajo si las otras clases no lo reciben como castigo? Si no hay una regla en la escuela que diga que tenemos que hacer más trabajo, ¿lo debemos hacer?. Los profesores que trabajan con adolescentes en esta etapa de desarrollo moral necesitan centrarse en las preocupaciones orientadas al grupo.

Un profesor de los últimos cursos de secundaria tiene una tarea distinta. Los adolescentes están muy interesados en las dimensiones genéricas de la moralidad, esto es, en las nociones de justicia. De hecho, los profesores a menudo comentan que los adolescentes mayores parecen estar obsesionados por la cuestión de lo que es justo. Los adolescentes que están en el nivel convencional de razonamiento moral son capaces de pensar en abstracto y están preparados para tomar una perspectiva legal o social al resolver un problema ético. Los profesores, por lo tanto, necesitan considerar los temas morales desde esta perspectiva abstracta. Las siguientes preguntas son de interés común para adolescentes que razonan a nivel convencional:

¿ Qué debo hacer cuando mis amigos me dicen que haga algo que no está de acuerdo con lo que me han enseñado?

¿Qué reglas son importantes para la sociedad?

¿Qué pasa cuando un con junto de reglas está en conflicto con otro?

¿Qué pasaría si todo el mundo desobedeciera las leyes?

Unos cuantos adolescentes de los últimos años de escuela secundaria pueden tener capacidad para adoptar una posición que reconoce que lo que está bien en una sociedad puede no ser considerado así en otra. Estos estudiantes, en transición a un razonamiento post-convencional, pueden tomar una postura relativista sobre cuestiones morales, que a menudo resulta en frustración. Ven que como cada sociedad puede formular sus propios *standards*, cualquier intento de determinar lo que es bueno para la sociedad en general, es absurdo. Los profesores que trabajan con estos alumnos necesitan

ayudarles a explorar posibles principios que definen los derechos de las personas antes del establecimiento de leyes específicas para una sociedad particular. Puede ser importante para ellos abordar cuestiones filosóficas abstractas:

¿Por qué se hacen las leyes?

¿Debe la gente obedecer las leves en toda circunstancia?

¿En qué circunstancias, si hay alguna, debe la persona romper la ley?

¿Si alguien decide quebrantar una ley injusta intencionadamente, tiene la responsabilidad de aceptar las consecuencias?

Estos, pues, son ejemplos de cómo los problemas morales se ven de manera distinta por alumnos de cinco edades distintas. Sugieren que los profesores necesitan saber lo que constituye un asunto moral para sus alumnos.

Para hacer esto, deben reflexionar con cuidado sobre las características del desarrollo de los alumnos; tratar de entender las diferencias de desarrollo es fundamental para un proceso de enseñanza integral.

Crear conflicto y estimular la toma de perspectiva

BAGAJE TEÓRICO

Además de conocer las características del desarrollo de sus alumnos, los profesores necesitan captar lo que fomenta el crecimiento de los estudiantes para superar su actual estadio de desarrollo; esto es, deben considerar lo que hacen de hecho en la clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral va a continuar produciéndose.

La interacción social pone al individuo en contacto con gente a distintos niveles de desarrollo moral . En el modelo interaccionista de Kohlberg, el estar abierto a modelos de razonamiento más adecuados resulta en un desequilibrio cognitivo. Al tratar de asimilar la nueva información, el individuo puede tener que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a una mayor complejidad. Entonces comienza la creación de una nueva estructura. Tarde o temprano se produce el paso al siguiente nivel de razonamiento moral.

La investigación ha probado que el profesor puede ser muy importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral[5]. Tiene dos funciones principales en este proceso: 1) *Crear conflicto,* el tipo de conflicto que facilita el crecimiento de los modelos de pensamiento de los alumnos, y 2) *estimular la capacidad de los alumnos de tomar la perspectiva de otros mas allá de la propia.*

Crear conflicto

El primer principio de una enseñanza en la clase que se basa en la investigación de Kohlberg es que los modos de pensar en cada etapa no se pueden enseñar. Más bien sucede que el modo de razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social y cambia gradualmente. La clase puede proveer un ambiente rico en el que surgirá el conflicto cognitivo. Hay cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo: 1) diálogo del alumno consigo mismo; 2) diálogo del alumno con otros alumnos; 3) diálogo del alumno con el profesor, y 4) diálogo del profesor consigo mismo.

Diálogo del alumno consigo mismo

Es el diálogo interno del alumno consigo mismo lo que crea conflicto cognitivo. Los alumnos tienen que pensar la solución de un problema moral y pesar las razones conflictivas en su propia mente:

¿Por qué pienso que Heinz no debe robar la medicina?

¿Creo de verdad que obedecer la ley es más importante que ayudar a alguien cercano ?

¿Por qué es difícil de resolver este problema moral?

La necesidad de resolver tal conflicto acaba por resultar en cambio de estadio. En último término, el proceso de diálogo en los otros tres tipos de interacción se supone que estimula la reflexión del alumno en relación a su propio proceso de pensamiento. Llegar a este diálogo interno consigo mismo normalmente requiere la interacción con otros .

Diálogo del alumno con otros alumnos

La interacción entre alumnos les abre etapas de pensamiento superiores a su propio nivel, y esto les estimula a ir más allá de su modo de pensar en ese momento:

«Sally, ¿por qué crees que robar para salvar la vida de una persona es más importante que obedecer la ley?».

«Jim, no estoy de acuerdo contigo. No estás teniendo en cuenta la opinión de la sociedad para resolver este dilema.»

«Cambié de opinión. Lo que dijo Juan sobre no querer herir a un amigo de verdad, me convenció.»

Es normal oír tres estadios de razonamiento moral reflejados en el diálogo de una clase dada. La apertura a un razonamiento de nivel más alto que el propio conduce al desarrollo moral.

Diálogo del alumno con el profesor

Los alumnos se benefician de la interacción con el profesor también. Al tratar de entender el modelo de razonamiento de los alumnos, tiene que responder desde el marco de la comprensión de ellos. El diálogo con ellos también puede estimular su pensamiento y llevarlos al siguiente nivel de razonamiento moral:

Alumno: Heinz no debe robar el medicamento. No le debe nada a su esposa.

Adulto: ¿Qué quieres decir con que «no le debe nada a su esposa» ?

Alumno: Bueno, ¿y qué si ella nunca robó nada por él? ¿Por qué tiene él que hacerlo? (Elementos del estadio 2).

Adulto: Voy a ser la esposa un minuto. «Heinz. nos hemos amado todos estos años. Tenemos una relación buena, fuerte. Tengo mucho dolor. ¿Te puedes poner en mi lugar? Si fuera del otro lado, yo robaría por ti, porque te quiero». Ahora, ¿qué me dices? (Elementos del estadio 3).

Diálogo del profesor consigo mismo

El profesor tiene que pensar con cuidado sobre qué condiciones y conductas son necesarias para estimular una interacción efectiva a los tres niveles que se discutían antes:

¿Cuál es el mejor tema moral para tratar en este caso?

¿Estoy escuchando el razonamiento de mis alumnos? ¿Estoy animándoles a ampliar su pensamiento?

¿Estoy haciendo preguntas efectivas que estimulen un conflicto cognitivo para *este* grupo concreto ?

El profesor inicia las condiciones en que estas interacciones pueden ocurrir. Esta responsabilidad no supone que el profesor sea el centro y la fuerza controladora de la educación moral en la clase. Más bien entra en la clase con conocimientos pedagógicos deliberados y sistemáticos y actúa como catalizador para que la interacción social que lleva al desarrollo pueda tener lugar. El proceso del diálogo del profesor consigo mismo también quiere decir, por supuesto, que se hace más eficaz para crear conflicto cognitivo en los alumnos.

En resumen, la creación de conflicto cognitivo, es uno de los roles más importantes del educador moral Cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo. Es función del profesor promover intercambios sociales que abren a los alumnos a estadios de razonamiento moral superiores al propio, y animados a ir más allá de sus modos de razonamiento actuales.

ESTIMULAR LA TOMA DE PERSPECTIVA SOCIAL

La segunda función importante del profesor es estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, esto es, asumir el rol de la otra persona. Aquí, otra vez, el diálogo es el medio básico por el que se da el proceso de asumir roles; las oportunidades para esto estimulan el desarrollo moral.

En teoría, el asumir roles es crucial para el desarrollo moral porque el conflicto ético resulta de ser capaz de tomar la perspectiva del otro. Si no pudiéramos adoptar el punto de vista de los demás. no veríamos el conflicto; además, como hemos comentado, nuestra capacidad para ello cambia de cualidad con la edad. También hemos mencionado que es importante el énfasis en la asunción de roles durante los años de escuela primaria para el desarrollo moral posterior, en la adolescencia. La capa-

cidad cognitiva de andar con los zapatos de otro es el primer tránsito para el paso de un juicio moral preconvencional al convencional.

En una clase de educación ética el profesor se hace el primero en asumir roles porque, como adulto, es más capaz de tomar la perspectiva de los individuos de la clase y del grupo total. Esta capacidad es vital e implica ayudar a los alumnos a ver a otros como parecidos a ellos, pero diferentes respecto a sus pensamientos, sentimientos y modos de ver el mundo: «Así que tú y Polly estáis de acuerdo en que está mal robar; pero tú sientes que lo harías bajo la presión de un amigo, mientras que ella se preocupa más de lo que su madre pensaría de ella si lo hiciera». También es importante la habilidad del profesor de animar a los alumnos a verse a sí mismos desde la perspectiva de otros. Este también es un aspecto de la toma de perspectiva. No sólo es importante hacer preguntas como: «Carol, ¿cómo piensas que Mike resolvería este problema?», sino que es también necesario animar a Carol a verse como la ven los demás: «Carol, ¿cómo crees que Mike piensa que tú resolverías el problema?».

Finalmente, un punto relacionado tanto con el contacto cognitivo como con la toma de perspectiva social que precisa énfasis: no podemos suponer que los alumnos « naturalmente» se provean a sí mismos de un conflicto cognitivo, o que «automáticamente» tomen la perspectiva de otros. El rol del profesor es asegurar que se ofrecen esas dos funciones y es responsabilidad suya promover oportunidades continuas de desarrollo.

El desarrollo de la conciencia moral

La primera tarea del profesor para crear oportunidades en la clase que estimulen conflicto cognitivo y asunción de roles sociales es aumentar la conciencia moral de los alumnos. Necesita ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción y explorar el contenido de sus estudios. Para conseguir esto, los profesores han utilizado enfoques variados. Los dos más comunes son la presentación de dilemas morales hipotéticos y dilemas morales reales para discusión.

DILEMAS MORALES HIPOTÉTICOS

Los profesores normalmente introducen temas morales en sus clases, por lo que se han llegado a llamar «discusiones cargadas de moral». En los primeros estudios que aplicaban la teoría de Kohlberg a la práctica educacional, los investigadores presentaban dilemas morales «clásicos», como el de Heinz, a los niños y adolescentes, para la discusión.[6] Estos dilemas tradicionalmente son problemas hipotéticos abiertos que implican un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas. Estas figuras están enmarcadas en un contexto de situación sin referencia a un tiempo, lugar o personalidad especifica. Los personajes se enfrentan con una decisión urgente que se pide a los alumnos que resuelvan.

Aunque estos dilemas clásicos son hipotéticos y abstractos, normalmente no están faltos de drama e influjo emocional. A menudo son situaciones de vida o muerte muy cargadas en las que todos nosotros hemos «soñado» en algún momento de nuestras vidas. *El desierto* es uno de esos dilemas hipotéticos:

> Dos personas tenían que cruzar un desierto. Cuando empezaron, las dos tenían la misma cantidad de comida y agua. Cuando estaban en medio del desierto, la cantimplora de uno se rompió y se salió toda el agua. Los dos sabían que si compartían el agua, probablemente se morirían de sed ambos. Si uno tenía agua, sobreviviría.
>
> ¿Qué deben hacer? «Da tus razones»[7]

No estamos limitando la discusión sobre técnicas pedagógicas a la discusión de estos dilemas hipotéticos. El problema con ellos es su fallo en implicar a las personas en la riqueza y ambigüedad que ofrecen situaciones de la vida real. Falta una gran variedad de modos de enfocar y resolver el problema moral. Aunque las preguntas que siguen al dilema hipotético son abiertas, la situación en sí misma es un paquete moral cerrado; contiene un enfoque ético estrecho sobre los derechos de las personas implicadas y su obligación moral, deber o responsabilidad para con otros.

PROBLEMAS MORALES REALES

En contraste, los problemas morales más «naturales», o de la vida real, llegan más a las ambigüedades de la experiencia social diaria. Lo que es más importante, los problemas morales reales ofrecen a los alumnos el potencial para que actúen en la solución del conflicto. En parte, esto es porque la discusión de problemas morales reales atrae una atención sostenida hacia conflictos de las vidas de los alumnos que a menudo se pasan por alto. Los alumnos sienten un interés mayor, y una implicación emocional ayuda a aprender que no todo el mundo piensa cómo ellos sobre cómo resolver el problema. En esencia, los problemas reales exigen mucho más que el ejercicio del pensamiento, como podemos comprobar tomando por un momento la perspectiva de dos niñas del octavo grado que escribieron el siguiente incidente:

> A una niña que se llama Carol, la pillaron tirando queso en la cafetería durante la comida. Ya la habían advertido sobre esto. Ahora ninguna niña de octavo curso puede comer helado en una semana. Carol repetía que no había sido culpa suya. Ahora todas las niñas están enfadadas con ella. ¿Qué debe hacer?
>
> 1. ¿Que piensan de Carol sus amigos ahora?
> 2. ¿Deben tratar de que les devuelvan el helado? ¿Qué razones aducirían para hacer esto?
> 3. ¿Es justo castigar a toda la clase sin helado una semana? ¿Por qué? ¿Habría otra solución buena? ¿Por qué?[8]

Estas niñas obviamente quieren que se actúe sobre este problema. Ven un conflicto moral y están motivadas a discutirlo y resolverlo. Sugerimos, pues, que los profesores ayuden a sus alumnos a aumentar la conciencia moral y por tanto sus oportunidades para emprender una acción ética, animándoles a expresar, confrontar y pensar en soluciones a problemas morales *reales*. Añadimos que es importante que los profesores creen oportunidades para que los alumnos utilicen su propia experiencia resolviendo problemas éticos. Hay tres razones principales para ello:

Primero, todos nosotros tenemos dificultad en distinguir entre situaciones que implican una decisión *moral y* otros tipos de resolución de problemas, incluyendo cuestiones sobre lo bueno y malo, alabanza y culpa. Como hemos indicado muchas veces en este libro, un problema moral para un grupo de una determinada edad puede no ser considerado así por otro grupo. Los alumnos necesitan oportunidades para definir los problemas morales por sí mismos. Al tratar de comprender este importante concepto aprendimos mucho sobre la línea tan fina que separa las situaciones morales y no morales, de uno de los alumnos de trece años: «Por supuesto que si pintas la bicicleta de azul o verde puede ser un dilema moral muy importante. Yo pintaría mi bici verde de azul cualquier día para esconderla si la hubiera robado».

La segunda razón para aumentar la conciencia moral de los alumnos a través de su propia experiencia es que los niños y adolescentes no están acostumbrados a discutir temas éticos de fin abierto. Los padres, profesores, y directores de centros a menudo toman las decisiones morales de los alumnos por ellos, en forma de reglas a obedecer o creencias generales a seguir, por lo que pueden dudar de la sinceridad de los adultos cuando afirman que abren los temas morales a la discusión y reflexión conjunta.

La tercera razón para ampliar la conciencia moral de los alumnos está relacionada casi completamente a la teoría del desarrollo cognitivo. La comprensión de los problemas morales de las personas varía de acuerdo con su estadio de desarrollo moral. Las personas que razonan a un nivel preconvencional están acostumbradas a pensar que la solución de un dilema moral está en las manos de figuras de autoridad exteriores a ellas mismas. Un conflicto moral sobre el robo, por ejemplo, no siempre existe en el estadio 1 porque, después de todo, «está mal robar». Por tanto, es un problema moral «fácil», porque es una decisión clara a tomar. Este mismo dilema puede ser «difícil» de resolver para alguien que ve el conflicto de manera distinta como algo entre los derechos legales del propietario de una tienda y el derecho del ladrón a alimentar a una familia que no tiene bastante que comer. Los alumnos se benefician de estar expuestos a las múltiples maneras distintas de sensibilidad moral que tienen sus compañeros.

OPORTUNIDADES DIARIAS DE AUMENTAR LA CONCIENCIA MORAL

Además de la introducción de dilemas morales hipotéticos y reales, las interacciones diarias de la vida de la clase son una fuente rica de temas éticos a discutir. Las oportunidades para que profesores y alumnos desarrollen su conciencia en temas éticos probablemente se da con mayor intensidad en la escuela primaria. Como el mismo maestro y sus alumnos están juntos la mayor parte del día, surgen miles de posibles dilemas morales:

¿Qué pasaría si un alumno encontrara que le falta algo del pupitre o casillero? ¿ Cuáles son las reglas justas para controlar el tiempo libre?

¿Qué pasaría cuando un grupo de amigos se negara a compartir el balón con otros durante el recreo?

¿Cuál es la manera justa de dividir los materiales durante un período de actividades abiertas?

¿Cómo se debe dividir el tiempo de limpiar con justicia?

¿Qué pasaría si hubiera una pelea entre dos alumnos -siempre los mismos- varios días seguidos?

Obviamente, esta lista es sólo un comienzo. Un primer paso importante en generar tales ejemplos es que los profesores puedan ver estas situaciones concretas como problemas morales que afectan a la clase como comunidad que trabaja junta. Una de las primeras tareas pedagógicas, por tanto, es ayudar a los alumnos a hacerse conscientes de los asuntos morales en sus propias vidas, tanto dentro como fuera de la escuela. Una manera de hacerlo es pedirles que lleven un diario en que apunten problemas éticos de la vida real que se ha encontrado durante la semana. Ayuda el que los profesores lo hagan también.

Al principio los alumnos no suelen confiar en otros miembros de la clase o en el profesor lo suficiente como para revelar sus problemas. Puede ser una ayuda el que éste sugiera que se describa un conflicto moral que «le pasó a un amigo o a alguien que conoces». Los alumnos, y especialmente los adolescentes, a menudo se sienten más seguros escribiendo en tercera persona. Es crucial que se respete este sentimiento de lo privado.

A continuación presentamos ejemplos de «dilemas morales personales» escritos en las primeras semanas del curso, y por tanto en tercera persona. El profesor pidió a los alumnos de octavo curso que continuaran sus incidentes con preguntas abiertas para poner énfasis en el conflicto moral:

Tu profesor acaba de pasar un test de ortografía. A tu lado, viste a tu mejor amiga sacando del bolsillo las palabras del diccionario. El profesor no supo que estaba copiando.

1. ¿Debería la alumna hablar con su mejor amiga y preguntarle por qué copió? ¿Por qué?
2. ¿ Debería la niña copiar, tanto si tenia una buena razón como si no?
3. ¿Debe la alumna acusar a su mejor amiga? ¿Por qué?
4. ¿Debe la alumna hacer como que no vio a su mejor amiga? ¿O se debería obligar a acusarla? ¿Qué sería una buena razón para acusarla? ¿Qué sería una buena razón para no hacerlo?
5. Si el profesor se entera. ¿qué debe hacer? ¿Por qué?

La directora había ido a todas las clases preguntando a los alumnos si habían visto a Cindy en algún sitio. No la encontraban, y va llevaban una hora. La directora se acercó a Betsy y le preguntó si la había visto y ella dijo: «No».

Entonces Betsy fue a lavarse las manos y vio a Cindy allí; Cindy gritó: «Si dices que estoy fumando, voy a decirles a todos los niños que te maten después del colegio».

Cindy tenía muchas amigas a su favor, así que Betsy tuvo miedo. Salió corriendo del baño, asustada. Entonces dos profesoras se le acercaron y preguntaron: ¿Has visto a Cindy en algún sitio? No la encontramos y si no la podemos encontrar, tendremos que llamar a la policía. Su madre está preocupadísima.

1. ¿Debe Betsy descubrir a Cindy y arriesgarse a que la peguen a ella? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Debe Betsy mentir y aumentar la preocupación. ¿Por qué?
3. ¿Debe Betsy decir que no sabe? ¿Cuál sería una buena razón para hacer eso ?
4. Desde el punto de vista de Betsy, ¿quién está más preocupada, la madre de Cindy, su maestra o la directora?
5. ¿ Qué tiene la policía que ver en este dilema?

Alguien robó la filmadora de la biblioteca. Las llaves están escondidas y sólo cinco personas saben dónde están: tres alumnos y dos bibliotecarios. Los dos bibliotecarios dicen que ellos no lo hicieron.

1. ¿Deben los bibliotecarios culpar a los tres niños? ¿Por separado? ¿Juntos? ¿Por qué? ¿Qué deben decir los bibliotecarios cuando hablen con los muchachos?
2. ¿Debe meterse en esto el director? ¿Por qué?

3. Si los muchachos no lo hicieron, ¿son de algún modo responsables de averiguar quién lo hizo? ¿Por qué?
4. ¿De quién es la responsabilidad de reponer el material? ¿Por qué?

Se pilla a tres niñas fumando en la escuela durante la hora de la comida. Una maestra las encuentra y las manda al despacho de la directora. Dos de ellas ya han sido castigadas por la misma razón anteriormente. La otra no estaba fumando, pero se sabe que fuma fuera de la escuela con sus amigos.

1. ¿Se debe considerar a las tres niñas de la misma manera? ¿Por qué?
2. ¿ Cuál debe ser un castigo adecuado? ¿Por qué es eso justo?
3. ¿Debe la directora pensar en su hábitos de fumar en otras situaciones al tomar una decisión? ¿Por qué? ¿Debe implicar a los padres de las niñas? ¿Porqué?
4. ¿Debe la directora hablar con las profesoras de las niñas?
5. ¿Sería distinto este incidente si fuera la primera vez que se las pillaba fumando en la escuela. ¿Por qué? ¿Tendría que ser la decisión de la directora distinta en ese caso?[9]

El desarrollo de la conciencia moral, pues, depende de la implicación activa de los alumnos y el profesor. Los alumnos necesitan oportunidades para explorar las dimensiones morales de sus vidas, mientras que a menudo los adultos toman las decisiones morales por ellos. Los profesores tienen que considerar un proceso de conciencia doble: primero, deben aprender a «ver» los conflictos morales en potencia en su propia clase y cursos; segundo, necesitan conceptualizar esos temas morales como lo harían sus alumnos desde la perspectiva del desarrollo moral de éstos.

Estrategias de interrogación

LA IMPORTANCIA DE LAS PREGUNTAS

Una vez que los profesores empiezan a desarrollar una mayor conciencia moral necesitan estrategias específicas que les ayudarán a facilitar el desarrollo ético. La siguiente tarea del profesor, por tanto, es aprender a hacer preguntas efectivas. Las preguntas - o lo que se llama «interrogación» - abiertas, se centran en las dimensiones morales e invitan a los que responden a explorar su razonamiento. La lógica está en el núcleo del proceso pedagógico que promueve el desarrollo estructural. Las preguntas efectivas son importantes porque ayudan a ensanchar el pensamiento de los alumnos. Estas preguntas les invitan a explorar las razones que hay detrás de sus opiniones y a entrar en interacción con sus compañeros de una manera que interpela su propio modo de pensar. Específicamente, las preguntas «correctas» pueden estimular el conflicto cognitivo y la asunción de roles sociales.

Hay por lo menos dos fases de interrogación: estrategias iniciales y a fondo. Las estrategias iniciales introducen a los profesores y alumnos a la discusión de temas éticos y continúan desarrollando la conciencia moral de los alumnos. Las estrategias a fondo se centran en los elementos del debate que pueden conducir a un cambio estructural en el razonamiento moral.

ESTRATEGIAS DE INTERROGACIÓN INICIALES

Cuando los profesores tratan de confrontar temas morales en sus clases, necesitan ser muy activos en ayudar a los alumnos a investigar problemas éticos. Normalmente tienen que hacer muchas preguntas porque: 1) deben ayudar a los alumnos a darse cuenta de que son seres pensantes, y 2) necesitan ayudarles a articular los elementos que constituyen el conflicto en un tema moral dado.

Los ejemplos del apartado anterior revelaban que los profesores a menudo se sienten más a gusto en sus primeros debates si escogen unos cuantos dilemas «tradicionales», algunos que ya hayan probado otros educadores en este campo.[10] Al principio cuando se aprende a dirigir discusiones efectivas, el rol del profesor incluye los siguientes puntos importantes:

1. Asegurar que los alumnos entienden el dilema moral o problema en cuestión:

> Ahora que has leído el dilema de Heinz. ¿puedes repetir cuál es el problema con tus propias palabras?
> Sonia nos ha dado los hechos en esta situación. Ahora quiero que todos escribáis lo que, en nuestra opinión constituye el conflicto moral central aquí.

2. Ayudar a los alumnos a confrontar los componentes morales inherentes en el problema .

La pregunta que vamos a considerar es, ¿debería Heinz robar la medicina?
En este dilema, el hombre tiene que decidir si debe o no robar la leche para alimentar a su familia que se muere de hambre. ¿Cuáles son los conflictos con que tiene que enfrentarse para poder decidir?

3. Sacar las razones que hay detrás de las opiniones de los alumnos sobre el problema:

¿Por qué piensas que Heinz debe robar la medicina?
¿Podría este grupo reunirse y enumerar las razones principales por las que pensáis que el hombre debería robar la leche? Los que penséis que no debe, venid aquí a escribir la lista. Y los que estáis sin decidiros dad vuestras razones también.

4. Animad a los alumnos que dan distintas razones a entrar en interacción entre ellos:

Oigo dos argumentos distintos aquí: los que piensan que Heinz no debe robar el medicamento por los derechos de propiedad del farmacéutico, y los que piensan que la obligación de Heinz para con su esposa pasa por delante. Vamos a explorar las diferencias de estos argumentos más a fondo.
Margaret y Peter parecen tener la misma opinión sobre si el hombre debe robar la leche, pero tienen razones distintas para sustentar sus opiniones. ¿Puede alguien reformular cuáles son esas razones?

Durante este período inicial el profesor tiene la oportunidad de escuchar los distintos argumentos que utilizan los alumnos para razonar sus soluciones. Aprender a escuchar las características del pensamiento que constituyen las distintas etapas del juicio moral lleva tiempo. Es importante clarificar un punto aquí: no estamos pidiendo a los profesores que pongan una etiqueta de su estadio de razonamiento moral a cada respuesta; una o dos afirmaciones de un alumno no graban la etapa sobre piedra; además, a menudo éstos son capaces de utilizar los elementos de tres etapas de razonamiento, dependiendo de la situación.

Al principio sugerimos que los profesores traten de reconocer el «sentido» de los distintos niveles de complejidad: ¿Qué punto de vista está adoptando el que responde para llegar a una solución? ¿Cuántas perspectivas de personas distintas se incluyen al tratar de razonar la solución? ¿Se toman en cuenta algunas consideraciones abstractas como lo que la «ley» o la «sociedad» pudieran pensar? ¿A quién ve el alumno como fuente de autoridad moral en la situación?

Es importante que el profesor considere la secuencia de distintos tipos cualitativos de preguntas y comentarios. Esto es necesario, tanto porque el profesor quiere estimular el desarrollo moral, como porque la discusión moral implica correr el riesgo. La presión de los compañeros muchas veces desanima y por ello va contra los objetivos de la educación ética, si las normas del grupo no estimulan a una comunicación abierta y sincera. A continuación presentamos una serie de tipos distintos de preguntas que se sugieren.

Poner de manifiesto el tema moral

Estas preguntas normalmente son el comienzo del diálogo y piden a los alumnos que tomen postura sobre un tema moral. Les ayudan a identificar situaciones como dilemas que requieren una solución a un conflicto u opción. Normalmente implican la cuestión de «debería», «tiene que» o «bueno/malo». ¿Debe Heinz robar el medicamento? ¿Es malo robar para salvar la vida de otra persona? ¿Se debería castigar a la gente por robar en esas circunstancias? Tales preguntas se centran en el contenido de la opinión que alguien desee sustanciar.

El ejemplo siguiente demuestra cómo uno de los autores empezó una discusión moral con un grupo de niños de tercer curso poniendo de manifiesto el tema ético. El dilema, escrito por su autor, se basaba en un incidente de clase que ocurrió cuatro meses antes.

Adulto: Me gustaría leeros una historia. Después de que se acabe, se puede preguntar; los que quieran, que levanten la mano y yo los llamo. Esta es la historia: Mrs. Smith es una maestra de tercer grado que a menudo pide a sus alumnos que trabajen juntos y se ayuden en aritmética. A los niños les gusta trabajar juntos porque así terminan la mayor parte del trabajo en la clase y tienen menos deberes.

Billy y Tommy son dos niños de esa clase y les gusta trabajar juntos. A Ruth y Sharon, dos niñas, les gusta trabajar juntas. Mrs. Smith normalmente deja que los amigos trabajen juntos. Pero un día Sharon está ausente y Ruth se queda sin compañera la profesora pide a Tommy y Polly que, si no les importa, ayuden a Ruth dejándola trabajar con ellos. Dicen que no quieren ¿Está claro?

Alumnos: Sí ...ya ...vale

(Pone de manifiesto el tema moral.)

Adulto: ¿Pensáis que está bien que Tommy y Billy no quieran trabajar con Ruth?

Alumnos: Sí .....no.....Sí.....

Adulto: Está bien, levantad la mano...

Lana: Creo que deben, porque ella necesita un amigo ese día.

Adulto: ¿Donna?

Donna: No creo que esté bien porque deben saber que necesita la ayuda. No creo que deban decir: «No quiero trabajar con ella».

(Pone de manifiesto el tema moral.)

Adulto: ¿Qué tendría de malo eso?

Donna: En esa situación ella necesita ayuda.

Adulto: Ah . . . ¿Quién más ?

La discusión puede ser más animada si la opinión de la clase se divide sobre lo que debe ser la situación. Los profesores a veces encuentran discusiones «cerradas» en sus primeros intentos de hacer estas preguntas. En ese caso, necesitan recordar que aun en una respuesta de una palabra, los alumnos sienten que están corriendo un riesgo. Deben tener paciencia y hacer preguntas que hagan continuar -como las siguientes-, que ayuden a los alumnos a explorar y defender su posición.

Hacer preguntas de «¿Por qué?»

«¿Por qué?» pide a los alumnos que den razones para su postura sobre un tema moral. Las razones aclaran la estructura del pensamiento de los alumnos. Estas preguntas también les dan oportunidad de ver que pueden tener la misma opinión que otro compañero, pero por una razón muy distinta. Estas diferencias en los modelos de pensamiento empiezan a estimular el interés y el diálogo. Cuestiones como: «¿Por qué piensas que tu solución al dilema es buena?», o: «¿Cuál es la principal razón por la que decidiste resolver el problema de esa manera?», son dos ejemplos.

La discusión del dilema de la clase de Mrs. Smith se continúa aquí para ilustrar cómo se centra el adulto en hacer surgir el razonamiento de los alumnos:

Alumno: Es la única que no tiene compañero.

Alumno: Sí, ¿pero qué dijo la profesora?

(Clarifica el dilema.)

Adulto: Bueno, en este caso les dijo que lo hicieran.

Alumno: Pero, entonces, si la profesora les dijo que lo tenían que hacer, lo tienen que hacer.

(Elementos del estadio1)

(Hace surgir el razonamiento a través de la toma de perspectiva.)

Adulto: ¿Por qué piensas que la profesora les diría que Ruth trabajase con los dos niños?

Alumno: Lo que yo quisiera saber es porqué pidió a Ruth que trabajase con los niños.

Alumno: Bueno, a lo mejor no tiene una niña que podría trabajar con Ruth.

Alumno: Creo que debería trabajar con los niños y luego, si un día uno de tus amigos: no diría: «No quiero trabajar con los niños».

(Hace surgir el razonamiento.)

Adulto: ¿Por qué se debe acostumbrar?

(Algunos se ríen. Los alumnos se paran a pensar.)

Adulto: Lana *(preparándose para hablar)*, ¿qué piensas?

Lana: Creo que los niños y las niñas deben aprender a trabajar juntos.

Es mejor así.

(La discusión continúa.)

Complicar las circunstancias

Dos tipos de preguntas indagadoras o de afirmaciones pueden complicar el problema moral original. El primer tipo añade nueva información o situaciones al problema original para aumentar la complejidad y el conflicto cognitivo inherente en la situación original. En el dilema de Heinz, por ejemplo, estas cuestiones podrían incluir lo siguiente: «Supongamos que la esposa de Heinz le había dicho concretamente que robara (o no) el medicamento, ¿cambiaría eso tu posición?». «Supongamos que el juez que presidiera en el caso de Heinz fuera amigo suyo, ¿cambiaría eso la decisión?». Estas preguntas estimulan una diferenciación mayor en el pensamiento y especialmente en el área de la asunción de roles. Urge al alumno a

considerar más que un solo punto de vista sobre cómo solucionar el conflicto moral.

Un segundo tipo de pregunta que complica puede hacerse para ayudar a los alumnos a que eviten «escaparse» del tema moral. El escape normalmente ocurre cuando discuten por primera vez los dilemas morales. A menudo se sienten incómodos corriendo el riesgo de mirar de frente la cuestión de lo que está bien. Preferirían escaparse del problema moral totalmente cambiando todo el dilema. Comúnmente tratan de cambiar los hechos del dilema y así resuelven el problema efectivamente eliminando el conflicto.

Por ejemplo, en un dilema referente a la decisión de tirar por la borda a algunas personas en un bote salvavidas a la deriva en el mar, los alumnos a menudo evitan enfrentarse con el dilema queriendo atar a la gente que sobra al lado del bote, con cuerdas. Para ayudar a los alumnos a afrontar la cuestión moral en este caso, el profesor podría decir: «Por el momento, pensemos que no los podemos atar al bote», o: «Supongamos que no hay cuerdas en el bote salvavidas». También podría complicar el mismo dilema: «Supongamos que el sujetar las cuerdas hundiera el salvavidas. Si tuvieras que elegir entre una madre y su hijo de 18 años, ¿a quién tirarías por la borda?».

Los profesores deben respetar el hecho de que algunos alumnos se sienten incómodos al afrontar problemas éticos y discutirlos directamente. La práctica de razonar temas morales es normalmente nueva, y a veces desbordante, para los alumnos. El rol del profesor es facilitar el proceso de enfrentarse con el tema moral, no «empujar» a los alumnos a hacerlo. Con el tiempo, el grupo ayuda a asumir la tarea de afrontar el dilema.

Ejemplos personales y naturales

La presentación de ejemplos personales y naturales continúa desarrollando la conciencia moral de los alumnos mientras discuten temas éticos. Estos ejemplos les permiten darse cuenta de que los problemas morales son parte de su interacción social diaria, y fuente de muchos problemas y soluciones en la sociedad. «Personal» y natural en este sentido se refiere a situaciones que están dentro de la experiencia de alumnos y profesores. Las preguntas sobre un dilema en las noticias o en un programa de televisión pueden ser tan «personales» en este contexto como un problema personal.

Si un dilema es personal es probable que haya un gran interés e inversión emocional por parte de los niños. Estas situaciones proporcionan al individuo una pausa para pensar sobre los problemas diarios de un modo nuevo. Las preguntas que personalizan estas situaciones ayudan a estimular el pensamiento de los alumnos en muchas áreas sociales: «¿Cómo crees tú que el director debe actuar con gente que ha roto botellas en el patio?». «¿Cómo crees que el senador que salió en la televisión anoche debería haber votado?».

Con el tiempo, los estudiantes iniciarán ejemplos de experiencias personales que les recuerden los materiales de dilema en discusión. Estas situaciones ayudan a los alumnos a investigar más profundamente sobre las relaciones entre muchos tipos distintos de problemas morales. Los profesores necesitan aprender a escuchar estas conexiones cognitivas concretas. Estos ejemplos ayudan a iluminar los misterios del pensamiento de los alumnos. Podemos ver esto en una continuación de la discusión del dilema de Mrs. Smith con la clase de tercer curso. El adulto acaba de preguntar: «¿Por que deben los niños y las niñas acostumbrarse a trabajar juntos?". El tema fue sugerido por uno de los niños:

Adulto: Amy, ¿quieres decir algo?

Amy: Lo mío es como lo de Justine y Richard; porque hay otra gente en la clase y podía escoger a otra persona si no se lleva bien con ellos. También, cuando eres mayor, te sientes igual. Tienes una secretaria y estás en un negocio grande y el hombre viene y dice que la mujer está enferma y tienes que trabajar con el hombre. Te tienes que acostumbrar. Quiero decir que no vas a estar siempre con las niñas.

Adulto: ¿ Laura?

Laura: Sí, eso pienso yo, porque cuando estaba en primer grado conocía a esta señora que tenía dos perros y siempre los sacaba a pasear y decía que volvería en una hora, y mi madre me iba a recoger al cabo de una hora, pero me tenía que quedar allí con su hijo. Así que pusimos discos y eso, pero entonces él invitó a otros tres amigos y yo me tuve que quedar en la casa con tres chicos.

(Escucha)

Adulto. ¿Cómo te sentiste?

Laura: No sé.
Adulto: *¡Ah !*
Laura: Y luego ya no habló más conmigo. Sólo jugaba con sus amigos.
Adulto: Laura. ¿Y eso te parece mal?
Laura: Sí.
Adulto: Sí, vale. *(La discusión continúa; el adulto reenfoca)*. ¿Así que pensáis que la profesora debería obligar a Billy y Tommy a trabajar con Ruth?

Alternar problemas morales reales e hipotéticos

El alternar temas morales reales e hipotéticos tiene varios objetivos. Primero, este procedimiento ayuda a ensanchar la gama de ideas de los alumnos sobre lo que constituye un problema moral; segundo, esta variación tiene en cuenta la gama de intereses de los estudiantes en clase; tercero, como los dilemas hipotéticos son situaciones de conflicto imaginarias que ponen de manifiesto y a menudo polarizan los componentes morales del problema, les permiten correr más riesgos. Los conflictos están muy lejos de las vidas de los alumnos. Cuando un grupo está construyendo la confianza mutua, los dilemas hipotéticos aseguran que los niños no se sienten «empujados» a revelarse antes de que el grupo este preparado para responder al nivel de la aceptación personal.

Para los adolescentes en particular, tiene sentido la combinación de dilemas hipotéticos y reales[11]. Además, tiende a funcionar en la clase. Para los que están en los primeros estadios del pensamiento operatorio formal -en el marco de Piaget-, el aspecto intrigante de los dilemas hipotéticos puede ser las dimensiones abstractas que implican. Parte del desarrollo del pensamiento intelectual abstracto implica la capacidad de auto-reflexión. Los dilemas reales, personales, por tanto, pueden complementar los dilemas hipotéticos porque estimulan el razonamiento sobre uno mismo en relación a otros. Dada la auto-conciencia que acompaña al descubrimiento de uno mismo, parece importante ofrecer a los adolescentes una variedad de oportunidades de moverse entre lo hipotético y lo real.

Las cinco consideraciones que se presentan en esta sección constituyen el «núcleo» de la introducción a debates morales. Tanto para los profesores como para los alumnos, implican apertura a una amplitud de razonamiento sobre problemas morales. La cantidad de tiempo que un profesor pasa en estos esfuerzos introductorios depende de la naturaleza del grupo concreto de alumnos y el desarrollo de su facilidad para llevar discusiones .

ESTRATEGIAS DE PREGUNTAR A FONDO

La segunda fase de una discusión moral conlleva el enfoque en profundidad. Las técnicas de interrogación del profesor son paralelas a este cambio.

El profundizar en la exploración por parte de los alumnos de un tema moral concreto, facilita el diálogo interno que promueve el cambio estructural. Cuando tienen que atacar un tema desde muchos puntos de vista, se establece el conflicto cognitivo. Deben trabajar duro con razones diferentes, inconsistencias y perspectivas para sentirse satisfechos con una solución dada al problema.

Aplicar las mismas preguntas a varios problemas morales no es suficiente para ayudar a los alumnos a ir más allá utilizando sólo su actual forma de razonamiento. Los profesores necesitan utilizar estrategias de enseñanza que estimulen la salida de un *nuevo* modo de pensamiento al siguiente nivel. Varias intervenciones del profesor principalmente en forma de preguntas, pueden facilitar este proceso.

Refinar las preguntas de indagación

Las preguntas deben indagar muchos ángulos del mismo tema. Una pregunta de «debe» o «por qué» no es suficiente para estimular un cambio de estadio. Los alumnos necesitan oír argumentos de unos y otros para poder entender el razonamiento y reto de la lógica de los demás. Educadores morales interesados en estrategias efectivas de interrogación han identificado cinco tipos de preguntas de indagación profundas: indagación clarificadora, indagación de tema específico, indagación entre temas, indagación de cambio de roles, e indagación de consecuencias universales[12].

Una *indagación clarificadora* pide a los alumnos que expliquen los términos que emplean con-

cretamente cuando el significado de su frase es ambiguo o no transmite el razonamiento que hay detrás. Es importante si los profesores no quieren poner su propio significado a las palabras del alumno por los diferentes estadios de desarrollo entre el alumno y ellos.

Alumno: No, no debe acusar al amigo que copió en el test. Se puede meter en problemas.

Profesor: Bueno, su amigo ya no le va a querer. Y puede vengarse de alguna manera.
(Elementos del estadio 2.)

Una *indagación de tema específico* es una pregunta que pide a los alumnos que exploren un tema moral relacionado con el problema en cuestión. «Temas» son distintas áreas de enfoque en nuestro juicio moral. Hemos visto cómo Kohlberg utiliza estos temas al puntuar un cuestionario de juicio moral. Unos cuantos de esos temas son la autoridad, los roles de la filiación y el afecto, las obligaciones de un contrato y el valor de la vida. Al enfocar un tema concreto en profundidad, los alumnos tienen la oportunidad de explorar plenamente el razonamiento que hay detrás de sus creencias, aplicar su pensamiento más allá del problema moral inmediato con que se encuentran.

¿Tienes obligaciones para un extraño? ¿Cuál es la diferencia entre la responsabilidad para con la familia o los amigos y para con un extraño?.

¿ Por qué tiene la gente la responsabilidad de obedecer la autoridad legal?.

Una *indagación entre-temas* es la que busca estimular la resolución de un conflicto entre dos temas morales. A menudo la preferencia de uno sobre otro refleja una diferencia entre dos estadios contiguos de razonamiento moral (por ejemplo, el valor de la amistad en el estadio 3 es más importante que proteger el propio interés en el estadio 2). Este tipo de indagación, por tanto, causa conflicto cognitivo porque los alumnos tienen que comprobar si sus razones son adecuadas al escoger un tema antes que el otro.

¿Qué es más importante, la lealtad a un amigo u obedecer la ley?

Si se hace necesario robar para salvar la vida de alguien, ¿podrías justificar tal decisión? ¿Cómo ?

Una *indagación de cambio de roles* pide al alumno que asuma la perspectiva de una persona distinta de la que estaba tomando en el conflicto. Este tipo de indagación es importante para estimular la capacidad de asumir roles, porque le da práctica para ver la misma situación con los ojos de otra persona.

(Utilizando la situación de si se debe o no acusar a un amigo de copiar en un examen.)

¿Pensaría el amigo que no tenias razón en acusarle en esta situación? Sé el profesor por un momento. ¿Qué diría él que deberías hacer en esta situación? ¿Por qué? ¿Qué dirían tus padres que deberías hacer? ¿Qué dirían los padres de tu amigo que está bien hacer?

Una *indagación de consecuencias universales* pide a los alumnos que consideren lo que pasaría si aplicaran su razonamiento de manera que todo el mundo lo siguiera, que traten de llegar a una decisión moral que refleje igualmente a todo el mundo. Prueba los límites de propiedad lógica que hay detrás del juicio moral y ayuda a estimular el razonamiento moral desde un marco preconvencional y egocéntrico a un nivel convencional que toma en consideración los derechos de otras personas como grupo o como sociedad.

¿ Qué pasaría si todo el mundo decidiera robarle a otros para salvar la vida de alguien que conoce?

¿Qué pasaría si todo el mundo en la sociedad empezara a desobedecer las leyes?

¿ Cómo podrían los maestros llevar las clases y ayudar a los niños a aprender si todo el mundo copiara en los exámenes?

Poner de manifiesto argumentos del estadio siguiente

Un segundo tipo de interrogación en profundidad implica la responsabilidad del profesor de poner de manifiesto los argumentos del estadio siguiente de razonamiento moral. Es el estadio superior lo que estimula el crecimiento moral de una persona. Los alumnos de un estadio más avanzado no «perderán» esa capacidad de razonamiento en la interacción con los que razonan en etapas inferiores; sin embargo, también necesitan el estímulo de un modo de razonamiento más complejo que el suyo.

Hay dos oportunidades de poner de manifiesto los argumentos del estadio siguiente. La primera ocurre cuando los mismos alumnos utilizan etapas contiguas en su diálogo. Una vez que los profesores son capaces de «oír» las diferencias en los modos de razonamiento, pueden comenzar a animar a

los alumnos a explorar lo mas apropiado de su pensamiento:

Wendy: Heinz debe robar la medicina porque si su esposa estuviera en su lugar, ella lo haría por él.
(Elementos del estadio 3).

Peter: Sí, pero, ¿por qué lo debería él hacer? ¡Ella nunca robó nada por él! (Elementos del estadio 2).

Profesor: Cada uno de vosotros tiene razones muy distintas para opinar. Wendy, supón que quisieras convencer a Peter de que cambiara de idea. ¿Puedes hacer de mujer de Heinz por un minuto y tratar de decirle por qué Heinz debe decidir robar la medicina? (Pone énfasis en el estadio 3).

La segunda ocasión para poner énfasis en argumentos del estadio siguiente, tiene lugar cuando a la clase le falta la perspectiva de un argumento superior. El profesor puede entonces animar a aquellos alumnos cuyo pensamiento a menudo refleja elementos de una etapa más alta para compartir esa perspectiva sobre un nuevo tema:

Profesor: Carlos, ayer nos diste una solución interesante al problema de robo del que hablábamos. Dijiste que necesitabas pensar sobre lo que es bueno para la sociedad y bueno para nuestros amigos. ¿Podrías tú, o algún otro, decirnos cómo ese argumento se podría aplicar al caso que discutimos hoy?

A veces, sin embargo, el grupo entero es incapaz de ver un conflicto moral concreto desde más de una perspectiva, y nadie ofrece un punto de vista más adecuado. Entonces le corresponde al profesor proponer los argumentos de un estadio superior:

(Al discutir el dilema de Heinz, la clase acaba de considerar la relación íntima entre el marido y la mujer, sus mutuas obligaciones, y si un «buen» marido debería robar por su mujer). (Elementos del estadio 3)

Profesor: Me doy cuenta de que nadie ha mencionado que la ley dice lo que hay que hacer en este caso. La ley dice que los propietarios de tiendas tienen derecho a proteger su propiedad contra los ladrones. ¿Podría alguien decirnos por qué se debe haber escrito esta ley y cómo podría cambiar la decisión de Heinz? (Elementos del estadio 4).

Clarificar y resumir

Otra estrategia de profundidad implica un cambio del rol del profesor de iniciar preguntas a clarificar y resumir lo que dicen los alumnos. Para esta fase de la discusión éstos han aprendido cómo enfocar las preguntas de conflicto moral: *ellos* pueden hacer las preguntas abiertas. El profesor se sitúa en una escucha más activa, uniendo elementos cruciales en el debate.

El profesor necesita controlar la discusión para que los alumnos se hagan conscientes de modos de razonamiento alternativos que presentan sus compañeros. Aunque los alumnos aprenden a tomar más la iniciativa para estimular el pensamiento de los demás, el profesor aún necesita mantener el enfoque que facilita los procesos de desarrollo del conflicto cognitivo y la asunción de roles.

El siguiente diálogo de una clase de psicología de los cursos once y doce, demuestra ese cambio en el rol del profesor. Los alumnos han estado discutiendo sobre la eutanasia y el suicidio. Toman la responsabilidad de dirigir sus comentarios a los demás y elaborar y estimular el pensamiento de los otros. El profesor puede, por tanto, dirigir su atención al grupo entero:

(Reenfoca: pone énfasis en un nuevo tema moral.)

Profesor: El tema del suicidio es importante, pero quizá por un momento nos debamos limitar al de la eutanasia y si está bien o no tomar la vida de alguien o en qué momento pudiera estar bien.

Mike: No creo que estuviera bien en un médico, porque el médico no sabe.... vuelvo a lo de la mente. ¿vale? Un médico no sabe lo que piensa la persona tan bien como alguien cercano. Como que tú sales con preguntas del tipo ¿cómo sabes que se le ha ido la cabeza. Bueno, el hermano de una persona sabría si se le ha ido la cabeza y podría tomar la decisión adecuada, creo. Si de verdad quieres a la persona, harás lo que crees..... si lo que está bien es matar a la persona, eso es lo que harás.
(Elementos del estadio 3).

Jim: Yo no quisiera ser quien les dijera que lo hicieran.

Mike: Digo en un caso de verdad estremo -como, por ejemplo, que acaba de perder a su novia-, yo no diría, sabes, bueno, te mato. Está sufriendo. Se le ha ido la cabeza. Le alimentan con inyecciones. No puede hacer nada por sí mismo. Si me pide .....

(Clarifica lo que ha dicho Mike)

Karen: Pero si no te lo pidiera, no lo harías por ti mismo.

Mike: No.

(Toma la perspectiva de otros)

Bob: Eso es un juicio muy personal. Para ti eso es mucho peor que perder a la novia, como decías, pero para otros a lo mejor no es así.

Mike: Digo que no hay ninguna esperanza en absoluto.

(Estimula la toma de perspectiva.)

Karen: Y, ¿quién va a juzgar eso?

Mike: Alguien que le conozca muy bien.

(Complica las circunstancias)

John: Y, ¿qué pasa si no hay nadie que le conozca muy bien?

Lisa: Yo creo que las mismas personas dicen que quieren morir.

(Pone énfasis en el tema moral.)

Jim: Sólo porque digas que quieres morir, ¿te da eso derecho a morir ?

Lisa: Sí.

Jim: Puedes estar queriendo morirte un momento y al otro estar sintiéndote mucho mejor. Puedes pensar: «Necesito acabar con todo». Pero yo no pienso que una persona tenga el derecho de decidir: «Me debo matar», cuando todavía hay otro modo o razón para vivir.

(Pregunta «por qué» a sí mismo.)

Mike: Digo cuando *absolutamente* no hay esperanza. Los miras y tomas distancias. Tenemos que mantenernos vivos porque eso es lo que hay que hacer. Tienes que mantenerlos vivos. Y, ¿por qué hay que hacer eso? Porque eso es lo que hay que hacer.

(Estimula la toma de perspectiva.)

Karen: Y, ¿quién va a decir que tú eres quien tiene que decidir?

Mike: La persona que te pidió que le mataras

(Clarifica y resume el razonamiento del grupo.)

Profesor: Estáis diciendo varias cosas. La persona tiene que querer morirse y alguien cercano a él que le conoce bien tiene que estar de acuerdo en que eso es lo mejor. (Elementos del estadio 3).[13]

Este cambio en el rol del enseñante hacia una perspectiva orientada al grupo también quiere decir que el profesor puede pasar algún tiempo escuchando atentamente a los estadios de razonamiento que ofrecen los alumnos, e identificar los que faltan. El escuchar da al profesor más seguridad de saber lo que debe ser el siguiente nivel de complejidad cognitiva.

Es apropiado que el profesor introduzca alguna opinión personal o argumento moral una vez que los alumnos son capaces de mantener la discusión. Su propio interés a menudo disminuye la preocupación de que el profesor tiene la «respuesta correcta».

Preguntas y estrategias de asunción de roles

Las preguntas de asunción de rol están diseñadas específicamente para estimular la capacidad de los alumnos de tomar perspectiva. Asumir un rol, por supuesto, forma parte de la mayoría de las estrategias de interrogación. En este apartado nos referimos al tema de estimular las perspectivas de los alumnos desde un nivel egocéntrico a un nivel que considera los pensamientos, sentimientos y derechos de los demás.

Las oportunidades de asumir roles no están limitadas a discusiones de problemas morales. Para los alumnos que poseen una escasa capacidad cognitiva para adoptar el rol de otros, el tener experiencias concretas de esto puede ser un enlace importante entre su mundo y el de los demás. Recomendábamos anteriormente que los profesores desarrollen actividades de cooperación para los alumnos de enseñanza primaria. El *role-play*, debates y películas hechas por los alumnos o montajes que se centran en conflictos morales también estimulan la experiencia real en este sentido[14]. Como las otras estrategias de interrogación estas actividades son muy beneficiosas cuando los alumnos se centran en el *razonamiento* que usan los personajes para actuar en una situación. Esta adición importante a la asunción de roles (que normalmente acentúa la personalidad y conducta) da a los alumnos una oportunidad de «probar» los *pensamientos* de otra persona también. Este ensayo puede ser un primer paso para salir del pensamiento egocéntrico. Discutir el *role-play* después también lleva a estimular el desarrollo, porque proporciona a toda la clase la ocasión de participar.

Los adolescentes también se pueden beneficiar de experiencias reales de esto. Asumir el rol de tutor para un niño más pequeño, o de consejero de un compañero de escuela puede ayudar a desarro-

llar su capacidad de tomar perspectiva[15]. El esfuerzo de ayudar a otra persona anima al adolescente a ver el mundo a través de los ojos de esa persona.

Además, las oportunidades de asumir roles surgen durante la discusión, cuando los profesores plantean ciertas preguntas. El siguiente ejemplo, tomado de la segunda parte de la discusión de Margot Strom sobre el dilema del robo de la botella de leche demuestra cómo el profesor puede cambiar el enfoque desde la perspectiva de una persona en el dilema, a otra. En este caso, Margot Strom pide a los alumnos que cambien su pensamiento del hombre al que se le están muriendo de hambre los niños, al lechero que podría quedar afectado por la decisión de ese hombre:

(Se centra en la toma de perspectiva.)

Profesora: Desde el punto de vista del lechero, ¿cómo quedaría afectado si el hombre roba la leche?

Chico: Yo diría que la gente probablemente pensaría que el lechero los engañó y tendrían una pelea o algo con él, y como no hay pruebas en ningún caso, el lechero perdería su negocio.

Chico: Podría perder el empleo.

(Reenfoca)

Profesora: Entonces, ¿cambia eso la situación para vosotros?; ¿deberíais pensar en el lechero?

Chico: No sé. Cambia la situación, pero no sé aún.

Profesora: ¿Rick?

Rick: No sé, esto es lo que creo que debería ser la posición del lechero.

Diría: «Yo no fui». «No es mi leche; a mí no me importa lo que le pase, no es mía. Yo la reparto, pero no tiene nada que ver conmigo. No me importa. Cuando yo la pongo a su puerta, es asunto suyo, no mío. Sácalo de mi vida, no quiero ni oír hablar de eso». (Elementos del estadio 2).

Profesora: Ralph y luego Dave; no hemos oído a Dave.

Ralph: El lechero diría: «Yo la dejé ahí».

(Escuchando)

Profesora: Eso es lo que Irene dijo antes. ¿Estás de acuerdo con Irene?

Ralph: «.....yo la dejé ahí, puse cuatro botellas de leche, quizá alguien cogió una pero yo... yo soy responsable hasta que las cogen, pero he hecho mi trabajo y no es culpa mía, ni de ellos. Quizá la empresa les debería dar otra botella de leche, pero no me debería echar del trabajo».

Dave: En lo que se refiere al lechero, esto le puede costar el empleo, si ya alguien le dijo algo, como: «Quizá debería llamar a la puerta y asegurarse de que la reciben».

(Estimula la toma de perspectiva)

Profesora: ¿Piensas que si el lechero vio al hombre robar la leche..... El está hablando con el hombre que le vio robarla; el hombre le dice al lechero: «Mis niños se están muriendo de hambre; necesito esta leche y la tengo que coger de algún sitio, así que la cojo de esta puerta». ¿Qué piensas que le diría el lechero?

Chica: «Por esta vez, que pase, pero yo no creo que lo debas hacer otra vez, porque quizá tenga que informar y me puede costar el empleo».

(Estimula el conflicto.)

Profesora: ¿No piensas que le diría que la devolviera que eso es robar?

(La discusión continúa.)

El llevar debates con adolescentes cuya capacidad de asumir roles se limita al razonamiento egocéntrico es difícil porque ellos han pasado muchos más años en este modelo preconvencional que los niños que razonan al mismo nivel. El asumir roles de manera egocéntrica debe dar lugar a una preocupación por otros si se quiere que el adolescente pase de un razonamiento moral preconvencional al convencional. Un modo de estimular los comienzos de apreciación de otros es recurrir a los lazos familiares. El afecto y la lealtad a personas fuera de uno mismo se desarrolla primero en relación a la familia.

El profesor en el ejemplo que ofrecemos a continuación, demuestra la importancia de centrarse en la asunción de roles cuando los adolescentes están a un nivel de razonamiento moral preconvencional. El profesor trata de seguir la lógica de los alumnos en su nivel de razonamiento y, al mismo tiempo, estimular su capacidad de ver más allá de sus propias necesidades. Esta clase de ciencias sociales de enseñanza media está discutiendo los conflictos legales y morales que rodean a un grupo de chicos que roban coches. La clase explora el tema de la amistad y su relación con las relaciones de una banda. El dilema y el tema de la amistad son opciones apropiadas para estimular el paso del nivel preconvencional al convencional. Uno de los chicos de la clase acaba de definir a un amigo desde una perspectiva del estadio 2:

Larry: Un amigo es un amigo mientras le ves.....

¿Sabes por qué digo que un amigo es un amigo mientras te puedes fiar de él? Puedes andar por ahí robando y de repente, se puede volver a hacértelo a ti...

(Indagación entre temas.)

Profesor: ¿Piensas que la confianza es más importante que estar fuera de la cárcel?

Ed: Mira... depende de lo que los demás sean para ti, por ejemplo, que *quieras* que confíen en ti o no.

(Indagación aclaratoria.)

Profesor: ¿Así que es importante para ti si son de verdad tus amigos?

John: Claro. Yo probablemente los acusaría de todos modos, pero no estaría tan dispuesto a ello si fueran mis amigos.

David: Yo podría dar un año en la cárcel por mis amigos. Sería un problema pero lo daría. (Elementos del estadio 3).

(Hace preguntas para acentuar argumentos del estadio siguiente.)

Profesor: ¿Tú delatarías a tus amigos, Larry?

Larry: Depende si me gusta. O si quisiera verles sufrir..... (Elementos del estadio 2)

(Asunción de roles y recurso a lazos familiares.)

Profesor: Larry, ¿y si la persona a la que tienes que delatar fuera tu hermano?

Larry: No me chivaría de mi hermano

Profesor: ¿Y qué diferencia hay?

John: Yo no lo podría hacer si fuera mi hermano. No podría delatar a mi hermano.

(Indagación de tema específico.)

Profesor: ¿Y qué hace a un hermano distinto de un amigo?

John: La sangre. La sangre es más espesa que el agua. Aunque mi hermano no me gustara o le odiara, y o no lo podría delatar. La sangre es más espesa que el agua. (Elementos del estadio 3).

Paul: Yo no estoy tan seguro. No iría a la policía si fuera mi hermano, pero si yo estuviera en una situación dolorosa y la policía me estuviera haciendo presión, no pensaría que estaba mal hablar. No es culpa mía. Es mi hermano el que se metió en problemas y es problema suyo. (Elementos del estadio 2).[16]

En ese corto fragmento vemos al profesor tomar la responsabilidad activa de introducir un marco de referencia más amplio y de animar a otros alumnos con perspectivas distintas a participar. En teoría, la forma más efectiva de estímulo cognitivo desde un punto de vista de desarrollo es un comentario o pregunta (hecha por un alumno o el profesor) que está a un nivel ligeramente más alto. Este no preguntó a los alumnos lo que pensaría la gente en la sociedad si todos pensaran como lo hicieron ellos. Esa cuestión sería más estimulante para los que ya fueron capaces de tomar la perspectiva de un grupo de amigos. Más bien el adulto primero clarificó el concepto de amistad de los alumnos para adoptar su perspectiva. Entonces presentó la primera perspectiva posible más allá de la propia, la de la familia: «¿Qué pasaría si la persona a la que tuvieses que delatar fuera tu hermano? ¿Qué hace a un hermano distinto de un amigo?». Era igualmente importante para él ayudar a Larry y Paul a escuchar lo que John y David tenían que decir sobre la amistad, porque ellos demuestran aptitud para tomar una perspectiva que incorpora nociones de confianza, lealtad y obligación hacia los demás, que son características de la asunción mutua de roles en el estadio 3.

Las cuatro clases de estrategias de preguntas a fondo que se presentan en este apartado aumentan el conflicto cognitivo y extienden la habilidad de los alumnos de asumir roles. Aunque ponemos el énfasis en la interrogación como la capacidad más importante, el *role-play* y los comentarios del profesor iniciados con el mismo fin también facilitan el desarrollo moral. En todas estas modalidades, es probable que se desarrolle con el tiempo un cambio en la estructura del razonamiento moral de los alumnos. Aprender a hacer preguntas efectivas es un arte que requiere paciencia y práctica.

NOTA: DOS PRECAUCIONES

Se deben hacer dos advertencias de precaución al concluir esta exposición del rol del profesor al estimular el conflicto cognitivo y la toma de perspectiva social. Ambas se refieren a la noción de estímulo.

Precaución 1: No sólo estimular. El proceso del desarrollo moral implica tanto estímulo del razonamiento a niveles más altos como la expansión del razonamiento a nuevas áreas de pensamiento. En este capítulo hemos puesto el énfasis en el rol del profesor de exponer a los alumnos a una perspectiva ligeramente más compleja que la propia para facilitar el cambio de estadio. Pero igualmente importante es la necesidad del profesor de ofrecer a los alumnos nuevas situaciones de *contenido* para el debate. Por ejemplo, una clase de ciencias so-

ciales de enseñanza media que esté discutiendo temas morales y la ley, debe considerar conflictos morales en tanto en cuanto afectan a las relaciones sociales también. Este uso ampliado del razonamiento es necesario porque el crecimiento moral no ocurre simultáneamente en distintas áreas. Hemos visto, por ejemplo, que tomar la perspectiva de miembros de la familia normalmente surge antes de que se pueda comprender a un grupo de amigos o vecinos, y ciertamente, antes de adoptar la perspectiva de personas de autoridad.

Este estímulo horizontal recuerda la teoría del *décalage* de Piaget (ver el capítulo 2), el proceso por el que las personas solidifican y «extienden» su modo actual de ver el mundo para que incluya un número mayor de actividades. Es el modo en que el pensamiento de los alumnos madura en un estadio antes de que se puedan beneficiar de la apertura al siguiente. La práctica de aplicar juicios morales a muchos tipos distintos de conflicto ético es crucial para el continuo crecimiento del razonamiento moral.

Precaución 2: No sobreestimular. La segunda precaución presenta la pregunta sobre cuánto estímulo facilita el desarrollo moral. El estímulo en una enseñanza que busca el desarrollo se puede describir con palabras como «retar», «activar», «expandir el pensamiento». Corremos el riesgo de tener excesivo celo, sin embargo, al utilizar este concepto en la práctica. La sobreestimulación puede producirse cambiando la característica del proceso a una de «empujar», «acelerar» y «apresurar».

Piaget define la idea de acelerar el desarrollo como la «cuestión americana»[17]. El se opone a la idea de tratar de apresurar el crecimiento de las capacidades de razonar en los niños para pasar por las etapas de desarrollo cognitivo. Otro experto en desarrollo, William Perry de la Escuela Superior de Educación de Harvard, a menudo hace una analogía entre la enseñanza para el desarrollo y la intervención en el proceso de ayudar a una planta a crecer. De acuerdo, dice, la comparación es imperfecta; una planta, como organismo, no tiene la complejidad de los procesos de desarrollo humanos. Sin embargo, su ritmo es sencillo e importante. Para asegurarte de que tu planta va a continuar creciendo, necesitas regarla, proveerla de sol y fertilizarla periódicamente. Pero tirar de las hojas o del tallo no la va a ayudar a hacerse más alta. De hecho, estas acciones impedirán su crecimiento. La lección es válida para las personas también. Hay una diferencia significativa entre promover el crecimiento de los alumnos y «obligarlos» a crecer.

Del mismo modo en que estamos contra la sobreestimulación, también criticamos la estimulación sola. Tanto el estímulo como el apoyo son necesarios para una enseñanza efectiva. Los profesores tienen que estimular el pensamiento de los alumnos. También tienen que aceptarlos y respetarlos como personas, sea cual fuere su pensamiento. Nuestros alumnos necesitan apoyo en sus esfuerzos para incorporar nuevos modos de experimentar el mundo. Las palabras de dos profesores de lengua de ciclo superior sugieren el beneficio del estímulo con apoyo:

> «En una atmósfera de amor y apoyo, la presión puede de hecho tener un impacto positivo precipitando el desarrollo moral a medida que el adolescente lucha para encontrarle sentido a las aparentes contradicciones con que se encuentra. Debemos aprender a dejar a nuestros niños libres para que puedan libremente entrar en interacción con el mundo que les rodea; debemos permitirles luchar con las incongruencias de la vida y confiar en que sacarán su sentido».[18]

Crear un clima en la clase

RAZONES

El aprender a desarrollar estrategias de clase que estimulen el conflicto cognitivo y asunción de roles sociales requiere práctica y experiencia. Una educación moral eficiente, con todo, no es posible sin técnicas de enseñanza previas porque la interacción en una clase de educación ética exige que los alumnos vayan más allá de un mero compartir información. Deben comenzar por revelar sus pensamientos y sentimientos sobre unas creencias básicas. Introducir temas morales desde una perspectiva de enseñanza para el desarrollo significa que el profesor no sólo ayuda a los alumnos a compartir sus opiniones sobre problemas morales, sino que también les pide que compartan las razones sobre las que se basan esas opiniones. Es preciso un clima en el que sea posible la apertura de uno mismo.

El diario de una profesora de ciencias sociales en Albany, Nueva York, al reflexionar sobre sus primeros intentos como educadora moral, acentúa la importancia de unas técnicas básicas de enseñanza.

«Al reflexionar sobre estas experiencias me doy cuenta de que mis expectativas son muy altas; creo que la educación moral o de valores es tan importante que me gustaría ver sus resultados inmediatamente. Como no tengo criterios por los que juzgar, ni he tenido muchas clases con las que comparar, me he sentido fracasada. Además, me he saltado en mis clases muchos pasos preliminares como las técnicas de discusión), asumiendo que las sabrían o que se "entonarían" sobre la marcha.

El curso que viene trataré otra vez, pero en dosis mas pequeñas y espero que mis alumnos serán "mejores personas" en sus propias vidas».[19]

Un mensaje importante en sus comentarios es que los «pasos preliminares... como las técnicas de discusión» son una parte esencial de la educación moral. Es necesario una atmósfera de aceptación en que la confianza, la simpatía, el respeto y la justicia sean cultivados intencionalmente, si queremos que haya desarrollo, por qué los alumnos necesitan saber que pueden correr riesgos, escuchar a otros y ser escuchados a su vez. El crear un clima positivo en el aula es parte de cualquier enseñanza efectiva y no está limitado a las clases que ofrecen estímulo al razonamiento moral del alumno.[20]

La importancia de una atmósfera de confianza y respeto a menudo se pasa por alto en los debates sobre la práctica de la educación moral, y sin embargo es crucial para el proceso total. Se ofrece una serie de cinco estrategias de enseñanza que pueden ayudar a promover ese clima. Incluyen la importancia de la colocación de la clase, los grupos, la aceptación, técnicas de escucha y comunicación y el cultivo de la interacción entre los alumnos. Estas técnicas van junto con las otras estrategias que se discuten a lo largo del capítulo. No se deben ver como ejercicios aislados de preparación; son parte del curso «real», tanto como la discusión de temas morales.

CREAR UN CLIMA FACILITADOR

Disposición del aula

Una disposición de los asientos que lleve a un debate entre adultos es fundamental. El colocar las sillas o pupitres en círculo o cuadrado, con el profesor sentado entre el grupo da a todos la oportunidad de verse y de dirigir los comentarios de frente. El que los alumnos se sienten en sillas, pupitres, o en el suelo depende de lo cómodo que esté el profesor con la informalidad y, hasta cierto punto, del clima del resto del colegio. Lo importante no es la relajación o comodidad física, sino la comunicación entre los estudiantes y el profesor.

La ventaja de una disposición en círculo es que se puede favorecer el contacto no-verbal tanto como el verbal. Esto es muy importante para los alumnos menos expresivos oralmente. En colegios donde los alumnos están acostumbrados a sentarse en filas o en mesas aisladas, al profesor le puede costar mucho trabajo animar a los alumnos a sentirse cómodos con la nueva colocación. Nuestra propia experiencia con adolescentes de los primeros años acentúa la persistencia que necesita el profesor para aceptar la responsabilidad de la disposición de la clase.

«Me di cuenta de que los alumnos no estaban acostumbrados a tener debates que tuvieran por objeto escuchar las ideas y opiniones de los demás. Una evidencia de la novedad de esta experiencia fue que para cada sesión de clase durante este período preliminar, llevaba por lo menos cinco minutos ayudar y animar a los alumnos a mover sus sillas para sentarse en círculo (aunque yo habría colocado las sillas en círculo antes de que ellos entraran). Además, los alumnos gritaban sus respuestas y se interrumpían impulsivamente unos a otros casi sin darse cuenta».[21]

Grupos

La importancia de una colocación que lleve a la discusión tiene implicaciones para agrupar a los alumnos. El dividirlos en parejas o grupos pequeños de 3 a 5 miembros ayuda a crear un sentimiento de confianza y cooperación. Los grupos pequeños conllevan menos riesgo en la apertura, especialmente cuando los alumnos comparten sus ideas sobre problemas morales por primera vez. En

ellos los estudiantes necesitan tareas específicas, definidas claramente, para sentirse seguros de sí mismos.

Se han usado dos formas de pequeño grupo, particularmente como técnicas *iniciales* para los profesores. Se utilizan con frecuencia cuando éstos están aprendiendo a conducir debates, especialmente de dilemas hipotéticos[22]. Con todo, estas *estrategias* se limitan en su efectividad al paso del tiempo. En un principio pueden ayudar a los alumnos y al profesor a empezar a reconocer la importancia de centrarse en el razonamiento.

Estrategia 1: Se pide a los alumnos que se dividan en tres grupos pequeños dependiendo de los que están de acuerdo, en desacuerdo, o sin decidirse sobre la solución de un problema moral concreto. Cada grupo discute y apunta las mejores razones de los miembros para resolver el conflicto en la manera en que lo hacen. El profesor entonces circula entre los tres grupos, ayudando a los alumnos a descubrir sus razones. Al final de este trabajo pide a cada grupo que dé su lista a la clase para comparar y seguir el debate.

Como estrategia inicial esta técnica ayuda a los alumnos a sentirse cómodos en las discusiones morales, porque se les pone en un grupo de personas que están de acuerdo con ellos. Al mismo tiempo, pueden ver que sus compañeros pueden tener la misma opinión, pero por razones muy distintas. Estas razones, por supuesto, reflejan diferentes estadios del desarrollo moral.

Estrategia 2: El profesor organiza la clase en grupos al azar de alumnos que tienen distintas soluciones para un conflicto moral. Cada pequeño grupo tiene una discusión abierta de sus diferencias de opinión, poniendo en común sus razones. Este método es más abierto que el de la primera estrategia. Los profesores que se preocupan de que a un grupo concreto de alumnos les faltan técnicas de discusión preliminares podrían encontrar estos grupos demasiado poco estructurados, y por lo tanto menos productivos que los grupos de la estrategia 1. Sin embargo, como la primera estrategia este procedimiento ayuda a los profesores a empezar a identificar la gama de estadios de razonamiento moral que se usan en sus clases.

Ejemplo de la estrategia 1: En una clase de últimos cursos de ciclo medio o principio del superior, un profesor podría encontrar los siguientes informes de tres grupos que discutieran el dilema de Heinz:

Grupo A. Heinz debería robar el medicamento porque...

1. Su esposa se enfadaría mucho con él si se enterara de que él no lo haría por ella lo mataría. (Elemento el estadio 1).
2. Después de todo, su mujer le ha estado haciendo la comida todos estos años y ha cuidado de la casa. Se lo debe. (Elementos del estadio2).
3. Y ¿qué si algún día se enferma él? Si ella está viva, se puede vengar cuando él esté enfermo y no ayudarle tampoco. El no querría eso. (Elementos del estadio 2).
4. Bueno, un buen marido haría eso por su mujer, Se han querido todos estos años y él tiene obligación para con ella porque tienen una buena relación . El sabe que si la situación fuera al revés ella haría lo mismo por él. (Elementos del estadio 3).

Grupo B: Heinz no debería robar la medicina porque. . .

1. Va contra la ley. Si le cogen a lo mejor va a la cárcel. (Elementos del estadio 1).
2. ¿Y si ella nunca hizo nada por él? ¿Porqué tiene él que hacerlo? Probablemente ella no robará por él, así que él no debe robar por ella. (Elementos del estadio 2).
3. Es culpa del farmacéutico si se muere, no de Heinz. El no pudo hacer nada. Puede decir que no lo pudo hacer, porque el farmacéutico no le dejó comprar la medicina. No está bien robarle algo a alguien sin pagar por ello. El farmacéutico dice que él también necesita el dinero. (Elementos del estadio 2).
4. No lo debe hacer. No está bien. Si lo fuera a consultar con su mujer, ella diría que en su lugar no estaría bien que ella lo hiciera tampoco. Si eran un buen matrimonio, ella podría verlo desde este punto de vista y ver que él no puede hacer nada. (Elementos del estadio 3).

Grupo C: Indeciso sobre si Heinz debe robar la medicina o no. . .

1. No se puede decidir porque robar está mal. Pero, por otra parte, quizá no se le castigue tamo y no tenga que ir a la cárcel . Eso depende del juez. A lo mejor le de ja salir fácilmente. Pero quizá sea un juez duro. (Ambiguo).
2. Heinz no quiere ira la cárcel, pero quiere a su mujer y ella tiene tanto dolor. Ella ha sido una buena esposa todos estos años, dándole todo lo que él deseaba. (Elementos del estadio 2).
3. Es difícil decidir. Sabe que el farmacéutico no tiene razón, pero él está cogido en medio.

¿Quiere a su mujer y ella tiene muchos dolores. De todos modos, un buen marido, lo haría por su mujer. Pero ella también sabe que eso va contra la ley y él se da cuenta que ella no querría que desobedeciera a la ley. El respeta su punto de vista. (Elementos del estadio 3).

Proponer modelos de aceptación

Una tercera técnica vital para el profesor es la habilidad de proporcionar modelos de conducta que comuniquen respeto y aceptación, tanto para la persona como para sus pensamientos y sentimientos. Los orientadores a menudo llaman a esta actitud «una mirada positiva incondicional».

Una atmósfera que no juzgue es indispensable si queremos que los alumnos sientan que pueden compartir abiertamente sus ideas sobre temas morales. El profesor es un participante que establece modelos, que pone el *standard* de la actitud de la clase hacia el aprendizaje, así como las actitudes de los alumnos hacia las ideas de los demás.

Es difícil evitar enviar mensajes con un juicio a los alumnos. Como profesores, no podemos ahogar nuestras propias respuestas emocionales al conflicto moral. Ni quisiéramos hacerlo. Incluso si nos empeñáramos en eliminar un estilo verbal o un vocabulario que comunique alabanza o culpa, todavía tenemos un amplio repertorio de gestos, caras y tonos de voz que transmiten nuestras reacciones personales a lo que dicen los alumnos.

Como se sugiere en la exposición de las estrategias de interrogación, la práctica de la educación moral camina en la cuerda floja. Pedimos al profesor que dé modelos de conducta que ayuden a cada alumno a sentirse aceptado como una persona única, y, al mismo tiempo, que establezca un modelo para el desarrollo de un repertorio de respuestas más amplio para las ideas de otras personas. Esto es, necesitamos aceptar a la *persona* al mismo tiempo que estimulamos su *pensamiento*. Las variaciones de la respuesta del profesor van desde apoyar, estar de acuerdo y animar la elaboración de las ideas de los alumnos, hasta cuestionar, interpelar y adoptar la posición de abogado del diablo .

A menudo los alumnos necesitan que se acepten sus sentimientos *antes* de que se ponga un reto a sus pensamientos. Esto es verdad especialmente cuando el tema moral provoca una intensa emoción. El explorar las reacciones de los alumnos es, pues, necesario porque están demasiado metidos en su propio punto de vista para considerar el de nadie más. El ejemplo que proponemos demuestra este punto en una clase de educación sanitaria de octavo curso. Como parte de su programa, los alumnos están discutiendo la ética médica con un pediatra de la localidad. El médico acaba de preguntar: «Si tu mejor amigo tiene leucemia y tus padres te dijeran que él no lo sabe, ¿se lo debes decir?».

Angela: No, de ninguna manera.
Sara: No, yo personalmente no lo haría porque sería difícil estar ahí y no decírselo.
Angela: *Lo* primero, él no me lo preguntó. No es asunto nuestro decirle cuánto va a vivir.
(Trata de estimular una opinión distinta, un «sí» o «no sé»)
Adulto: Pero tú eres una de las personas más importantes en su vida.
Angela: Si alguien se lo tiene que decir, que sean sus padres.
(Silencio).
Peter: *(con emoción)* ¡Yo ni le vería!
Ramón: Yo tampoco le vería. Tendría miedo de ir a decírselo.
(Varios discuten acaloradamente.)
(Acepta sus sentimientos)
Adulto: Tendría problemas en aceptarlo.
María: Me molestaría. Me quedaría ahí y si le vieras, y él te vería llorar. Quizá no se pueda aguantar más.
(Acepta sus sentimientos)
Adulto (con cariño) Si, podrías llorar si le vieras, y él te vería llorar. Si, eso es duro.[23]

En otro ejemplo, un profesor de enseñanza secundaria ofrece un modelo de una posición no-evaluativa hacia un alumno al mismo tiempo que pregunta sus ideas. El maestro se hace interrogador, casi un abogado del diablo. El contexto de este corto diálogo es un debate en una clase de psicología sobre el cortometraje *When Parents Grow Old* (Cuando los padres se hacen viejos) de la película *I never sang for my Father* (Nunca canté para mi padre)[24]. El hijo en la película, Gene, está tratando de decidir si llevar a su padre anciano a un asilo o no:

(Complica las circunstancias y acentúa el tema moral.)
Profesor: Supongamos que el padre de Gene se puso peor y estaba seriamente incapacitado le

pidió a Gene que lo matara como un acto de piedad.

Bob: *No* puedo responder, porque yo no creo que le pudiera pedir a nadie que lo hiciera por mí.

(Pregunta «por qué»)

Profesor: ¿Por qué no?

Bob: Sabía que ibas a preguntar eso. ¿Por qué vas a poner el peso en los hombros de otro? Si tienes valor suficiente para pedirle a otro que lo haga por ti no te va a llevar mucho más que lo hagas tú mismo.

(Asume el rol .)

Profesor: ¿Estaría bien que el padre lo hiciera él mismo?

Bob: No digo que estuviera bien. Sólo digo que no veo cómo se le puede pedir a otra persona que se deshaga de ti.

(Personaliza el conflicto.)

Profesor: ¿Estaría bien que te lo hiciera?

Bob: Creo que en último término es cosa de él. Pero la pregunta difícil es si está lo suficientemente bien como para decidir esto o no.

(Pone el argumento en la etapa 4 para sacar una decisión)

Profesor: ¿Y qué hay del argumento de que la vida humana es sagrada y nadie en ningún caso la debe quitar? [25]

Bob aquí está confuso sobre su posición en el argumento. El profesor tiene paciencia con la confusión del adolescente, manteniendo un diálogo con él, al mismo tiempo que estimula su pensamiento pidiéndole que personalice el dilema y asuma roles . El profesor por fin presenta un argumento del estadio 4, un nivel de complejidad que piensa que ayudará a ampliar el pensamiento de Bob.

Técnicas de escucha y comunicación

Una cuarta técnica de enseñanza necesaria e la habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos y la de promover esas mismas capacidades en ellos. El profesor y los alumnos necesitan técnicas de comunicación efectivas porque, como en cualquier discusión de pensamiento, 1) las personas necesitan ser capaces de seguir la fluencia de temas y sentir que pueden hacer una contribución apropiada; y, lo más cercano al marco de Kohlberg, 2) los participantes en un debate moral oyen y responden a temas con modos variados de pensamiento a causa de sus diferencias de desarrollo .

Si los profesores van a ayudar a los alumnos a captar esas diferencias, deben asumir la responsabilidad principal de aprender a escuchar atentamente lo que dicen. Es demasiado corriente oír de los estudiantes lo que queremos oír desde nuestro propio marco de razonamiento. Esto es, nuestra idea preconcebida de lo que es la «respuesta correcta» nos impide entender verdaderamente el modo en que los alumnos ven la misma situación. Por lo menos hay dos pasos importantes en el aprender a escuchar: aprender a comunicar escuchando y recordando el diálogo a pesar del tiempo.

Aprender a comunicar escuchando. El profesor tiene que ser activo para establecer el modelo de «escuchante» cuando la clase empieza a discutir temas morales. El comunicar que se ha oído correctamente lo que ha dicho la otra persona puede hacerse de tres formas: comprobar la comprensión, pedir clarificación y animar a la elaboración.

1. Comprobar la comprensión:
   ¿Quieres decir .....? ¿Dices que .....?
   Déjame repetir lo que acabas de decir.
   ¿Puede alguien decirnos con sus propias palabras lo que .....acaba de decir?
2. Pedir clarificación:
   Algunas personas parecían confusas (respondiendo a pistas no-verbales). ¿ Podríais decir lo que no entendéis?
   Creo que entiendo la primera parte de lo que dices. Pero me perdí cuando empezaste a decir .....
   ¿Lo podrías decir otra vez de otra manera?
   No estoy seguro de que entiendo lo que se acaba de decir. ¿Alguien me puede ayudar?
3. Animar a la elaboración:
   ¿Nos puedes dar un ejemplo de lo que acabas de explicar?
   ¿Puedes pensar en un momento cuando la situación de la que estamos hablando te pasó a ti o a alguien que conoces?
   ¿Nos puedes hablar un poco más de lo que acabas de decir?
   A veces la gente habla de ..... para describir lo que estás diciendo. ¿Es eso parecido o distinto de lo que acabas de decir?

Hemos señalado que las palabras se usan de manera distinta en distintos momentos del razonamiento moral. El educador que pregunta: «¿Qué quieres decir con meterte en líos?» hace una pre-

gunta genuina. En realidad no sabe nada más *que preguntando* cuál de las siguientes ideas quiere *expresar* un alumno concreto.

Meterse en líos quiere decir.....

1. Que te coja tu padre y te castigue. (Elementos del estadio 1).
2. Ir a la cárcel. (Elementos del estadio 1).
3. Que tu amigo se vengue por algo que le hiciste. (Elementos del estadio 2).
4. Que tu amigo se enfade contigo y no confíe en ti mas y eso podría destruir la buena relación que tenéis. (Elementos del estadio 3).
5. Hacer algo malo de modo que los otros niños no piensen más que eres bueno y no te quieran más. (Elementos del estadio 3).
6. Desobedecer la ley que la sociedad ha establecido para guardar el orden y evitar el caos. (Elementos del estadio 4).

Hay otra razón para tener claro el significado de las palabras que usan los alumnos. Si no tenemos claro el significado se nos puede acusar de poner palabras que los alumnos no tuvieron intención de decir ni entendieron. En ambos casos, los estudiantes captan pronto el mensaje de que el profesor tiene la «respuesta correcta», y de que sus opiniones no valen mucho.

Finalmente, tenemos que ser conscientes de que los educadores morales están en una posición complicada en cuanto se refiere a lo que constituye «buena» escucha. Asumir el rol de *sólo* confirmar o reflejar lo que dicen los alumnos, al pasar el tiempo no les va a abrir a una etapa superior de razonamiento moral. Aun así, no podemos estimular el pensamiento de los alumnos *hasta* que escuchamos lo suficientemente bien para saber qué es lo que estamos estimulando. Sin técnicas de escucha y comunicación, el profesor no puede practicar con precisión la estimulación cognitiva. En este sentido las técnicas de escucha y comunicación son prerrequisitos para *cualquier* técnica específica de interrogación.

Recordar el dialogo con el tiempo. El segundo tipo de técnica de escucha para que los profesores desarrollen es la habilidad de recordar lo que los alumnos dijeron después de un tiempo. El profesor tiene la responsabilidad de ser el historiador del grupo por tres razones principales: 1) el que recuerda con precisión lo que los alumnos dijeron de un día para otro y de una semana para otra actúa como modelo para que ellos hagan lo mismo; 2) él demuestra interés por los alumnos como valiosos contribuidores a lo que aprende la clase, y, de particular importancia en el modelo de Kohlberg, 3) los alumnos aprenden a entender el modelo de su propio pensamiento y a diferenciar entre los distintos tipos de razonamiento en la clase:

> Sabía que dirías eso, Susan. Ese es el mismo argumento que diste ayer cuando hablábamos sobre si se debe o no robar en una tienda.
>
> Me imagino que no he cambiado mucho de opinión. Aún pienso que ir contra la ley está mal.
>
> No sé lo que pienso ahora. Mike acaba de decir algo que me hizo cambiar de opinión.

Este tipo de reconocimiento, el refinar la propia habilidad para oír distintos estilos de razonamiento, es crucial para el desarrollo moral de los alumnos. Necesitan oír las diferencias en los argumentos de los demás para ser estimulados por lo que otros tienen que decir. Por esta razón, el profesor necesita animar a los individuos y al grupo entero a recordar los comentarios importantes anteriores. Ayuda, por tanto, que el profesor tome notas de la clase a través del tiempo.

En el siguiente diálogo de una clase de séptimo u octavo grado, el profesor desempeña el papel de historiador del grupo, Los alumnos, están discutiendo su juego de roles sobre si un policía debería arrestar a su amigo por conducir embriagado:

(Hace una pregunta «por qué»)

Profesor: Brian, ¿cuál crees que es la mejor razón para arrestarle?

Brian: Porque el jefe le dijo que arrestara a los conductores borrachos. (Elementos del estadio 1).

(Anima a la elaboración.)

Profesor: ¿Y si no lo hace?

Brian: Porque dijeron que lo hicieras y si no lo haces .....

(La sirena de la policía suena fuera de la clase. Muchos comentarios: «¡Ahí está el policía ahora! ¡Ahí van!». Risas.)

(Repite)

Profesor: Está bien, ¿qué estabas diciendo de si no lo hace?

Brian: El policía se puede ver en un problema.

Sara: No se mete en problemas si no persigue al coche, pero aun así, si tienes un trabajo de policía, se supone que lo harás. (Elementos del estadio 3).

Mei-ling: Si tiene un accidente o algo, es responsabilidad suya no detenerle.

(Pidiendo clarificación.)

Profesor: ¿Responsabilidad de qué modo?

Mei-ling: Es como si un barman le sigue dando bebidas a alguien que ya está borracho, es responsabilidad *suya.* (Elementos del estadio 3).

(El rol de «historiador del grupo» al referirse a un comentario anterior de Luther, en la misma etapa que Mei-ling.)

Profesor: Pienso también, en un comentario que hizo Luther la primera semana cuando hablábamos de quitarle una silla a alguien de atrás, y dijiste, Luther, que era responsabilidad del *grupo,* no sólo del profesor y de los alumnos que se estaban peleando.

¿Se parece a eso Mei ling? (Elementos del estadio 3.)

(Silencio; todo el mundo escucha atentamente).

Mei-ling: Sí.....

(Acentúa las diferencias en argumentos del estadio).

Profesor: ¿Sería una clase de responsabilidad distinta que meterse en problemas con el jefe de policía?[26]

Animar a la interacción entre alumnos

Una quinta técnica preliminar de enseñanza implica el combinar las cuatro técnicas previas en un estilo de interacción que anima al diálogo de los alumnos entre sí. La mayor parte de nuestra exposición se ha centrado en la importancia del profesor como establecedor activo de modelos en la clase. Puede parecer que él es la fuerza controladora de la educación moral en la clase. El objetivo más importante, sin embargo, de dar modelos de estas actitudes y técnicas es *ayudar a los alumnos a entrar en interacción.* Esencialmente, el profesor trata de promover las mismas técnicas en los alumnos.

Pueden surgir dos resultados cuando el profesor sistemáticamente crea experiencias de interacción entre los estudiantes en la clase. Primero, los alumnos se benefician del conflicto cognitivo y de las distintas perspectivas de sus compañeros tanto, o más, que de las ofrecidas por el profesor. Segundo, cuando se les anima a hacerlo, los alumnos comienzan a iniciar el proceso de aprendizaje por sí mismos. Esto es, aprenden a confrontar y estimular mutuamente su pensamiento.

El siguiente ejemplo ilustra el primer punto. Es una clase de quinto curso, los niños están en una sesión de pequeño grupo de discusión sobre un problema moral que Carl, un miembro de la clase, trajo al colegio:

> ¿Conoces el *ticket* que un helado gratis que te dan en Baskin-Robbins (una cadena de heladerías) por tu cumpleaños? Bueno, pues puse mi nombre una vez para que me dieran uno y me mandaron tres por correo. El problema moral es, ¿los debo guardar o debo devolver los dos que me dieron de más?. Este es un caso real. Me pasó. Los tengo en casa.[27]

Un niño, David, se agitó con el argumento de uno de sus compañeros sobre el dilema y decidió que quería cambiar de grupo.

Líder: ¿Por qué cambiar? Te gustaba tu razón sólo hace un minuto.

David. Todavía me gusta mi razón, pero me gusta más la de ella.

Líder: ¿Por qué?

David: Su razón es más grande, y por lo tanto, incluye la mía.[28]

Este es un ejemplo dramático en el que un niño experimentó un desequilibrio cognitivo como resultado de escuchar la razón de una compañera que estaba en un estadio más alto que el suyo. El profesor trabajó mucho para fomentar este tipo de escucha.

Otro ejemplo demuestra el impacto de la interacción entre alumnos en un adolescente de escuela secundaria. El diálogo parte de una clase de psicología de cursos superiores, acentúa que los estudiantes se benefician de los argumentos de los demás y aprenden a «asumir» el rol de enseñar. El profesor interviene poco. Los alumnos están discutiendo un fragmento de *Abandon Ship* (abandonad el barco), en el que el Capitán Holmes, comandante que un bote salvavidas sobrecargado y a la deriva en alta mar, decide tirar a varias personas por la borda para evitar que todos se hundan.[29]

(Acentúa el tema moral.)

Profesor: *Lo* último que Holmes dice en la película es: «Estáis vivos. Estuvo bien». Ciertamente, la pregunta sería, ¿estuvo bien?

George: No creo, porque se estaba poniendo en el lugar de Dios.

(Estimula la opinión distinta a la de George.)

Joan: ¿Y *no* tenía alguien que hacerlo?

(Acentúa el tema moral para Joan.)

Jim: ¿Piensas que tenía razón, Joan?

Joan: No voy a dar mi opinion. *(Risa)*. Estoy cansada de dar mi opinión. No voy a hacerlo hasta el final porque siempre cambia del principio al fin de la clase. Así que esta vez, voy a esperar hasta el final. *(Más risas)*.

Al reflexionar sobre la clase, el profesor comenta este diálogo:

«Joan había sido una participante muy activa en las discusiones de la clase, y este pronunciamiento parecía indicar que estaba experimentando conflicto cognitivo al dar su razonamiento y ser escuchada por otros. Esto, por supuesto, es uno de los primeros objetivos de los debates morales.

Joan de hecho tomó una parte activa en la discusión de esta película. De nuevo, a lo largo del debate, encontró que sus ideas cambiaban. Al principio ella defendía a Holmes en base a que alguien tenia que asumir la autoridad y tomar una decisión.»

Joan continúa participando en la discusión, a pesar de sus protestas en sentido contrario:

Joan: Creo que su sentido de la oportunidad estaba mal, pero alguien tenía que asumir la autoridad. La única razón por la que o diría que no tiene razón es que la misma idea de tomar tal responsabilidad es odiosa. Pero digo que la tenia que tomar.

(Estimula su propio pensamiento.)

Bob: Cuando vi la película, me molestaba lo que estaba pasando, pero al mismo tiempo, tenia que pasar porque todos morirían, o doce, o catorce, o los que fueran vivirían y él tenía que decidir quién era mejor. ¿Deberían morir todos, o deberían vivir esos doce?, especialmente cuando sabes que doce van a vivir. Me imagino que sentía que no lo debería hacer, pero empecé a darme cuenta de que lo que me molestaba es que la gente no estaba haciendo nada por sí misma. El lo tenia que hacer por ellos.

(Reflexiona sobre su propio conflicto cognitivo)

Joan: La idea entera *(pausa)*, creo *(pausa)* otra vez estoy cambiando de opinión pero diría que quizá se lo hubiera debido dejar a Dios. Cuando viene la tormenta y voltea el barco, el que se suponga que sobreviva sobrevivirá y el que no, no. Pero, ¿el capitán tomó esa responsabilidad (pausa), bien (pausa) Es como ..

.....eso es por lo que es tan dificil para mi.?

Si de verdad él iba a tomar la autoridad de hacerlo y la gente le dejó, de una manera, ellos en realidad le dejaron hacerlo.

Otra vez el profesor comenta el diálogo después de la clase:

«Joan claramente estaba en conflicto sobre su juicio de la decisión de Mr. Holmes. Al principio estaba bastante segura de su juicio sobre la situación. Pero a medida que la discusión avanzaba, empezó a cuestionar su razonamiento inicial como resultado de los distintos argumentos presentados.»[30]

Claramente, Joan no da evidencia de que los alumnos quedan afectados por los comentarios y preguntas de otros cuando aprenden a escuchar y comunicarse.

En resumen, las cinco técnicas descritas en este apartado constituyen los comienzos de un clima de clase en que se puede dar un desarrollo moral. Es importante repetir que esas técnicas no necesariamente se desarrollan separadas, o antes, de los intentos del profesor de dirigir debates morales. El fomento de la conciencia moral, las estrategias de interrogación efectivas y las técnicas de enseñanza básicas necesitan ser integradas en la conducta del educador moral.

Hay dos puntos aclaratorios: primero, los profesores tienen que trabajar sistemáticamente para crear un ambiente facilitador en la clase. Una atmósfera de confianza y aceptación no se da simplemente como resultado de que los alumnos y el profesor pasen el tiempo juntos. Este, como hemos indicado, es indispensable para la creación de un clima de aceptación al proporcionar modelos de conductas específicas desde la primera interacción entre él y los alumnos. Estos no suelen estar acostumbrados a participar en discusiones que se centran en escuchar las opiniones de otros. Es función del profesor ayudarlos a aprender a hablar y a responder a las ideas y sentimientos de los demás. Como parte de la clase, se debe incluir el enseñar técnicas de discusión.

Lo segundo es que lleva tiempo crear un clima de confianza, respeto, simpatía y justicia. Esto es más real cuando los alumnos están al nivel preconvencional de razonamiento moral. Perciben entonces las obligaciones hacia otras personas como surgiendo de las personas de autoridad (como es característico del estadio 1 de razonamiento) o como medio de «sacar algo» de los otros coope-

rando con ellos, como en el pensamiento del estadio 2. Los profesores que conocen el nivel de desarrollo moral de sus alumnos tienden a ser más pacientes cuando éstos no responden a los argumentos «perfectamente razonables» de los adultos. El crecimiento moral lleva tiempo. No podemos esperar que la confianza y simpatía espontáneas nazcan de un día para otro.

Dificultades de la práctica

En todo este capítulo hemos pedido al lector que piense, en su rol de educador, en nuevos caminos para desarrollar nuevas estrategias de interacción y para reintegrar técnicas de enseñanza actuales en un nuevo marco de referencia. Al pedir esto, nos damos cuenta de que le adscribimos el rol de prestidigitador. Un problema al introducirse en este nuevo rol es la falta de conciencia de qué hay que esperar. Por esto queremos acentuar ciertos supuestos inherentes al proceso de la educación moral que cuando no se reconocen, pueden dificultar la práctica.

La presión de los compañeros, a menudo desanima de una comunicación abierta y sincera. Las normas de conformidad de los grupos van en contra del clima que se necesita para una educación moral efectiva. Como la discusión de temas morales implica autorrevelación, los alumnos corren un riesgo cuando se pronuncian con una convicción de fondo. Los profesores que se interesan en el desarrollo moral de sus alumnos les piden que se comprometan con una conducta contraria a lo que dicta la presión de los compañeros: «Toma tu propia postura sobre este asunto, apoya tus opiniones con tus propias razones y siéntete libre de estar en desacuerdo con lo que los demás de la clase piensan».

Las normas del grupo de iguales, en particular entre adolescentes, afectan las actitudes y conducta de los alumnos incluso antes de que entren en clase. Cuando unos muchachos de la misma edad se ven confrontados entre sí en gran grupo, se sienten nerviosos y amenazados. Aumenta una presión extrema a conformarse a un código de conducta esperado, que reduce la posibilidad de que se ponga a los individuos «a la intemperie» delante de sus compañeros. El adolescente quiere evitar destacarse, pero si los adultos demuestran su sinceridad y disposición a aceptar todas las opiniones, incluyendo las menos «populares», a menudo pierde su timidez y sentimiento de estar expuesto ante un jurado de compañeros. Más bien se interesa en los asuntos por sí mismo. Esto le motiva a decir lo que de verdad piensa, aun a riesgo de estar en desacuerdo con sus amigos. Al perder esa timidez pueden empezar a escuchar y beneficiarse de las diferencias de modo de pensar.

Una variable adicional, más frecuente en las clases de ciclo medio superior, es el efecto de los sub-grupos. Los cabecillas en la jerarquía de la clase indirectamente se hacen la guerra a través de la discusión. Todos los miembros de un grupo se enorgullecen de tomar una posición contraria a la del grupo rival. Las pandillas de opinión rival son difíciles de penetrar, incluso para el profesor de más experiencia.

En estas circunstancias los profesores tienen dificultades y necesitan toda la paciencia y perseverancia que puedan conseguir. El animar a los alumnos a escribir sus opiniones y razones antes del debate ayuda, como también el organizar la clase en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos.

Los temas morales a menudo implican el examen de los roles de autoridad. Las discusiones de clase sobre lo que es justo y bueno inevitablemente se vuelven a un cuestionamiento de las relaciones de autoridad en el aula, la escuela y la familia. Esto es porque nuestras creencias sobre las figuras de autoridad son una parte vital de nuestro juicio moral.

Los profesores que han estado acostumbrados a funcionar como única autoridad en la clase, sin compartir sus creencias o las razones de sus creencias abiertamente, pueden encontrar doloroso el aceptar un clima en que los roles y la responsabilidad de la autoridad se pongan en cuestión. Una clase así no les parecería menos amenazadora a unos alumnos que están orientados hacia una conducta que merezca la aprobación del profesor, y que, en el proceso, también se preocupan por la opinión de sus compañeros.

La cuestión de la autoridad también se refiere a la escuela entera. Cuando exige la adhesión a la autoridad externa como único árbitro de la toma de decisiones morales, impide el movimiento hacia un desarrollo ético postconvencional.[31] De hecho, los profesores y directores a menudo se apoyan en su autoridad con el solo fin de evitar correr riesgos que expondrían su vulnerabilidad y pérdida de control. Todos hemos experimentado ese uso de la autoridad.

Los profesores tienen que considerar el grado y amplitud del debate relacionado con la autoridad que ellos y su ambiente escolar están dispuestos a tolerar. Si se llevan con espíritu de búsqueda, estas discusiones ayudan tanto a los alumnos como al profesor porque crean una mayor comprensión de las razones que están bajo las reglas y orientaciones de la clase. Si se consideran con espíritu de acción social, llevan a un proceso de gobierno más democrático y a la construcción de lo que Kohlberg llama una «comunidad justa».

El conflicto cognitivo puede ser doloroso para los alumnos. El diálogo con uno mismo y con los demás significa que a menudo éstos pasan por un período de dudas personales y confusión cuando se ha ejercido presión sobre su pensamiento. Para que se desarrollen nuevos modelos, hay que poner en cuestión los viejos. La experiencia de pasar por que la forma habitual de pensar de uno se ponga en cuestión, puede ser dolorosa. Suele ayudar a los estudiantes el que los profesores dejen tiempo para que ellos discutan sus sentimientos, como en este ejemplo, donde una alumna confronta su filosofía moral personal:

Lisa: Lo único .....os digo que estoy muy confundida porque, desde esta clase he tenido que pensar mucho más que nunca. ¡Y estoy tan confundida sobre lo que de verdad es bueno o malo! Pienso qué por un lado. sé tan poco sobre lo que está bien o mal, que no puedo ni decir de verdad que Hitler fuera malo. O que tengamos derecho a nuestras propias vidas. No sé.

(Clarifica)

Profesor: Una cosa es que estemos haciendo una distinción sobre si Hitler fue malo o estaba equivocado.

Lisa: No sé de verdad si estaba equivocado. Y sólo porque no quiero decir nada definido. Me da miedo que alguien pueda demostrar que no tengo razón de alguna manera.
Si fuera egoísta. si de verdad pensara en mí misma y fuera egoísta sobre todo este asunto, diría que Hitler hizo mal. Diría que todos tenemos derecho a nuestras propias vidas. De hecho, la semana pasada tú preguntaste cómo consideraríamos, cómo juzgaríamos las cosas moralmente buenas o malas si lo primero que se me ocurriera fuera lo que me agrada, o lo que pienso que es bueno para mí misma. Así es como yo decidiría lo que estaba bien o mal. Entonces pensé un poco más y me dije: «Bueno, yo no me sentiría muy bien conmigo misma si los demás no se sintieran bien también». Y entonces seguí pensando y pensando, y en realidad, agrandando la cosa. Y entonces, ya no supe cómo juzgar las cosas más.

(Comunica escucha)

Profesor: ¿O sea que estabas juzgando lo que era bueno para ti sobre bases egoístas ?

Lisa: Sí, y luego decidí que eso tampoco estaba bien, pero no pude encontrar nada mejor.

(Comunica escucha; recuerda sus comentarios pasados.)

Rich: Y entonces pasaste a números más y más grandes de personas fuera de ti.

(Conecta con el programa próximo.)

Lisa: Si. Así que me voy a quedar en el aire.

Profesor: Podrías encontrar la idea de justicia de la que hemos hablado (y hablaremos la próxima) vez útil para ayudarte a encontrar un modo de decidir lo que está bien y mal.

Lisa: Quizá debamos hablar más de esto. Yo estoy pensando mucho.[32]

El cuestionamiento de Lisa es característico de personas que tienen un pensamiento de transición de un estadio a otro. Era importante para ella que el profesor y sus compañeros la hicieran dudar seriamente, y que él escuchara sus preocupaciones.

El desarrollo moral no resulta necesariamente de la actividad verbal. El pensamiento activo no está igualado a una gran cantidad de actividad verbal. El factor crucial que lleva al desequilibrio cognitivo es el diálogo interno. Por supuesto que ayuda el que los alumnos articulen en voz alta su conflicto interno. Con todo, es tan probable que el que se considera callado experimente un desarrollo en su razonamiento moral como el más activo. Del mismo modo, los alumnos que expresan sus opiniones con frecuencia no siempre cambian su forma de razonamiento con el tiempo. El hablar, por

sí mismo, no cuestiona por fuerza el pensamiento de una persona.[33]

El ejemplo siguiente demuestra la importancia del diálogo interno de los alumnos, tanto si comparten sus pensamientos como si no. Como parte de su programa, unos alumnos de octavo curso de educación sanitaria, estaban discutiendo sobre la ética médica con un pediatra de la localidad. Cuando se terminó la clase, el médico comentó que «el participante más activo de todos, un alumno que no dijo una palabra durante toda la discusión» le intrigó muchísimo. El doctor continuó:

> «Estaba mirándole la cara durante todo el debate. Su mente estaba trabajando demasiado sobre lo que se decía para que fuera capaz de decir nada. No tenía tiempo de hablar. Estaba demasiado ocupado pensando».[34]

Algunos dilemas morales no generan discusión. A veces un problema moral concreto no «funciona» con cierto grupo de alumnos. El dilema quizá no sea apropiado para su nivel de desarrollo. Como hemos visto antes en este capítulo, es importante que el profesor anticipe las reacciones y razonamientos de la clase *antes* de presentarles el problema.

Otra razón por la que un dilema podría llevar a la paralización del debate es que los alumnos a veces llegan a un acuerdo en una única solución a un problema en pocos minutos. El profesor entonces puede tener que hacer de abogado del diablo o cambiar las circunstancias para suscitar desacuerdo.

La tercera razón por la que ciertos dilemas fallan es que el contenido está demasiado cargado emocionalmente para un grupo dado, lo cual ocurre a menudo cuando está demasiado personalizado o no es apropiado a la edad. Entonces los profesores se dan cuenta de que los alumnos «retroceden» tanto en su capacidad de escuchar y comunicar como en su disposición a razonar los problemas en profundidad.

Finalmente, nos debemos dar cuenta de que incluso la mejor planificación por parte del profesor puede resultar en una discusión «sin vida». Los educadores morales con experiencia no están inmunes ante este problema, como afirma Paul Sullivan después de un debate de este tipo que menciona en su tesis doctoral:

> «No hay nada tan desconcertante para un profesor como ver arruinarse su discusión ante sus propios ojos. Es demasiado difícil debatir un problema cuando los que lo discuten no lo ven como tal... El profesor debe ser flexible. Los temas a veces fallarán y él debe de ser capaz de cambiar de estos estímulos específicos a otros puntos o a preguntas que produzcan conflicto y discusión».[35]

En resumen pues, los profesores pueden anticipar algunas dificultades en la práctica de la educación moral por primera vez. Los cinco supuestos anteriores tienen que ser considerados como inherentes en el proceso de fomentar el desarrollo moral. Además, una evaluación y análisis de cada clase puede beneficiar a los profesores al hacerles aprender a predecir otros obstáculos que pudieran surgir.

Conclusión: Desequilibrio cognitivo para los profesores

Al cerrar este capítulo nos volvemos a la experiencia de profesores que empiezan a practicar la educación moral . Como los niños y adolescentes tienen que estar expuestos al conflicto cognitivo y a nuevas perspectivas, así también los profesores. Estos momentos de nueva conciencia y percepción son los que ayudan a los profesores a integrar las frustraciones inevitables y necesarias que acompañan a su crecimiento como tales. Creemos que los sentimientos conflictivos y las experiencias duras son una parte necesaria de implicarse en algo nuevo, incluyendo la educación moral. La maestra Joan Ripps, de Schenectady, Nueva York, describe sus sentimientos en un diario de clase al «lanzarse» a empezar debates morales:

> «Sabía que me tenía que lanzar y empezar a practicar lo que había aprendido. ¿Por dónde empezar? Esa era la pregunta que de verdad me perseguía y que estaba en el fondo de mí. Bueno, el libro *Man: A Course of Study* tenía muchos dilemas, tales como la teoría del dominio o el cambio de esposa; también entraba en el campo de la educación legal. Esa era en realidad el área más segura y atractiva para empezar, racionalicé. ¿Deberíamos discutir el tema de "Justicia para todos y más para los ricos"? ¿Y qué tal el dilema "La justicia es ciega, pero no daltónica"? Había tantos lugares por los que tirarse al agua, pero yo todavía tenía miedo. Entonces me di cuenta de que el susto se debía a mi falta de experiencia. Habíamos recibido mucha teoría, mucho estímulo, pero no suficientes tuercas y tornillos. Teníamos todo lo que se necesita para

estar convencidos de la necesidad de utilizar dilemas morales, pero no la experiencia práctica de la clase. Así que busqué lo seguro. Decidí usar el dilema de Heinz. En realidad no cabía en mi programa, pero lo podía defender con la afirmación de que estaba enseñando el concepto de ley y orden. Esta faceta no me preocupó demasiado, así que hice los planes de clase. En este momento; habíamos recibido mas textos y encontré algunas buenas pistas para dirigir debates y seguir preparándome. Lo hice con el libro. Cinco minutos de esto, diez para aquello, y estaba satisfecha de los momentos iniciales de la clase. El trabajo en gran grupo fue bien, el de pequeño grupo también, y entonces llegó la hora de que los grupos opuestos presentaran sus ideas y se "abrieran a los niveles de razonamiento moral". Con mucho interés los llamé al círculo, y con preguntas inquisitivas, les pedí las razones de grupo. Treinta segundos más tarde se había acabado todo. Los gritos, a veces los alaridos de los niños hicieron a mi clase parecer la torre de Babel. Rápidamente los llamé al orden, pero no estaban discutiendo sus posiciones.

Tomé la clase otra vez, y nada de lo que hice pudo establecer la atmósfera cálida de confianza necesaria para un intercambio de pensamiento moral. Terminé la clase "llevando" la discusión o como ocurre a menudo en una clase tradicional, dirigiéndola. Pero me convertí en el centro de atención de la clase. ¡Sabía que había fracasado! Entonces para completarlo, uno de mis alumnos me preguntó lo que yo hubiera hecho en esa situación de dilema. No estaba preparada para la pregunta. Pese a que sabía lo que yo haría si me enfrentara a tal dilema, me daba miedo decirlo en público. Me daba miedo decir públicamente que estaba de acuerdo con el robo del medicamento. No le había informado al director del plan de clase y visualizaba a los niños yendo a casa y "traduciendo" la lección a sus padres y complicando la situación de tal modo que causara alteraciones, lo cual es una grave infracción de las leyes tácitas de la escuela. ¡Y para mi vergüenza, les dije a los niños lo contrario a mi posición moral y me inventé un razonamiento para apoyar esa opción!

Después de clase; me senté con la cabeza entre las manos y me invadió un terrible dolor de cabeza a causa del ruido y la confusión durante el fallido debate. Y también estaba mi fallo en ser sincera con los niños. ¿Dónde me había equivocado? Había preparado el escenario cuidadosamente, las sillas en círculo, una división bastante igual sobre el dilema, un gran papel y pizarra para apuntar las ideas de los grupos, y me había mantenido dentro de los límites sugeridos para cada fase de la lección. Entonces me di cuenta. Yo nunca había tenido una discusión abierta en la clase. Mis discusiones de clase habían sido todas dirigidas por mi con cierto, pero poco, debate libre sobre algún tema verdaderamente controvertido. Los niños no tenían experiencia de discutir en gran grupo y no tenían capacidad de escucha o de participación. Todos podían hablar, pero pocos podían escuchar y responder a sus compañeros. No había fracasado, había revelado un gran punto débil de mi enseñanza. También me di cuenta de que los niños no estaban seguros de mi posición, que necesitaban saber cuál era la "respuesta correcta"... Necesitaba estrategias de enseñanza para el debate en grupo sobre temas morales. y la habilidad de crear un dilema de clase que hiciera al alumno sentirse lo suficientemente seguro como para expresar su opinión sin necesidad de mi aprobación».[36]

Para Joan un «terrible dolor de cabeza» era el resultado de una falta de «estrategia de discusión de grupo» Y una incapacidad de «crear un clima de clase que hiciera a los alumnos sentirse lo suficientemente seguros». La siguiente fase de su diario, con todo, comienza con optimismo:

«Si lo anterior les hace pensar que dejé de utilizar dilemas morales en la clase, o que no estoy entre sus defensores. déjenme asegurarles que no es así».[37]

Los educadores morales principiantes tienen sus altos y bajos, pero el compromiso de Joan es común entre los profesores que desean realizar una educación ética.

Hay por lo menos seis elementos que subrayan esta disposición a trabajar por la educación ética: 1) Una preocupación verdadera por las dimensiones morales de la enseñanza; 2) entusiasmo para probar nuevas ideas; 3) disposición a ser autoreflexivo; 4) flexibilidad en tratar nuevos enfoques; 5) disposición para aprender e incluso fracasar a la vista pública, y 6) compromiso de continuar a través del tiempo.

Los profesores reaccionan a distintos aspectos del proceso de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades individuales, estilo de enseñanza y filosofía. Esto es natural; el proceso de enseñanza de la educación moral no está dirigido a «cambiar» a los profesores para que se adapten a cierto método. Más bien les pedimos que integren sus intereses de enseñanza y sus talentos en una filosofía educativa que promueva la conciencia y el desarrollo morales. Para Sharon Wilkins este examen filosófico fue más crucial que construir un clima de clase o probar nuevas estrategias:

«Después de un contacto inicial con la teoría de la educación moral en un taller, me consideré una "conversa instantánea". Las "conversiones instantáneas" normalmente son sospechosas y no estaba a gusto con mi entusiasmo. Algunos de mis colegas estaban escépticos o adoptaban una actitud conservadora de "esperar a ver" hacia lo que pudiera ser otra moda educativa. Después de un intenso diálogo

interno (para extender la analógica, "una búsqueda del alma"), me di cuenta de que no era una conversa, en absoluto. Siempre había sido una "creyente", pero pensaba que era mi filosofía personal de la educación. Ahora tenía una cierta etiqueta. Podía ser una educadora moral, o una profesora humanística o lo que me quisiera llamar a mí misma apoyando esta filosofía, con su acompañante teoría y técnicas de clase. La aceptación, resolución e integración subsecuente de la filosofía de la educación moral a mi propio enfoque como profesora era el paso mas importante. Sin ese diálogo personal e integración, el taller podría haber significado simplemente tres viernes fuera de la clase y tres sábados fuera de mi familia. Podía introducir un dilema de vez en cuando como respiro de presentación de contenido, como muchos lo hacían, o podía incorporar la conciencia moral en cada parte de mi enseñanza. No había, en realidad, opción.

Porque era algo así como una "discípula" (aunque yo no lo supiera), el clima de la clase ya estaba creado.»[38]

Cada profesor encuentra distintas fuentes de estímulo y frustración al aprender a ser un educador moral. Lo importante es que las personas, profesores y alumnos, tengan una experiencia significativa.

Para concluir este capítulo vamos a ver las experiencias individuales de tres maestros de escuelas públicas en Brookline (Massachusetts), que han estado metidos por lo menos tres años en la aplicación de la teoría de Kohlberg al aula[39]. Cada maestro trabajando con un grupo de edad distinta, describe dos temas básicos: 1) el significado personal de integrar la teoría de Kohlberg en sus diez o más años de experiencia, y 2) su enfoque individual a la adaptación de un modelo de educación moral general para acomodar sus propias necesidades.

Primero, la profesora de arte de una escuela elemental, Barbara Traietti describe cómo el conocimiento del desarrollo moral es para ella una ayuda a profundizar en su rol de educadora de modos nuevos:

«He adquirido una gran experiencia para tratar con los alumnos desde que estoy en contacto con talleres de desarrollo moral. Antes, me había sentido obligada a ser la única fuente de moralidad y ley en la clase de arte cuando surgían situaciones que tenían que ver con normas de conducta. Ahora me siento más cómoda al preguntar a la clase o al grupo de alumnos en lo que se refiere a lo que ellos piensan que debería ser la acción o conducta apropiada.

Cuando los niños de cuarto empiezan a hacer dibujos de gente que "no les gusta, en situaciones horribles", por ejemplo, los puedo meter en una discusión. Cuando les pregunto si está bien hacer dibujos como ésos, puedo comprender mejor cómo son capaces de razonar y sacar sentido de su mundo y de su propia posición en él. De ahí, puedo relacionar lo que están haciendo con los conceptos de arte que estoy tratando de enseñar.»

En esta afirmación, la profesora Traietti básicamente señala dos cambios importantes en su enseñanza, derivados del desarrollo moral: 1) un movimiento de autoridad de un adulto sobre la clase a una responsabilidad compartida, y 2) una mayor perspectiva de los puntos de vista de sus alumnos. También ha desarrollado modos de acentuar los temas morales que relacionan el arte y la sociedad suscitando una conexión concreta entre el razonamiento moral del artista que hay en cada niño y los artistas del mundo:

«Hace poco, mis chicos mayores estaban mirando modelos de arte de distintos períodos. Cuando se encontraron una pintura no-objetiva de William DeKooning, se empezaron a reír y pusieron en cuestión que pudiera ser una verdadera obra de arte: "¡Mi hermanita de tres años lo podía hacer mejor!" e, "Imagíñate, algún tonto que pague dinero por esa porquería". Les pedí que me dieran razones para sus opiniones. Pensaban que un buen artista debería tener la habilidad de dibujar las cosas con el mayor realismo posible. Esta es una respuesta muy comprensible de jóvenes que están tratando de conseguir realismo en su propio trabajo artístico. Entonces seguí preguntando al grupo si se sentía a gusto proclamando un decreto de que todo arte debe ser realista para ser considerado "bueno". ¿Pensaban que era justo que todos los artistas tuvieran que pintar o dibujar de ciertos modos para cumplir tal ley o decreto? Supongamos que uno de ellos fuera un artista que pudiera dibujarlo todo con mucha habilidad para hacerlo parecer real, pero que ellos estuvieran cansados de dibujar de ese modo, ¿es justo que no se pueda probar otra manera, a través del color y la forma?

Yo sabía al sacar estas preguntas, que los alumnos estaban tratando conceptos de ley, justicia y poder en su clase de ciencias sociales, específicamente hablando de la subida al poder, como dictador, de Hitler. La discusión sobre lo que está bien o mal circulaba entre los distintos alumnos. Pronto olvidaron el problema de que personalmente les gustara o no cierta pintura, y en su lugar estaban muy preocupados por la libertad artística frente a un decreto dictatorial.

Ni por un momento creo que haya creado una clase llena de amantes de DeKooning, pero sí creo que han adquirido un sentido del papel que la libertad y el arte pueden jugar en sus vidas. Ahora tengo un vehículo para llevar el cuestionamiento más allá, para complicarles el tema de manera que no se queden "atrapados" en su primera visión

de una situación. Más bien trato de ayudarles a verlo desde distintos puntos de vista. En el pasado, probablemente hubiera tratado de justificar la pintura de DeKooning. Pero eso no hubiera llevado a ningún tema que ellos pudieran usar o con el que se pudieran identificar.»

En este ejemplo, la profesora también demuestra su compromiso de conectar el programa de una clase con el de otra. Esto es el ser consciente de los temas del curriculum de ciencias sociales la ayudó a formular preguntas significativas y estimulantes en su clase de arte. Esta continuidad amplía las posibilidades de crecimiento en el razonamiento moral de los alumnos.

La segunda maestra, Margot Strom, que enseña a los primeros cursos de ciclo superior, comenta cómo su conocimiento del desarrollo moral la ha ayudado en su enseñanza a ser más estimulante para sí misma y para sus alumnos:

«El aprender algo sobre el desarrollo moral llegó en un momento de mi vida en que enseñar se estaba haciendo rutinario y cuando mis prácticas tenían éxito y los alumnos se iban diciendo: "He aprendido mucho en su clase y es una buena profesora". Pero yo no confiaba en eso. No fue hasta que empecé a descubrir el desarrollo moral y el desarrollo del *ego*, cuando empecé a sentir el reto, cuando empecé a ver nuevas dimensiones en mi clase con mis alumnos y conmigo misma. Supe instintivamente que faltaba algo. Durante nueve años, los niños decían: "Eres una buena profesora". Pero dentro yo sentía: "No del todo". No confío en eso.

Encontré mucho interés en la teoría del desarrollo. Encontré que este aprendizaje permitía que lo que la gente decía se acercara a lo que yo pensaba que era bueno y justo. Este conocimiento expandió mis horizontes, me ayudó a darme cuenta de que la educación es más que la enseñanza. Es bueno oír decir a los niños a final de curso, no: "Aprendí *Lord of the Flies* (El Señor de las Moscas) o esto o lo otro", sino: "Me gustaron esas discusiones; eso fue significativo para mí. Esto fue interesante". Digo: "¡Maravilloso!". También para mí es interesante. La clase todavía me resulta interesante.

El centrarme en el desarrollo moral me ha enseñado que las capacidades están relacionadas; no es sólo una discusión de un dilema moral lo que promueve el desarrolló. No es sólo el presentar una situación de conflicto. Es darse cuenta de a qué grado se está enseñando, a qué edad se está enseñando, reunir todas las técnicas y llamarles las bases del desarrollo: vocabulario, escritura, escucha y todas las técnicas de dinámica de un grupo. Esto también es desarrollo, no sólo discusión de un dilema moral.

Ves, ahora tengo la confianza necesaria para ser crítica. Cuando se aprende una nueva teoría, uno se siente intimidado. Y dices: "Todo el mundo lo entiende". Pero la redacción es difícil, el lenguaje y el vocabulario son difíciles; es una teoría educativa nueva; es una teoría filosófica. Y finalmente la atacas y empiezas a sacar paralelos. Empiezas a usarla un poco y a sentirte a gusto con ella. Y finalmente puedes decir: "Sé lo que funciona; puedo ser crítica". Y no hay nada más útil que ser crítico.»

Aquí vemos que Margot Strom tiene capacidad para ser crítica de su propia enseñanza y para adoptar una actitud reflexiva, cuestionadora, hacia la teoría de Kohlberg en la medida en que se relaciona con las necesidades de su clase. Esta actitud la capacita para crear, desde una teoría y práctica existentes, nuevas direcciones en su enseñanza.

«He tenido que aprender a escuchar de verdad. a relacionarme con lo que dice cada niño, a oír lo que dicen, a respetarlos. Mis alumnos han empezado a evaluar su propio trabajo conmigo, a aprender modos de compartir el poder. Tenemos discusiones sobre la justicia. Pienso que el profesor debe encontrar un lugar para esto, sea cual sea el programa; tiene que enfrentarse constantemente con la cuestión de lo que significa la relación entre los alumnos y él. ¿Cuáles son mis obligaciones y responsabilidades para con la clase y la escuela?

Una de mis preocupaciones es que un debate sobre un dilema moral no concede el tiempo suficiente para que los alumnos pongan en práctica el ser morales, o justos, o sensibles para que se puedan sentir bien. ¿Qué has hecho con una discusión a la semana? Sólo hablando mucho en clase.

El siguiente paso es hacer que esos dilemas estén vivos en la clase, para proporcionar a los alumnos más situaciones en las que practicar lo que dicen o encuentran. El sacar analogías es muy importante si no puedes llegar a ello fuera de la clase.

Los alumnos ahora me dicen que se van con capacidades que no tenían antes, que les ayudan a reconocer situaciones de conflicto. También se dan cuenta de que estas situaciones están llenas de frustración. La educación moral les da los instrumentos necesarios para enfrentarse a la vida así como a sus clases en la escuela. Al final, cuando se evalúan, dicen: " Esto ha significado algo para *mí* ". Están en un momento de sus vidas en que se mueven de lo concreto a lo abstracto, así que todo lo que yo hago con ellos les abre los ojos. A esta edad tienes la oportunidad de hacerles rechazar todo o convertirlos en unos cínicos. También tienes la oportunidad de ayudarles a hacer preguntas, a brillar; a ver que el mundo es interesante y entusiasmante. lleno de conflicto, y que podemos avanzar.»

Margot se da cuenta de las limitaciones de ver la educación moral como definida por la discusión de dilemas morales. Su interés va hacia la expan-

sión de la conciencia moral en el proceso de organización de su clase, implicando a sus alumnos en su propia evaluación, discutiendo las injusticias a medida que surgen en el aula, y ayudándoles a encontrar oportunidades de poner su razonamiento moral en práctica.

Pero otro modo de integrar la teoría de Kohlberg y las estrategias de enseñanza se refleja en el trabajo del profesor de ciencias sociales, Thomas Ladenburg, también de Brookline, Massachusetts. Describe cómo ha mejorado sus veinte años de enseñanza de la historia americana a través de escribir y enseñar un programa desde un marco de referencia de desarrollo cognitivo:

«Después de haberme introducido al trabajo de Kohlberg en una serie de cuatro seminarios intensivos en Brookline, descubrí que de hecho había estado haciendo educación moral, aunque de un modo un poco deshilvanado y chapucero. De pronto me di cuenta de que todas las veces que yo había tenido alguna discusión buena en clase, los alumnos estaban hablando de temas morales, tales como si Truman debería o no haber tirado la bomba sobre Hiroshima, si los pasajeros y tripulación del Lusitania habían sido advertidos adecuadamente o si los dueños de las casas o los inquilinos eran responsables de reparar las ventanas rotas o de retirar la basura de los pasillos.

Kohlberg había dicho en algún sitio que cada niño es su propio filósofo moral. Esa idea me llamó la atención. Incluso mis propios hijos tienen ideas muy definidas sobre qué conducta mía es justa y qué tipos de castigos no lo son. Lo que vi con mayor claridad fue que esos conceptos estaban razonados a niveles distintos, que Kohlberg no se inventó los estadios, sino que existían en el orden invariante y secuencial en que él los coloca. Eso me ayudó a entender por qué mi hijo de diez años responde mucho más rápidamente a la amenaza de perder dinero de su paga semanal si no limpia su cuarto, que a un sermón mío sobre la virtud del orden.

También se me hizo pronto claro que mis alumnos eran capaces de entender, participar y discutir temas que implicaban etapas de razonamiento dentro de sus niveles de desarrollo, mientras que se aburrían con preguntas que suscitaban temas que iban mucho más allá de su capacidad. Eso no quiere decir, sin embargo que debamos pasar por alto el hacer preguntas significativas sobre la naturaleza y estructura de nuestra sociedad. Esto de hecho ha sido mi propio compromiso personal en la enseñanza y la redacción de programas: suscitar temas sustanciales y preguntas más difíciles en nuestra historia dentro de la gama de la habilidad de razonamiento moral de los alumnos. Una vez que se "enganchan" en el programa de ese modo, puedo empezar a estimular su capacidad de pensar mas allá de ese punto de arranque. Con esta perspectiva he aprendido que una clase de quinto grado puede discutir los méritos del federalismo contra anti-federalismo. La diferencia está en el modo en que el niño y el adolescente entienden la naturaleza del conflicto. El niño de quinto grado necesita un punto de referencia concreto con su propia experiencia inmediata. El derecho a separarse, por ejemplo, lo ve mi hijo de quinto como: "Abandonar el club, pero llevarte el centro contigo". Por otro lado, la mayoría de los alumnos de undécimo curso pueden empezar por la idea abstracta de secesión en sí misma.

El conocimiento que más me afirma es, con todo, que los ejercicios que se han visto tradicionalmente como modos de interesar e implicar a los alumnos -funciones, juicios, discusiones de grupo pequeño, *role-play*, etc.- contienen un beneficio en orden al desarrollo. Los educadores han puesto siempre el énfasis en la importancia de ese objetivo nebuloso e indefinible de la enseñanza: ayudar a los alumnos a pensar. Ahora no solo sabemos más sobre lo que estamos haciendo y tenemos baremos para medir nuestro éxito, sino que sabemos suficiente como para saber hacerlo mejor».

Thomas Ladenburg ve la importancia de utilizar el enfoque de Kohlberg para mejorar su enseñanza de dos maneras: 1) aumentar la conciencia moral de sus alumnos en relación a las decisiones éticas más fundamentales a las que nos tenemos que enfrentar a través de nuestra historia, y 2) adoptar la perspectiva cognitiva de sus alumnos para entender su modo de pensamiento actual, con el objetivo de estimular su razonamiento hacia un conocimiento más sofisticado.

En este capítulo hemos descrito un modelo de educación moral que comienza con la conciencia del profesor de su propia persona como filósofo moral y facilitador del crecimiento ético de sus alumnos. Este marco delinea la importancia de ayudar a éstos a hacerse más conscientes de los temas morales en sus vidas, a medida que los profesores desarrollan estrategias de discusión abierta para estimular el conflicto cognitivo y la habilidad de tomar perspectiva. Un importante fundamento que subraya este entero proceso de educación moral es la creación en clase de un clima le confianza y respeto.

Además, las voces de los profesores han comunicado la importancia de la curiosidad, sensibilidad y autoexamen como básicas para la educación en vistas al desarrollo moral. Estas cualidades, junto con la claridad sobre los objetivos personales de enseñanza, ayudan a los educadores a conseguir la

autoconfianza necesaria para dar el paso siguiente en la construcción del curriculum.

Notas de la lectura:

1 LICKONA, *T.: Creating the just community with children,* en «Theory into Practice», núm. 16, abril 1977, págs. 97-98.

2 Esta transcripción inédita de una clase de ciencias sociales de octubre de 1974, es utilizada con permiso de Margot Stern Strom. La fuente del dilema de la botella de leche es FENTON, E.: *Comparative political systems: An inquiry approach.* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

3 El comentario de Margot Stern Strom y otros de las siguientes páginas están tomados de una entrevista de enero de 1978.

4 GRIMES, P. M.: Teaching moral reasoning to eleven year olds and their mothers: A means of promoting moral development. Boston University, 1974, págs. 63-64.

5 Ver por ejemplo SELMAN, R. L. y LIEBERMAN, M.: *Moral education in the primary grades: A evaluation of a developmental curriculum,* en «Journal of Educational Psychology», núm. 67. 1975, y BLATT, M. M. y KOHLBERG, L.: *The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, ob. cit.* La variedad de las disertaciones señaladas en este capítulo son explicaciones del rol crucial del profesor en el desarrollo moral.

6 BLATT, M. : *Studies on the effects of classroom discussion upon children's development* University of Chicago, 1970; fue el primer investigador que utilizó dilemas para estimular el razonamiento.
HICKEY, J.: *The effects of guided moral discussion upon youthful offenders (level of moral judgment)* Boston University, 1972; fue otro pionero que utilizó dilemas hipotéticos con jóvenes que se encontraban en la cárcel.

7 BLATT, M.; COLBY, A. y SPEICHER. *B.: Hypothetical dilemmas for use in moral discussions* Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass., 1974.

8 PAOLITTO, D. P.: Role-taking opportunities for early adolescents: A program in moral education. Boston University, 1975, pág. 363.

9 *Ibid.*, págs. 356-359.

10 Las fuentes de los dilemas hipotéticos se encuentran en BLATT, COLBY y SPEICHER: *Hypothetical dilemmas for use in moral discussions, ob. cit.* y GALBRAITH, R.E. y JONES, T.M.: Moral reasoning. Greenhaven Press, Anoka, Minn., 1976.

11 Ver por ejemplo ALEXANDER, R. C.: A moral education curriculum on prejudice. Boston University. 1977. DISTEFANO, A. M.: Adolescent moral reasoning after a curriculum in sexual and interpersonal dilemmas. Boston University, 1977. SULLIVAN, P. J.: A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents. Boston University 1975.

12 Ver BARRY, K. B.: *Conducting moral discussions in the classroom,* en «Social Education», núm. 40. abril 1976, págs. 194-202; FENTON, E.; COLBY, A. y SPEICHER-DUBIN, B.: *Developing moral dilemmas for social studies classes.* Center for Moral Education, Harvard University, 1974; GALBRAITH, R. E. y JONES, T. M.: *Teaching strategies for moral dilemmas,* en «Social Education», núm. 39, enero 1975, págs. 16-22.

13 SULLIVAN, P.: A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents, ob. cit., págs. 113-114.

[14] Ver por ejemplo GRIMES, P. M.: *Ob. cit.*

[15] Sobre sección por edades ver ATKINS, V. S.: *High school students who teach: an approach to personal learning*. Harvard University, 1972. Ver DOWELL, R. C.: *Adolescents as peer counselors: A program for psychological growth*. Harvard University, 1971. MACKIE, P.: *Teaching counseling skills to low-achieving high school students*. Boston University, 1974.

[16] TABOR, D. y otros: *A report to the staff of the law in a free society project*. Harvard University Graduate School of Education, Center for Moral Education, 1976, págs. 26-28.

[17] Ver por ejemplo PIAGET. J.: *«Equilibration and the development of logical structures»*, en: TANNER, J. M. y INHELDER. B.: *Desarrollo infantil*. Morata. Madrid. Ver también: PIAGET. J.: «Piaget's theory», en MUSSEN, P.H.: *Carmichael's manual of child psychology*. John Wiley, Nueva York, 1970.

[18] BRAMBLE, G. y GARROD, A.: Ethics 1, Friendship: An experimental curriculum in moral development which uses literary works as vehicles for moral discussions. 1976, pág. 34.

[19] HERSH, R. H. y JOHNSON, M. J.: *Values and moral education in schools*. Schenectady City School District, State Universitary of New York at Albany. 1977, págs. 10-11.

[20] Ver por ejemplo HUNT, M.P. y METCALF.L.É.: *Teaching high school social studies*. Nueva York, Harper and Rov., 1968. YLEWIN, K.: *Resolving social conflicts*. Nueva York, Harper & Bros, 1948.

[21] PAOLITTO, D. P.: Role-taking opportumties for early adolescents, ob. cit., pág. 116.

[22] Ver BEYER: Conducting moral discussions in the classroom, ob. cit. O KOHLBERG L., COLBY A.; FENTON, E.; SPEICHER-DUBIN. B. y LIEBERMAN, M.: «Secondary school moral discussions programs led by social studies teachers», en Collected papers in moral development and moral education. Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass., 1975.

[23] PAOLITTO, D.: Role-taking opportunities for early adolescents, ob. Cit., pág. 376.

[24] Esta es una de las series de films titulada *Searching for values*, que puede adquirirse en Learning Corporation of America (Nueva York). Son fragmentos cortos de films sobre conflictos morales.

[25] SULLIVAN, P.: A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents. ob. cit., pag. 111.

[26] PAOLITTO, D.: Role-taking opportunities for early adolescents, ob. eit., Págs. 238-239.

[27] GRIMES: *Teaching moral reasoning to eleven year olds and their mothers, ob. cit.*, pág. 63.

[28] *Ibid.*, págs. 65.

[29] Este cortometraje titulado The Right to Live: Who decides?, es otro de la serie «Searching for values».

[30] Todas las partes del diálogo y los comentarios del profesor de estas páginas son de SULLIVAN P.: A *curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents. ob.cit.,págs.* 116-177.

[31] MILLER, J. P.: *Schooling and self-alienation: A conceptual view*, en «Journal of Education. Thought», núm.7, 1973, págs. 105-120.

[32] SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents, ob. cit.*, págs. 147-148.

[33] Estudios muy serios han demostrado que canto los alumnos tranquilos como los activos desarrollan su razonamiento moral como resultado del debate sobre temas éticos. Ver por ejemplo: BLATT, M.: *Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development, ob. cit.*, y PAOLITTO, D.: *Role-taking opportunities for early adolescents, ob. cit.*

[34] PAOLITTO, D.: *Ibid.*, pág. 274.

[35] SULLIVAN, P.: *A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development, ob. cit.*, págs. 126-127.

[36] HERSH, R. H. y JOHNSON. J.: *Ob. cit.*, págs. 12-14.

[37] *Ibid.*, pág. 14.

[38] *Ibid.*, pág. 4.

[39] Las afirmaciones de estos tres profesores se han obtenido especialmente para este libro en comunicación privada con los autores en febrero de 1978.

TEMA 2. *Los valores en el aula y curriculum de educación moral*

LECTURA: ELABORACIÓN DEL CURRICULUM DE EDUCACIÓN MORAL*

PRESENTACIÓN

La posibilidad de desarrollar un curriculum que aborde el desarrollo moral en la escuela primaria es abordado en este texto por los autores. Para éstos, la elaboración del curriculum está basado en los fundamentos teóricos aportados en los textos propuestos por estos mismos autores en la unidad anterior y en una fundamentación racional; es decir, en la apropiación que los docentes realicen de la teoría a partir de la experiencia en el aula. Este curriculum tendría que estar basado en dimensiones morales de la vida surgidas de dos fuentes de información: desde el aspecto formal en donde se contemplarían las asignaturas y desde el curriculum oculto, es decir, desde las interacciones que se dan entre el maestro, el grupo y la institución escolar en general.

Si tomamos en cuenta la primer fuente de información, el programa escolar, dosificado en cada una de las asignaturas, es necesario seleccionar posibles temas morales que puedan relacionarse con la vida de los alumnos y de la institución escolar y adecuarlas al nivel de razonamiento de los alumnos. Por otro lado, habrá situaciones en las cuales no necesariamente los temas morales tengan que ser abordados desde los contenidos de una asignatura, sino que podrán surgir de problemas propios de la interacción social entre alumnos, entre alumnos y profesor o entre alumnos e institución escolar . Digamos, el aspecto fundamental a tomarse en cuenta para el tratamiento de problemas morales, es la vida de los alumnos, pues a partir de la relación que se establezca con ésta, estamos en la posibilidad de conducir a los alumnos a asumir roles sociales, a que se sitúe en la perspectiva de otro para que su desarrollo moral cognitivo transite de una visión egocéntrica a una perspectiva externa, de realidades asumidas a realidades alternativas, y de un nivel de razonamiento a un nivel de razonamiento superior.

ELABORACIÓN DEL CURRICULUM DE EDUCACIÓN MORAL

El objetivo de este capítulo es proveer de unas bases y algunos ejemplos de integración de la teoría del desarrollo moral con el proceso de elaboración del curriculum. Como los profesores se deben preocupar del contenido específico de la enseñanza, este capítulo explica cómo ésta no tiene por qué excluir el interés por promover el razonamiento moral.

Contenido y estructura como objetivos de la enseñanza

Aunque la teoría del desarrollo moral se centra en la manera en que estructuramos nuestros pensamientos sobre temas éticos, la sustancia o contenido dentro de tal estructura es importante y debe seguir siendo un centro principal para los profesores. Sería entender mal la obra de Kohlberg decir que *lo que* enseñamos se debe pasar por alto para emplear toda la energía en promover el cambio de niveles a través de la discusión moral. Esta interpretación errónea se puede haber dado porque una gran parte de la investigación ha puesto el énfasis en los resultados de la técnica que se llama discusión o debate moral El hecho de que esas discusiones tengan entidad es igualmente importante.

Los análisis de temas morales pueden surgir del examen de tres tipos de datos hipotéticos, de contenido específico y preocupaciones reales o prácticas. Los dilemas hipotéticos, tales como el de Heinz, no se basan en hechos, pero son creíbles. El valor más importante de los temas hipotéticos es que los alumnos se sienten menos comprometidos

* Richard H. Hersh, et. al. "Elaboración del curriculum de educación moral", en: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. España, Narcea, 1988. pp. 153-173.

personalmente en ellos; así, están más dispuestos a arriesgarse en debates públicos y hacer generalizaciones de los principios implicados. Los dilemas que se basan en contenidos se encuentran en un tema de estudio concreto, tal como la decisión del presidente Truman durante la Segunda Guerra Mundial de lanzar la bomba atómica, que se estudia en historia americana. Los dilemas basados en el contenido pueden mostrar a los alumnos las dimensiones morales de la vida de las personas a las que están estudiando y el hecho de que los temas de moralidad transcienden tiempo y espacio. Los dilemas reales o prácticos, tales como: «¿Debo decir al profesor que mi amigo está copiando en el examen?», maximizan la implicación personal y por tanto el interés en el tema.

Cada tipo de dilema moral es sustantivo e implica el uso de datos concretos generalizaciones y principios. En consecuencia, lo que normalmente se denomina «sustancia», «conocimiento», «contenido», «tema» o «materia» juega un papel importante en la educación ética. Este capítulo examina cómo se pueden cumplir los objetivos del desarrollo moral al mismo tiempo que existe adhesión a las exigencias legítimas de contenido en las escuelas.

¿Qué es un curriculum de desarrollo moral?

Es un curriculum basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela: I) la asignatura; 2) la interacción entre alumnos y profesor, que se denomina a veces el «programa oculto». Las limitaciones de espacio nos impiden elaborar todos los aspectos del curriculum, pero deseamos poner el énfasis en cómo la teoría del desarrollo moral puede hacerse parte del programa existente en la escuela utilizando datos basados en el contenido y tomados de la realidad. Esta integración es más difícil que usar sólo temas hipotéticos, pero también es más auténtica.

Este punto lo ilustra Joan Ripps que trató primero debates morales utilizando dilemas hipotéticos en su clase de leyes y sociedad. Usó un dilema que presentaba a una adolescente, tratando de decidir si revelar la identidad de su amiga Jill a la policía o no. Se sospechaba que Jill había robado en una tienda. El uso de dilemas hipotéticos aunque proporcionó a Joan Ripps la oportunidad de practicar estrategias de enseñanza ética, resultó demasiado complicado para los alumnos.

> «Pronto se hizo patente que el enfoque del Dilema Moral para enseñar a razonar éticamente sólo podría ser vital si se pudiera incorporar al curriculum. Los dilemas de Sharon y otros eran buenos ejercicios pero *si no eran parte del curriculum*, perdían significado. Se hacían artificiales».[1]

Joan empezó a pensar sobre su programa de leyes. De qué maneras, se preguntaba, podría el contenido moral mezclarse con su preocupación por el desarrollo moral. La ayudaron fuentes externas:

> «Busqué modos de hacerlo una consecuencia natural del programa Conseguí que un juez familiar viniera a la clase. Una de las preguntas que le hizo un alumno presentó la situación perfecta para una discusión: "¿ Es un abogado público para delincuentes juveniles tan bueno como un abogado que los padres que otro delincuente juvenil puedan contratar?".»

A medida que Joan proveyó a sus alumnos de más contactos con las realidades legales, notó su reciente interés en la cuestión. Después de una vista a la cárcel local los alumnos preguntaron: «¿Te enseña la cárcel a no quebrantar las leyes?». Joan también mejoró su propia sensibilidad y capacidad de hacer preguntas morales.

> «Encontré muchos puntos por donde empezar una discusión. "Si vieras cometer un crimen, ¿darías parte?". "Sabiendo lo que implica servir en jurado, ¿aceptarías hacerlo aun cuando lo pudieras evitar legalmente?".»

Un beneficio de la integración de la realidad en el curriculum es que los alumnos empiezan a verlo como adaptado a sus propias vidas. No es ya algo que simplemente hay que tolerar en el tiempo escolar, Joan concluye:

> «Usé los planes de clase, el programa y lo que los alumnos traían al aula para implicarlos en el debate moral. Y funcionó muy bien. Especialmente cuando no era algo artificial sino que les concernía. Las discusiones eran buenísimas, y las más de las veces, organizadas y productivas. Uno de los efectos más importantes fue el deseo de los alumnos de empezar y llevar el debate más allá de la hora de clase y/o hasta el final del día, después de la escuela.»

Hemos pedido a los profesores con los que hemos trabajado que describan el proceso que usan para elaborar un curriculum que incorpore la teoría del desarrollo moral. De sus respuestas hemos extraído un modelo. Aunque enumeramos las actividades que encontraron más prácticas en orden lógico, no queremos que se considere esta lista como un código inamovible. Somos conscientes de que a menudo la lógica es la variable menos adecuada a la psicología a la hora de planear un curriculum.

Los primeros cinco procedimientos de planificación que se enumeran tienen que ver con el hecho de aprender a estructurar un curriculum y escoger materias que hagan a los alumnos pensar sobre temas morales. Las actividades 6-10 se refieren a las condiciones que apoyan los esfuerzos del profesor en el empleo de sus competencias en educación moral. Estos procedimientos sugieren que los profesores miren más allá de sí mismos para buscar ayuda en el desarrollo del curriculum y amplíen las oportunidades para que los estudiantes actúen de acuerdo con su modo de pensar.

PLANIFICACIÓN DE UN CURRICULUM PARA EL DESARROLLO MORAL

1. Desarrollar unos fundamentos. La comprensión de los constructos presentados en el cuerpo teórico que forma los cuatro primeros capítulos de este libro es esencial para elaborar un curriculum de desarrollo moral. Como la práctica al principio puede resultar frustrante, se necesita tener claridad sobre los objetivos del curriculum. Los fundamentos racionales son una traducción personal de la teoría y se necesita para promover la claridad en el proceso de construir un curriculum.

2. Identificar temas morales en el curriculum. Los temas morales se pueden encontrar examinando las materias que lo componen (por ejemplo, en literatura, historia, arte) para buscar las relaciones entre personas o con las instituciones. O estos temas se pueden centrar en acontecimientos de casa, la clase, la escuela o la sociedad. Se deben considerar los temas de acuerdo con el nivel de razonamiento y la asunción de roles sociales que se pide a los alumnos.

3. Relacionar los temas morales con la vida de los alumnos. Estos deben poder contestar preguntas como: «¿Alguno de vosotros se ha enfrentado a un conflicto como éste?». «¿Qué harías (podrías, hiciste, debías hacer)?». «¿Qué otros ejemplos de este conflicto nos puedes decir de tu propia experiencia?». «¿Te has encontrado con un dilema parecido en otros campos (películas, otras clases, tu propia vida)?».

4. Emplear un material que promueva asunción de roles. Asumir roles quiere decir ponerse en la perspectiva de otro. El tomar perspectiva ayuda a clarificar temas conflictivos y hacer las cuestiones morales más reales. El desarrollo moral requiere que el sujeto se dé cuenta de que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos, capacidades, sentimientos y puntos de vista. Al asumir un rol, los alumnos pueden ir de una visión del mundo egocéntrica al punto donde se pueden ver a sí mismos desde una perspectiva externa. Esto es crucial en el desarrollo porque capacita para experimentar puntos de vista morales en conflicto con los propios. El conflicto cognitivo promueve el desarrollo del razonamiento moral.

5. Presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas. La estructura de razonamiento que se ofrece en el curriculum debería ser ligeramente más alta que el nivel de razonamiento de los alumnos. Para la mayoría de la gente, el razonar a un nivel más alto que el suyo crea desequilibrio cognitivo e inicia el desarrollo de una estructura de razonamiento nueva. Tanto si esta estructura se crea por la lectura de diálogos de personajes, debates, asunción de roles, entrevistas, teatro o filmación de cine, debe abrir la mentalidad.

6. Animar a los alumnos a desarrollar el programa. Las oportunidades para que puedan discutir cualquier tema moral que *ellos* encuentren en el contenido son esenciales. Una vez que los alumnos se hagan conscientes de los temas morales, serán rápidos en señalarlos. Además, son evaluadores muy perceptivos de lo que falla y estarán dispues-

tos a compartir sus percepciones con el profesor al iniciar un cambio en el programa.

7. Trabajar con un colega. A menudo veremos que el pensamiento de un colega dicho en voz alta estimula nuestro propio pensamiento, el resultado es más grande que la suma de dos pensamientos distintos de un individuo. Esto puede llevar sólo unos minutos de conversación, pero los profesores necesitan apoyo y diálogo, lo mismo que los alumnos. La educación moral es una empresa arriesgada. Ser capaz de compartir dudas, cuestiones y éxitos con un colega ayuda a crear un ambiente de apoyo.

8. Verificar el material. El uso de mini-unidades puede ofrecer una buena prueba de los primeros esfuerzos de alguien. Al pedirle a un colega que observe y preguntar a los alumnos sus reacciones, se pueden hacer cambios tales como usar grupos de discusión mas pequeños o encontrar una serie de temas más pertinentes. ¿Eran los temas demasiado hipotéticos? ¿Demasiado reales? ¿Se dio suficiente tiempo para que los alumnos pensaran sus respuestas? ¿ Conducía el orden de la clase a la discusión ?

9. Examinar otros materiales más allá de los datos del libro de texto. Los profesores pueden usar películas (incluyendo películas comerciales), televisión, discos, novelas, poesía, arte y periódicos. Una vez que se aumente la conciencia moral, reconocerán temas éticos por todas partes. Los ejemplos abundan. En este momento profesores y alumnos tendrán que dejar a un lado alguno de los materiales disponibles.

10. Desarrollar ejercicios en los que los alumnos puedan obrar de acuerdo con su razonamiento. La oportunidad de *obrar* proporciona un test de razonamiento. Otras actividades en la vida escolar -clubs, atletismo, organización escolar- proveen de oportunidades para transferir el razonamiento moral a la acción moral. Es crucial animar a esta conducta y dar tiempo para discutir estos acontecimientos. Conseguir que los alumnos obren de acuerdo con su manera de pensar es importante para ayudarles a ir del razonamiento moral a la conducta moral.

TOMAR LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

Un ingrediente importante en la selección de temas morales es la capacidad del profesor de ponerse en la perspectiva social de los estudiantes. Cuanto más puedan entender los profesores el punto de vista moral de sus alumnos, más fácil será la tarea de desarrollar el curriculum. Como hemos tratado anteriormente, el nivel de desarrollo moral de los profesores les puede ayudar a comprender la estructura del razonamiento de los alumnos.

Al diseñar un curriculum, los profesores podían hacer preguntas como: ¿Cómo se sentirían mis alumnos si se vieran confrontados con este dilema? ¿Son estos datos suficientes para hacer el tema comprensible y creíble? ¿Qué preguntas les podría hacer a mis alumnos para ver el punto de vista de .....? ¿De qué manera se conecta este material con materia anterior y futura? ¿Pueden mis alumnos relacionar estos acontecimientos a su propia vida? ¿Si yo estuviera en su piel, cómo respondería?

Estas preguntas no tienen fácil respuesta. El propósito del cuestionario es crear sensibilidad al razonamiento del alumno. Esta sensibilidad es útil al observar a los estudiantes . La evidencia del pensamiento no es sólo verbal, sino que se puede observar en pistas no-verbales, como fruncir el entrecejo, levantar las cejas, mirar al techo, levantar la mano. Los modelos de interacción se desarrollan entre algunos alumnos mientras que otros siempre se quedan callados. Las autobiografías, charlas informales tareas escritas y el escuchar atentamente el diálogo de los estudiantes ofrecen muchas pistas sobre lo que valoran y piensan. Tener estos datos en cuenta proporciona el contexto para la discusión de temas morales.

DESARROLLO DEL CURRICULUM EN LA PRÁCTICA

No hay un único desarrollo del curriculum, un paquete «para cualquier profesor». Los profesores deben reconstruir su contenido y utilizar la vida de la escuela como base para promover el desarrollo

moral. Nuestra fe en esta percepción brota de nuestra observación de maestros de escuela elemental y superior y nuestra lectura de materiales elaborados por ellos en nuestros talleres y cursos de universidad. Los ejemplos que ofrecemos son de algunos de estos profesores y no se presentan como exposiciones completas de las materias de un programa, sino que más bien ilustran el pensamiento y conducta de algunos de ellos que creemos que son esenciales para la construcción de un curriculum.

Veamos dos tipos de ejemplos. El primero ilustra cómo alguien puede buscar el contenido de la literatura, la historia y la lectura como fuentes de temas morales. El segundo tipo muestra cómo el contenido y proceso de la realidad de una clase («curriculum oculto») se puede usar como vehículo de la educación moral. Ambos tipos de ejemplos muestran el proceso de construcción de un curriculum. Se centran en las cinco primeras sugerencias para el desarrollo curricular: 1) desarrollar unos fundamentos; 2) identificar temas morales; 3) relacionar los temas morales con la vida de los alumnos; 4) emplear un material que promueva la asunción de roles, y 5) presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas.

El uso de la literatura

La literatura tiene un rico potencial para promover el desarrollo moral como parte del curriculum escolar tradicional. En este apartado citamos ejemplos de tres profesores que conocemos. Guy Gamble da clases en Massachusetts y Andrew Garrod en New Brunswick, Ontario. Como posgraduados hicieron un curso de literatura empleando conceptos de desarrollo moral; hemos escogido de su programa el ejemplo de *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Muriel Ladenburg, de Arlington, Massachusetts, es profesora de literatura y está muy comprometida con lo académico, aunque más recientemente, se ha interesado por la síntesis entre el desarrollo del razonamiento moral y la enseñanza de la literatura.

DESARROLLAR UNOS FUNDAMENTOS RACIONALES

Bramble y Garrod son muy entusiastas de la literatura y ven en su empresa una oportunidad de enriquecer el análisis de obras escogidas teniendo en cuenta la perspectiva moral tanto de los personajes de las narraciones como de sus alumnos de noveno y décimo grado. Los fundamentos de los profesores muestran el reconocimiento de su responsabilidad como educadores morales.[2]

> «El siguiente curriculum ha surgido de nuestra común convicción de que la literatura ofrece una fuente rica y aún sin explotar para la discusión moral en clase. como nuestra propia preparación académica e interés están en el campo le la literatura, hemos construido un programa que trata de utilizar la literatura como vehículo para el estímulo del desarrollo moral. Esta estrategia refleja nuestro convencimiento de que -en términos de crecimiento humano- el aprendizaje moral es el tipo de aprendizaje más significante que puede producirse en una clase; pero, por nuestra inclinación por la literatura, sentiría mucho que el aprendizaje moral se diera a expensas de, en lugar de *en conjunción con*, otros tipos de aprendizaje. La moralidad no es, después de todo, un sistema de ideas abstractas que se pueden aprender en el vacío; es una faceta de la vida. un con junto de principios que aplicados a circunstancias concretas, ayuda a orientar las propias acciones. Lejos de excluir la vida y la enseñanza, la moralidad, por lo menos implícitamente, es parte integral de lo que hacemos, decimos y leemos.»

Bramble y Garrod reconocen la tensión por los múltiples objetivos de la enseñanza. Reiteran la necesidad de la fusión y definen el rol del maestro como más expansivo.

> «Debemos dejar claro que este curriculum no pretende sustituir al de literatura normal. Somos profesores de literatura y creemos en la importancia de promover lectores sensibles y sofisticados, a la vez que tratamos de enseñar a escribir bien (gramática, sintaxis, ortografía, etc.). Con todo, nos preguntamos si estas capacidades y actitudes representan toda la amplitud de nuestra obligación para con nuestros alumnos. Al enfrentarnos a esta cuestión hemos ido directamente al núcleo de la filosofía educacional, y la conclusión que hemos sacado -que se manifiesta en este curriculum- es que nuestra obligación va bastante más allá de la enseñanza de la lectura, escritura y literatura Cuando consideramos el mundo tal como es hoy, superabundante de ambición, hipocresía, odio y poder de destruir la vida misma, vemos demasiado clara la acuciante necesidad de desarrollar un sentido moral elevado en las personas de todas partes (entre los líderes de

las naciones y especialmente entre los ciudadanos corrientes)».

Muriel Ladenburg también muestra una comprensión de la teoría del desarrollo moral que puede ayudar a dar fundamento al curriculum de ética[3]:«La premisa de este curso está en un conocimiento general de mi experiencia profesional y la influencia de lo que he aprendido sobre desarrollo moral». Se da cuenta de que sus alumnos son de los últimos cursos. La realidad de las vidas de los adolescentes y el conocimiento de la teoría del desarrollo moral ayudan a Ladenburg a definir su fundamentación racional.

No es sorprendente que la mayoría de los profesores de enseñanza media, incluso los que tienen escaso conocimiento de la psicología del desarrollo, vean el período de la adolescencia como de turbulencia. conflicto, inconsistencia, frustración (una aberración del crecimiento, experimentado con peculiar ferocidad en nuestra cultura). Pero, en su artículo sobre el conflicto y transición en el desarrollo moral del adolescente *(Conflict and Transition in Adolescent Moral Development)*, Elliot Turiel sugiere que es exactamente bajo interacciones de *stress* como la gente joven tiene acceso a las condiciones que la promueven a niveles más avanzados de conducta humana, lo cual es desconocido para las culturas en las que no existe la adolescencia.

Estos tres profesores crearon un fundamento informado por la teoría. La selección de la materia comienza en serio, sin embargo, al decidir cuáles de los temas morales insertos en el contenido son apropiados para el análisis.

IDENTIFICAR TEMAS MORALES

La investigación de Kohlberg indica que el paso del pensamiento convencional al postconvencional rara vez ocurre antes del final de la adolescencia. Mientras que Bramble y Garrod estructuraron su programa con la preocupación de ayudar a los alumnos más pequeños a crecer hacia un pensamiento convencional, Muriel Ladenburg desarrolló un curso de literatura que esperaba presentara desafíos al pensamiento convencional, fuertemente arraigado, de los alumnos mayores de secundaria. Para hacer esto, dividió el curso en dos secciones. La primera sección, dice, «presenta la literatura del relativismo y el rechazo, donde los individuos cuestionan muchos aspectos centrales del pensamiento convencional representados por su sociedad». Un sentido de relatividad moral y de rechazo de lo convencional típico de la transición del pensamiento convencional al postconvencional. Para ayudar a los alumnos a entender esta perspectiva, Ladenburg eligió *El extranjero* de Albert Camus, *The conversion of the Jews* (La conversión de los judíos) de Phillip Roth, *A & P* de John Updike, y *The Loneliness of the Long Distance Runner* (La soledad del corredor de fondo) de Alan Sillitoe.

Al escoger estas obras no sólo prestó atención a los criterios normales de la buena literatura, sino también a un contenido que permitiera a los alumnos investigar sus propios valores a través de las vidas de los personajes. Empezar su curso con Camus fue más que una elección de seleccionar un libro de la lista usual de textos aceptables para enseñanza media. La perspectiva concreta reflejada por los caracteres de *El extranjero* parecía adecuada para el nivel de sus alumnos. Suponiendo que ellos estaban operando desde el nivel de razonamiento convencional, parecía necesario encontrar una literatura que los confrontara no sólo con puntos de vista convencionales similares, sino también con una perspectiva que empezara a moverse más allá de tal convención.

> «Camus parece sacudir al lector de una aceptación complaciente de la moral convencional, y lo hace primero atacando la obligación menos cuestionada: que amemos a nuestras madres. Vinculadas a este acontecimiento central, la muerte de Meursault, están otras varias punzadas a las respuesta convencionales que se relacionan con muchos aspectos de la vida del adolescente.»

Ladenburg se centra en temas tan importantes para el adolescente como la amistad, la autoridad y la propia identidad. El tratamiento de la novela ahora ofrece la posibilidad de explorar la relatividad entre los temas morales dentro de ella y esas mismas preocupaciones que se dan en la mayoría de los adolescentes.

> « La conducta de Mersault en el funeral, su cita con Marie, su actitud hacia su relación, su amistad con Rasmond presentan preguntas sobre Mersault, la más importante de las cuales es: ¿Es normal? Este tipo de pregunta

requiere una discusión de muchos tipos de conducta generalmente aceptados, a los que los alumnos se someten y les permite empezar a cuestionar puntos de vista mantenidos convencionalmente sobre el comportamiento. el matrimonio, el honor y la amistad.»

Guy Gramble y Andrew Garrod también buscaron temas morales de importancia. Aunque su proceso de identificación de temas relevantes fue parecido al de Muriel Ladenburg, la tarea en su caso consistió en encontrar algunos que estuvieran a un nivel más adaptado a adolescentes más jóvenes, normalmente pasando del pensamiento preconvencional al convencional. Escogieron *Las aventuras de Huckleberry Finn,* de Mark Twain.

«Hemos seleccionado *Huckleberry Finn* porque la mayoría de los profesores de literatura lo reconocen como rico en temas concernientes a la amistad. A medida que la relación entre Huck y Jim empieza a florecer, vemos al muchacho preocuparse más y más del bienestar de Jim, a expensas del propio; algunas de las razones *explícitas* de esta preocupación reflejan un rechazo del propio interés como principio moral (estadio 2) en favor de la confianza, respeto, lealtad y gratitud, cualidades que están característicamente insertas en el estadio 3 de razonamiento moral.»

Ambos ejemplos proveen de una orientación para seleccionar temas morales. No solo son los temas importantes en sí mismos, sino que también el nivel de razonamiento sobre ellos lo es. En los dos ejemplos se menciona el tema de la amistad. Ladenburg pide a sus alumnos que consideren el significado de la amistad tal como podría entenderla un adolescente a un nivel convencional de pensamiento confrontado con un razonamiento postconvencional. Bramble y Garrod comprenden la importancia del mismo tema, pero piden a los más jóvenes que aborden el asunto desde una perspectiva anterior, reconociendo que los temas se hacen más relevantes cuando el nivel de razonamiento que exhiben los personajes es apropiado para el nivel de comprensión de los alumnos.

RELACIONAR EL CONTENIDO DE LOS TEMAS MORALES CON LAS VIDAS DE LOS ALUMNOS

En parte, a causa de los distintos modos de razonamiento moral, algunas obras concretas de la literatura tienen atractivo para algunos alumnos y no para otros. Guy Gramble y Andrew Garrod, al analizar el posible uso de *Las aventuras de Huckleberry Finn para* lograr el desarrollo moral, ilustran la idea de que la relevancia está parcialmente definida por el tipo de razonamiento. Como profesores, están, por tanto, tratando de relacionarlo con la vida de los alumnos.

Se ha comentado a menudo que algunas novelas, como *Las aventuras de Huckleberry Finn,* parecen tener un significado más rico cada vez que se las relee: el niño de diez años sólo ve una trama de aventuras, mientras que el de quince discierne además una historia de amistad. Pero el muchacho de veinticinco años ve todo esto y también comienza a detectar el humor satírico que caracteriza a la picaresca de Mark Twain sobre los valores y costumbres de la «tradición gentil» del Sur antes de la guerra. Pero, obviamente, no es el libro lo que cambia cada pocos años, sino el lector; así pues, cuando los muchachos de bachillerato hayan leído esta obra, les animaremos a reconsiderar la historia y los personajes desde un punto de vista más maduro que ya han alcanzado en este nivel.

Al identificar los temas de posible relevancia moral en la literatura, Bramble y Garrod, como Ladenburg, tienen en cuenta la edad y la experiencia de sus alumnos.

«Al dirigirnos a una audiencia de bachillerato, diseñamos nuestro programa para lectores que entenderán la historia de Huck y Jim como primariamente una historia de amistad. No quiere decir esto, por supuesto, que no capten otros temas, pero la investigación de Kohlberg confirma nuestras propias observaciones en clase de que los alumnos de 15 a 16 años responden fácilmente a las consideraciones sobre la amistad porque ellos mismos están en la transición del estadio 2 al 3 . Ningún grupo de alumnos se va a desarrollar a un ritmo uniforme, de modo que podemos esperar que algunos sobresalgan por encima del resto, mientras que otros se arrastran detrás; pero la amistad va a ser típicamente un asunto de profunda preocupación para la mayoría de los alumnos de enseñanza media, y normalmente serán proclives a discusiones sobre este tema (por ejemplo, confianza, respeto, lealtad y gratitud). Por eso hemos incluido *Las aventuras de Huckleberry Finn* en nuestro progra-

ma y por eso la mejor novela de Mark Twain rara vez deja de cautivar el interés -y estimular el pensamiento- de los lectores adolescentes.

La teoría del desarrollo moral exige que los alumnos se enfrenten a realidades alternativas. Sólo construyendo una nueva manera de pensar se puede promover el crecimiento. La búsqueda de un contenido apropiado implica algo más que el identificar temas importantes, también requiere la posibilidad de concebir una realidad distinta.

La utilización de Muriel Ladenburg de *A & P* para ayudar a los alumnos a afrontar el cuidado convencional de las apariencias, seguridad y autoridad, expresa la necesidad del profesor de ver en una obra literaria una oportunidad de ayudar a sus alumnos a explorar los significados alternativos de sus propias vidas.

«La historia de John Updike *A & P* es más impersonal y examina más la pelea entre un adolescente y la autoridad adulta institucional, haciendo el conflicto más directamente significativo para las vidas actuales de los alumnos. Sammv es un cajero del *A & P* local (supermercado). A través de sus ojos percibimos el mundo estéril, feo, rutinario de los pasillos con pilas de latas y gente en rebaño empujando los carritos arriba y abajo con una seriedad tristona. De pronto, una joven y sus dos amigas entran en la tienda en traje de baño. La llama de su audacia, en contraste con la atmósfera gris de la tienda, hace a Sammy casi desmayarse. Sigue a la primera chica, la líder del trío, a la que apoda "Reinecita" por todos los pasillos, con sus ojos y corazón, revistiéndola de todas las características de "clase", que dolorosamente faltan en su propia vida. Cuando Langly, el jefe, critica a las chicas y las trata de humillar por su indumentaria inadecuada, Sammy espontáneamente sale en su defensa y renuncia a su trabajo. Lo hace a pesar de las advertencias de Langly sobre su futuro y sus padres e, irónicamente. Lo hace sin recompensa. porque seguramente las chicas no se dieron cuenta siquiera de su postura heroica y no apreciaron su sacrificio.»

Confrontados con la rebelión de Sammy, los alumnos de Ladenburg relacionan el debate siguiente a sus propias vidas.

«El relato estimula a la discusión de reglas y regulaciones diarias sobre cosas como el vestir y el respeto a la autoridad adulta. Los alumnos debatirán la conveniencia de la valentía de Sammy y muchos tendrán sus propias anécdotas del trabajo para contar. La discusión se debe centrar en su propia necesidad de salir fuera y expresar, real o simbólicamente, sus propios sentimientos y sentido del bien y el mal.»

OPORTUNIDAD DE ASUMIR ROLES

Garantizar que el contenido y el nivel de razonamiento están relacionados con las vidas de los alumnos no es suficiente para la tarea de promover el crecimiento del razonamiento moral. El implicar a los alumnos en la asunción de roles y abrirles a modos de razonamiento más adecuados cataliza el crecimiento. Al tomar la perspectiva del otro uno se hace consciente de lo inadecuado del propio razonamiento. El afrontar un estadio más adecuado da lugar a la búsqueda de un nuevo equilibrio de pensamiento. La literatura puede servir de ¡poderoso vehículo para estimular este proceso, como explican Bramble y Garrod.

«Normalmente la asunción de roles de un alumno en una discusión se limita a los miembros del grupo inmediato, pero nuestro programa les invita a adoptar la perspectiva de personajes ficticios, tanto como la de sus compañeros. Hemos tratado de promover este tipo de asunción de roles haciendo preguntas que se encaminan a provocar la *identificación de valores y* el razonamiento moral. Con identificación de valores nos referimos al proceso de asunción de roles por el que los alumnos tratan de *aislar* e identificar actitudes y valores específicos que perciben en otros. Cuando un miembro de un grupo de discusión es el sujeto de este proceso, siempre se puede obtener verificación preguntándole su reacción a él mismo; pero cuando el proceso se dirige a un personaje ficticio no es posible la relación directa y los participantes en el debate deben identificar los valores del personaje por un proceso colectivo de asunción de roles en el que cada alumno compara sus impresiones del personaje ficticio con las de sus compañeros.»

Bramble y Garrod añaden una nueva dimensión a la función del proceso de asunción de roles. No sólo lo estimulan porque facilita el desarrollo moral, sino que también encuentran que asumir roles sobre las vidas de sus personajes es un medio de enriquecer la experiencia literaria.

«Aplicar el proceso de asunción de roles a los valores y actitudes de personajes ficticios (lo que muchos profesores de literatura hacen como regla general) puede imponer exigencias duras sobre los poderes enfáticos de los participantes en la discusión, pero sólo de esa manera puede traerse a los personajes a la vida de los alumnos. Sólo así pueden los fantasmas de la imaginación creativa literaria escaparse del mundo bidimensional de un Heinz hipotético para convertirse en figuras realistas, tridimensionales.»

Además, los personajes literarios mismos pueden modelar el proceso en los alumnos. Twain a menudo caracteriza a Huck en estado de conflicto cognitivo y moral, y este ejemplo de asunción de roles viene de la novela en sí misma. Huck, en un dilema, piensa:

> «La conciencia me dice: "¿Qué te ha hecho a ti la pobre Miss Watson para que veas a su negro escaparse delante de tus narices y no digas nada? ¿Qué te hizo esa pobre vieja para que la trates tan mal?..... Ella trató de ser buena contigo de todas las maneras que pudo. Eso es lo que ha hecho"»[4]

Como Huck puede tomar la perspectiva de otra persona, se encuentra atrapado entre dos lealtades personales en conflicto: a Miss Watson y a Jim. Ante tal dilema relacionado con la amistad, ¿qué puede hacer? En la historia Huck vacila entre su preocupación por su amigo Jim y sus propias necesidades y deseos personales. Esto en ningún sitio se ve tan claro como cuando Huck expresa un principio por el que se propone resolver todos sus dilemas en el futuro.

> «Se fueron y subí en la lancha, sintiéndome mal y en baja forma, porque sabia muy bien que lo había hecho mal, y veo que no merecía la pena que tratara de aprender a hacerlo bien... Entonces pensé un minuto, y me dije: Espera; supongamos que lo hubieras hecho bien y delatado a Jim, ¿te sentirías mejor que ahora? No, dijo, me sentiría mal; me sentiría igual de mal qué ahora. Bueno, pues entonces, digo yo, ¿por qué tratar de aprender a hacerlo bien cuando es problemático hacerlo bien y cómodo hacerlo mal y la paga es la misma? Me atasqué, no podía contestar. Así que pensé que no me iba a preocupar más, sino que después de esto, siempre iba a hacer lo que me viniese más a mano en el momento»[5]

El principio moral de Huck parece ser que define lo «bueno» como aquello que más convenientemente responda a sus necesidades personales inmediatas. Sombras de pensamiento del estadio 2.

Muriel Ladenburg también emplea varias estrategias de enseñanza para facilitar el proceso de asunción de roles. Por ejemplo, pide a sus alumnos que representen el acontecimiento más importante en la novela de Camus.

> «Un *role-play* del juicio (antes de leer esa parte del libro) es un modo muy eficaz de conseguir que los alumnos se metan directamente en estos temas. Aquí los alumnos con el papel de Mersault, los abogados, el juez y los miembros del jurado, expresan los pros y contras de su alegada culpabilidad y buscan una respuesta justa. Sólo con que uno o dos alumnos pudieran identificarse con el rechazo existencial de Mersault de la moralidad convencional y expresaran sus sentimientos, el debate sería acalorado.»

La asunción de roles es un vehículo para producir conflicto cognitivo. Este conflicto ocurre cuando la gente se hace consciente de que su propio punto de vista ha sido confrontado con otro que parece más satisfactorio. Por tanto, hay necesidad de abrir a los alumnos a estructuras de razonamiento más adecuadas que las suyas propias.

EXPONER A LOS ALUMNOS A ESTRUCTURAS DE RAZONAMIENTO MÁS ADECUADAS

La elección de textos de Muriel Ladenburg tiene en cuenta la necesidad de ofrecer a los alumnos razonamientos más allá del nivel actual de cada uno. Se puede encontrar un ejemplo de esto en la literatura seleccionada para la segunda parte de su curso, que se eligió por los temas de principio inherentes en los argumentos. La preocupación por el razonamiento por principios es el comienzo del diálogo requerido para el paso al razonamiento convencional. Con este fin, Muriel escogió *The Crucible* (El crisol) de Arthur Miller, donde el tema central es la resolución de un dilema moral. El interés por los principios también se hace evidente en su elección de *Cry the Beloved Country* (Llora, mi amado país) de Alan Paton. Ambas novelas ofrecen una oportunidad de análisis histórico y una extrapolación de las inquietudes morales de los alumnos a la realidad de sus vidas. En ambos, los estudiantes comienzan por enfrentarse a las anomalías que surgen de la interacción entre el pensamiento convencional y el postconvencional. El uso de la novela de Paton por parte de Muriel permite preguntas como: ¿Qué principio moral se puede usar para resolver el conflicto de negros y blancos? ¿Qué principios morales motivan a las personas que ejemplifica el personaje central? ¿Es la moral de situación? ¿Cuál es el fundamento de la justicia?

> «La hermana prostituta del reverendo Kumalo, el hermano militante y líder corrompido, el ministro blanco casi santo que es su amigo, y el padre del hombre asesinado que tiene el corazón roto presentan muchas cuestiones relacionadas con confianza, deber, justicia, amor, ira:

pero es el crimen de Absalom y su castigo lo que exigen de cada lector que ejercite su propio concepto de la justicia. ¿Es la ley del blanco que invadió, explotó y abusó de los nativos para tener dominio al fin sobre el negro africano? ¿Se han de juzgar el asesinato y la violencia de acuerdo con su ascendencia o con una base absoluta? Más concretamente, debe preguntar a los alumnos si Absalom recibió justicia, cómo se combate la injusticia, y si piensan que hubiera sido mejor castigar al primo también. Finalmente, los alumnos deben responder por sí mismos si el puente frágil de esperanza constituido entre los dos padres que sufren, puede aguantar las presiones de injusticias pasadas y todos los sufrimientos del porvenir.»

COMPROMISO CON EL DESARROLLO MORAL

Si bien poner a los alumnos en contacto con niveles de razonamiento más adecuados promueve el crecimiento, es también doloroso. Surge la frustración al abandonar un mundo de significado antiguo que no se reemplaza fácil ni rápidamente. Los profesores que se hacen conscientes de este proceso y lo ven producirse en sus alumnos lo encuentran doloroso y a menudo quisieran volver al viejo curriculum. Sin embargo, la teoría requiere que respetemos el proceso de desarrollo y el convencimiento de que el significado sólo lo pueden definir en último término los alumnos, Bramble y Garrod resumen el proceso.

«Al principio de la novela el desarrollo moral de Huck se ha detenido a causa de los efectos agobiantes de la reforma maternal de la viuda, el mangoneo de Pap y la dominación de Tom; pero Jim parece intuir que preocuparse por los seres humanos a menudo exige renunciar a ellos; que mostrar respeto por la dignidad del individuo quiere decir respetar su derecho a tomar decisiones autónomas. Esto quizá sea la lección más valiosa que se saque de la aplicación de la teoría de Kohlberg a la novela de Twain: los adolescentes -y la gente en general- se desarrollan más plenamente en un ambiente que sea de apoyo sin ser de represión. Los niños aprenden a enfrentarse al mundo viviendo en él; por ello no nos atrevemos a hacernos tan superprotectores al tratar de evitarles a nuestros niños el dolor y daño, que los amurallemos indiscriminadamente ante toda experiencia. Naturalmente, sentimos ver a los que amamos sufrir, pero no podríamos aislarlos adecuadamente ni aunque quisiéramos; y el hecho es que en un *ambiente de cariño y apoyo el "stress" puede de hecho ejercer un impacto positivo* precipitando el desarrollo moral a medida que el adolescente lucha para encontrar el sentido de las aparentes contradicciones que le han surgido. Debemos, pues aprender a renunciar a nuestros niños para que puedan relacionarse libremente con el mundo que les rodea; debemos permitirles luchar con las incongruencias de la vida y confiar en que encuentren sus propios significados.»

Este uso de la literatura ilustra el proceso conceptual de fundir las preocupaciones por el contenido y por el desarrollo moral. El proceso es común para todas las materias, aunque no todas se adaptan tan fácilmente. El siguiente apartado sobre el uso de la historia proporciona un ejemplo de cómo un profesor podría comenzar a crear una serie de unidades de trabajo dentro de un curso específico.

El uso de la historia

La enseñanza de la historia ofrece al profesor las mismas oportunidades de integrar las preocupaciones por el desarrollo moral con el contenido, que la enseñanza de la literatura. A cualquier nivel escolar se encuentran contenidos ricos en problemas morales: Galileo rechanzado la autoridad eclesiástica, un padre e hijo que tienen que decidir si alistarse en el ejército de la Unión o el de la Confederación, Gandhi rebelándose contra la fuerza colonial, los granjeros de la era Constitucional decidiendo contar a los esclavos como tres quintos de persona. Todos estos ejemplos de temas morales a menudo tratados nada más que como hechos históricos, nombres, fechas, acontecimientos y lugares.

Thomas Ladenburg comparte con su esposa, Muriel, el reconocimiento de la conexión entre el contenido tradicional y la oportunidad que tal enseñanza ofrece para el desarrollo moral. El análisis de la toma de decisiones como un objeto principal del estudio histórico ofrece una oportunidad para tal integración.

«El hombre opera desde un marco de tiempo o contexto. Percibe problemas y toma decisiones desde las alternativas que se le abren. En algún momento del futuro puede mirar atrás y analizar más claramente las razones de sus decisiones. El modelo de hombre como persona que decide, funcionando desde el contexto del tiempo, y del hombre que se queda fuera de la decisión, reflexionando sobre ella, nos ayuda a entender las muchas y diversas actividades del historiador, así como la naturaleza de la asignatura y los cuatro tipos de preguntas que tratan

de responder los historiadores: ¿Cuál era el contexto histórico en el que ocurrió el dilema? ¿Qué secuencia de acontecimientos precedieron a la decisión? ¿Era la decisión tomada correcta? ¿Por qué se tomó esa decisión en particular en ese momento?».[6]

Combinando la búsqueda de respuestas con las preguntas del historiador, y metiendo a los alumnos en discusiones morales que surgen de ella, el alumno no sólo debe comprender hechos concretos, sino que debe ayudar a resolver los dilemas del que decide reconstruyendo el proceso de *razonamiento* de aquél. Como recordamos, tal fue el caso en la clase de Mr. Hak en el segundo ejemplo del capítulo 1. En el desarrollo, el alumno es confrontado con la necesidad de integrar hechos históricos, perspectivas sociales particulares y los niveles de razonamiento propios y de los demás. El hacer esto aviva el interés.

«Además de vincular las preguntas de "qué" y "por qué", los dilemas morales también tienen la cualidad peculiar de "absorber a los alumnos". La pregunta: ¿Qué debe .....hacer? Fue ....., justa? o ¿Quién tenía razón?, tanto pronunciada en relación a una guerra, tratado, huelga*, ha sido siempre en mi experiencia la que ha levantado mas interés, discusión y debate».[7]

Thomas Ladenburg explica este fenómeno en la teoría de Kohlberg.

«Las razones de este poder de provocar una respuesta son en parte, materia de especulación, pero parecen fuertemente asociadas a las teorías de Piaget y Kohlberg. Cada alumno ha formulado un marco mental, peculiarmente suyo, en relación a los temas de la justicia, igualdad o bien o mal. Una opinión contraria, o una que nace de un estadio más alto que sirva para sacudir ese marcó o atacar la estructura del razonamiento. se resiste mientras que haya razones válidas intelectualmente para combatirla. Al defender las opiniones contra ideas extrañas, los alumnos se ven forzados a profundizar en sus propios recursos y, por fin, modificar su propia estructura de pensamiento moral. Los hechos se convierten en armas que se usan para reforzar las propias ideas o al fin demoler las fortalezas. A medida que la mente se abre a un razonamiento que reconoce como mas complejo o completo, altera o modifica sus puntos de vista, incorporando estos conceptos más nuevos o adecuados. Así, las discusiones de dilema son los medios por los que animamos a los alumnos a manejar nuevas ideas y a modificar sus propios modelos de pensamiento. Los dilemas morales tienen más poder de conseguir este cambio que las discusiones abstractas porque interpelan a los sentimientos inmediatos de lo que esta bien y mal que siempre nos acompañan».[8]

Un punto muy importante expresado por Ladenburg es el uso del contenido de la historia para definir dilemas morales. Está de acuerdo con las opiniones de los profesores de literatura, que ven los dilemas hipotéticos con un valor limitado. En relación con la historia, los dilemas hipotéticos están desprovistos de un tiempo o lugar histórico. Como tales, funcionan como apéndices del curriculum y no sirven fácilmente al doble objetivo de desarrollo y enseñanza de la historia. Así, Ladenburg opta por unir dilemas históricos como el vehículo para la construcción del curriculum y el debate:

«...con la riqueza que ofrecen los acontecimientos históricos, hay sobradas razones para requerir que el dilema sea real en vez de hipotético. El caso de la madre esclava que mata a su hijo antes de permitir al amo que lo venda como le ha vendido a los otros tres, es un ejemplo. Este es también el caso de Johnathan Harrington que debe escoger entre la lealtad a su familia y la alianza con sus amigos y la Revolución, cuando decide si ponerse o no del lado de la milicia de Lexington frente a las fuerzas británicas. Ambos dilemas son reales y revelan algo de la naturaleza de las condiciones que les rodean.

Se pueden sacar dilemas históricos más complejos de los casos de personas que de hecho tienen que decidir frente a decisiones cruciales que afectan la vida de otros. Varios ejemplos vienen a la mente fácilmente: Abraham Lincoln angustiado con el Acta de Emancipación. Harry Truman debatiendo si tirar la bomba atómica sobre Hiroshima, o un juez en el juicio de los soldados implicados en la masacre de Boston. El razonamiento necesario para meterse en estos dilemas debe forzosamente entrelazarse con la consideración de los factores históricos que jugaron un papel en la decisión.»[9]

CONTINUACIÓN DEL DESARROLLO DEL CURRICULUM

Usando dilemas históricos como vehículo para integrar el contenido y el proceso, Ladenburg ofrece ejemplos de cómo un profesor puede desarrollar un programa comenzando por un simple dilema histórico, como el juicio de los soldados de la masacre de Boston, y por fin pasando a un curso completo de historia integrando consistentemente los temas morales en el contexto histórico.

* Stamp Act, Tea Party, Batalla de Lexington, son hechos concretos de la historia americana, que quizá se puedan sustituir por hechos españoles o universales. (N. *del T.)*

Más amplia que un simple dilema es la mini-unidad. Como ejemplo Ladenburg usa el paralelo entre la masacre de Boston y el incidente de Ken State*. ¿A quién se le echaban las culpas, a los soldados británicos o a la Policía Nacional? Sugiere que esta discusión se debe ampliar para incluir la batalla de Lexington con el disparo de origen desconocido. El uso de estos tres ejemplos ofrece una pequeña unidad a partir de la que los alumnos podrían empezar a formular principios generales en relación con el desacuerdo y la protesta, a la vez que aprenden acontecimientos históricos concretos.

Ladenburg espera que los profesores no terminen el desarrollo del programa con las mini-unidades, sino que realicen ciclos más amplios de trabajo. El ha desarrollado, por ejemplo, un ciclo importante de trabajo que se centra en la redacción de la Constitución de U.S.A. En este ciclo los alumnos hacen simulaciones y asumen roles de los Fundadores, mientras que resuelven cinco temas principales antes de la Convención Constitucional. Más tarde, los alumnos leen la Constitución y ven cómo de hecho se resolvieron los temas.

«El ejercicio de redactar una Constitución es verdaderamente una experiencia de llegada a un contrato social. Se pide a los alumnos que vayan más allá de una simple obediencia a la ley; deben decidir lo que deben ser los acuerdos fundaméntales que gobiernen nuestras instituciones políticas. Esto, obviamente. requeriría alguna aplicación de lo que el profesor Kohlberg nombró como razonamiento de estadio 5, "la moral oficial del Gobierno americano". Sin embargo, para llegar a esta etapa, se emplean muchos argumentos de otros inferiores».[10]

La simulación de la Convención Constitucional ofreció a los alumnos de Kohlberg una oportunidad de asumir roles, una ocasión de familiarizarse con la realidad de temas morales históricos y entrar en contacto con diversos niveles de razonamiento. Lo siguiente es un fragmento de esa convención simulada:

«*Luther Martin:* El objetivo de unos Estados Unidos era porque necesitábamos proteger al gobierno del estado de potencias mayores. Antes de que fueran los Estados Unidos tenían que ser protegidos del Poder Británico y ahora quieren imponer el poder del Gobierno nacional en cada Estado. El Estado de Massachusetts debería tener el derecho de ocuparse de sus propias leyes...

Gouverneur Morris: ¿Se da usted cuenta de lo que podría haber ocurrido si la rebelión de Stray hubiera pasado en otro Estado? Se podría haber solucionado de un modo completamente distinto. Podrían haber sido todos ejecutados, quizá se les hubiera puesto alquitrán y plumas. No sabemos. No podemos dejar que ocurran esos desórdenes. Tenemos que tener un tipo de ley unificado que afecte a todos en cada Estado, que reciban el mismo castigo sin importar en qué Estado tuvo lugar la rebelión.

John Lansing: No estoy nada de acuerdo con esa afirmación. Esto es decir que los sentimientos e ideas de cada persona son los mismos en todo el país, y la gente de New Hampshire, dice: "Nosotros vamos a tener distintos problemas y vamos a sentir de una manera distinta a la de la gente en Georgia, que está como a 900 millas", así que no puede decir que en un país cada persona va a sentirse igual o reaccionar del mismo modo; no se puede tener una ley que gobierne a todos.

Charles Pinckney: Lo que se ha expuesto es la idea de que todos los hombres son iguales. Y si todos gozan de igualdad, todos merecen tener los mismos derechos y las mismas leyes que los que gobiernen.

John Lansing: Usted está diciendo que todos los hombres son robots, eso es lo que está diciendo.

Charles Pinckney: No estoy diciendo eso; estoy diciendo que merecen tener los mismos derechos; merecen que se les trate con igualdad; lo cual quiere decir que tenemos que tener leyes iguales».[11]

Ladenburg ve tal simulación como una oportunidad excelente de asumir roles mientras que participan en la re-creación de la cultura política histórica de le nación.

«Al asumir estos roles asignados en la Convención, los alumnos no sólo participan en la cultura política histórica de su nación, sino que obtienen la capacidad de ver una situación desde otro punto de vista que es un factor esencial en el desarrollo cognitivo. El percibir los problemas desde una perspectiva de adulto razonable. También le da al adolescente las condiciones que promueven la confianza, autoestima y sentimiento de dominio que son tan importantes para el desarrollo psicológico. Así, el joven que objeta al Gobierno nacional de que su poder podría ser excesivo, aprende algo para sí mismo de la relación entre la autoridad y la libertad. También la joven que, como Gouverneur Morris dice a la Convención que a causa de la Rebelión de Shays, "obviamente necesitamos un gobierno federal más fuerte"».[12]

Finalmente se puede ver la extensión lógica del programa desde la unidad a un curso completo de historia. Ladenburg, por ejemplo, extrapola la dimensión moral de la historia americana para incluir la era federalista, el establecimiento de la Banca

* Un enfrentamiento entre universitarios y policía. (N. *del T.)*

Nacional, la supresión de la Rebelión de Whisky, las Actas de Extranjeros y Sedición, la decisión de Dred Scott, y a través de nuestra historia, incluyendo los temas más recientes de la igualdad racial y sexual, temas como los que se discutían anteriormente en la Convención Constitucional.

La creación de un programa de historia así, no es simplemente encontrar los temas morales para el debate; es la integración de cuestiones y discusiones morales *dentro* del contexto de los datos históricos. Más que sacrificar el tiempo que se pasa enseñando el contenido histórico, esta estrategia, como se ha demostrado anteriormente, trata de enriquecer el estudio con un sentido histórico mayor y promover el desarrollo moral. Este proceso no es sólo para profesores de secundaria. Gail McIntire, maestra de enseñanza primaria en California, ofrece un ejemplo de cómo el contenido de ciencias sociales en la escuela puede servir de trampolín para el desarrollo moral.

McIntire planeó una lección de «educación moral» para enseñar el concepto de conservación. Anteriormente había dado una clase centrada en el concepto de escasez. En esta clase Gail había iniciado una discusión sobre los valores y cómo nuestros valores pueden contribuir a una situación de escasez. La escasez de ciertos tipos de pescado, carne, leña, agua y petróleo fueron mencionados por los alumnos como ejemplos de cómo las cosas que valora la sociedad se han hecho más y más escasas.

En su clase, se había propuesto extender el debate de valores previo y hacer que los alumnos ofrecieran razones por las que la gente vive con el problema de la escasez y modos en que se pueden conseguir cosas. Planeó cuidadosamente discutir ejemplos inmediatos para sus niños, tales como tener pocos libros en la biblioteca de aula. insuficientes instrumentos para formar una banda en la clase, y dos únicas raquetas de ping-pong. Esperaba pasar a ejemplos de fuera de la clase, que conocía por la discusión anterior. Lo siguiente son fragmentos de ese debate.

Los alumnos pronto reconocieron que su solución a los problemas de la escasez en su clase se había arreglado rápidamente compartiendo o haciendo turnos para usar el material. Preguntó cómo había resuelto la clase el problema de las raquetas de ping-pong. Vance, que parecía el historiador de la clase, declaró: «Unos cuantos chicos empujaron al resto cuando quería jugar». Todos se rieron recordando que él había sido el mayor culpable.

«¿Y entonces qué hicimos para resolver el problema?», preguntó McIntire. Una niña contestó: «La primera semana acordamos sacar números de un sombrero y la gente siguió el turno en orden». Otra niña añadió: « Después inventamos un juego nuevo en el que más de dos personas jugaban a la vez».

Un poco más tarde, la discusión se volvió a la conservación del agua, algo que los niños de California han experimentado en sus vidas. McIntire preguntó cuál sería el modo mas justo de conservar el agua. Alguien gritó: «Hacer turnos para usarla». Cuando se apagó la risa, Benjamín dijo que el no pensaba que esa respuesta fuera tan divertida. Porque su madre le había hecho usar la misma agua del baño en la que se había lavado su hermanito, Jessica dijo:«Yo no puedo hacer turno para usar la ducha y a ahora tengo que ducharme con mi madre».

La discusión continuó. Al día siguiente, la profesora pidió a los alumnos que hablaran sobre el problema de; algunas personas que viven en la comunidad pero no tratan de conservar agua, mientras que los demás se están de verdad sacrificando. Algunos alumnos querían claramente castigar: «Que los metan en la cárcel». «Que les corten el agua». Otros se hicieron eco de la realidad de las prácticas en uso: «Que les pongan una multa». Lonnie sugirió que se castigara a esas personas de manera que entendieran el problema de usar toda el agua:«Que no los dejen beber nada por un tiempo para que se den cuenta de la sed que pasaríamos todos si no ahorráramos agua»..

La clase de Gail McIntire fue una integración bien dirigida de preocupaciones de contenido y desarrollo moral. Al construir una clase en torno a un concepto sólido e importante, fue capaz de llevar a sus alumnos a la consideración de las dimensiones morales del problema social de la conservación.

El desarrollo de clases aisladas, mini-unidades o cursos para acomodar el interés por el desarrollo moral se puede aplicar igualmente a otras áreas, como es el contenido que se encuentra normalmente cuando se enseña a leer a los pequeños. Aunque muchos profesores centran su atención en el *proceso* de la lectura, no se puede pasar por alto el contenido por sus dimensiones morales. El ejemplo que ofrecemos, que es de una clase de elemental canadiense, ilustra este punto.

«El hueco en la cerca»[13]

El hueco en la cerca es un conjunto de materiales preparados por el Ministerio de Sanidad Canadiense como una cartilla de educación en valores. Los autores no conocían la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. En la cartilla se representan

las verduras como personas. cada una con un conjunto de atributos valorados (o desvalorizados):

Zanahoria, una «persona insegura» siente la necesidad de hacer trampa en una carrera contra Rábano, mejor corredor del puerto; Calabaza, gorda y lenta envidia al delgado Espárrago y se siente y herida porque sus amigos la llaman «bolita»; Berenjena es morada y sufre el prejuicio por su color; Col China es extranjera en este huerto porque sus costumbres son distintas; el Pequeño Tomate verde es despreciado por los demás por su juventud e inmadurez. También hay otras verduras en el huerto, y como comunidad en potencia deben aprender a vivir juntos. Inevitablemente hay conflicto y los temas de la igualdad impregnan la historia. La discusión de los niños sobre este cuento a menudo se centra en las obligaciones de la amistad, el valor de la honestidad, las consecuencias de hacer trampas y el derecho de los que pueden parecer distintos.

El uso de las verduras consigue el interés de lectores principiantes y al mismo tiempo obliga a la confrontación con temas morales, como en el problema de Berenjena. Berenjena llega a una fiesta en el huerto. Al entrar, Coliflor exclama: «¡Pero si es morada!».

«Es morada» exclama el resto. «¿Qué quiere decir eso?», pregunta Remolacha, pensando que ha hecho una pregunta tonta. «Quiere decir que no podemos tener relación con ella», dice Coliflor. «¿Sólo porque es morada, Coliflor?», pregunta Maíz. «¡Sí!».

Los niños que leen este cuento tienen una oportunidad de asumir roles: «¿Qué supondrá ser tratado como Berenjena?», pregunta una profesora.

– « A mí no me gustaría», dice una niña desde el fondo de la clase.

– « ¿ Por qué no?», pregunta la profesora.

– « Porque no está bien tratar a la gente así», responde la niña.

Y así empieza el diálogo. Otros alumnos intervienen. Al fin la discusión y cuestionamiento se relaciona con su propia realidad y con una gran variedad de temas de valores. Los niños tienen una oportunidad de asumir roles, hacer preguntas, razonar en voz alta, oír distintos puntos de vista y relacionar su lectura con sus propias vidas emocionales e intelectuales, y se han divertido. Han estado ocupados en escuchar y hablar. Han entrado en discusión moral.

Esto es sólo un ejemplo de la enseñanza de la lectura que tiene posibilidades para la integración con objetivos de desarrollo moral. La literatura infantil está repleta de cuentos que requieren la asunción de roles sociales, resolución de propuestas de valores en conflicto y un entusiasmo que promueve la discusión más allá del contenido o las capacidades derivadas de la lectura literal del material.

La vida de la clase como contenido para el crecimiento moral

Además de utilizar el contenido académico en un curriculum para el desarrollo ético, el profesor también se puede centrar en los temas morales que surgen en el vivir diario de la clase. Durante el curso normal de cualquier día, a cualquier nivel de escolarización, los alumnos se enfrentan con temas morales: hacer trampa, mentir, robar, la amistad, la obediencia a la autoridad. El proceso de vivir en el ambiente social de una escuela ofrece otro tipo de contenidos que pueden utilizarse en un curriculum que busca el crecimiento moral.

UN EJEMPLO

En una escuela primaria en la que los alumnos habían estado proyectando construir un patio de recreo surgió un tema moral. La profesora en este caso había estado usando el plano del patio como medio para enseñar técnicas de medición, diseño y dibujo, y conceptos de ecología. Al mismo tiempo, quería que sus alumnos aprendieran a cooperar en un proyecto que aportaría beneficios prácticos y tangibles, tanto para su clase como para toda la escuela.

Los alumnos empezaban a recoger materiales como llantas viejas madera para su nuevo patio de recreo, cuando se dieron cuenta de que el terreno que habían escogido necesitaba nivelarse. Tuvieron una sesión de grupo para resolver el problema. La profesora vio una oportunidad de interesar a sus alumnos en una discusión moral y escribió una síntesis del problema.

Una clase de sexto al diseñar su propio patio de recreo, necesitaba ayuda de fuera para igualar el terreno. Los alumnos pudieron conseguirla de uno de los padres de la comunidad que se comprometió a trabajar voluntariamente en el fin de semana para preparar el solar. El sábado el hombre comenzó a apisonar mientras los alumnos miraban con expectación. Al mediodía les dijo que se iba a comer y que era importante que nadie se acercara a la apisonadora porque era peligroso hacerlo y además porque la operación no tenía seguro por no haber contrato. Les explicó que si alguien violaba el acuerdo y tocaba el equipo, tendría que dejar lo que había comenzado.

Mientras no estaba, dos de los muchachos se suplieron a la apisonadora y la pusieron en marcha. Luego la apagaron y se fueron.

¿Debían los demás alumnos decirle lo que ha pasado?

La clase se dividió en cinco grupos de seis alumnos y se les pidió que hicieran dos tareas principales. La primera era discutir qué acciones alternativas posibles había y enumerarlas. La segunda era escoger una alternativa que el grupo pensara era lo que los alumnos del dilema *debían* hacer, y las razones para su elección. Abajo se presenta la lista de un grupo.

Lo que los alumnos podrían hacer:

1. Ser sinceros y decírselo al hombre.
2. Marcharse como si nada hubiera pasado.
3. Decirle al conductor que no había pasado nada.
4. Decírselo al conductor después de que les diera un paseo en la apisonadora.
5. Decirle al conductor que algunos jugaron con la máquina.
6. Los dos chicos deben confesar y pedir perdón.

Lo que escogimos y por qué

«Una persona se quería ir. Los demás queríamos ser sinceros porque quizá al (el conductor) perdonaría a los niños porque fueron sinceros y dijeron la verdad; podría acabar el trabajo.»

Después de que cada grupo acabó su lista y escogió una solución de las alternativas, las listas se pusieron en la pared, y los alumnos comenzaron un debate de toda la clase sobre el problema. Cuestionaron mutuamente las razones hasta cierto punto, pero la estrategia más consistente era la del «escape», esto es, resolver el dilema, haciéndolo no-dilema. Esto se puede ver en la lista anterior del grupo que creía que el ser sinceros provocaría una respuesta compasiva del conductor y que terminaría el trabajo. El debate se iba acalorando a medida que los alumnos trataban de equilibrar su posible pérdida individual -y de toda la escuela- del patio. Un chico, un líder en la discusión continuó ideando escapes ingeniosos: «Si el conductor de la apisonadora lo de ja, encontraremos otro padre de algún chico que lo haga». Algunos asintieron. La profesora, haciendo de abogado del diablo, dijo: «Mirad, yo soy el conductor y soy un hombre de palabra. Si me decís que alguien se subió a la apisonadora, detengo el trabajo completamente».

Los puntos estaban ahora claros: o dices las verdad y pierdes los servicios del conductor, o mientes y tienes el trabajo completo. Dadas esas dos opciones, ¿qué debe hacer el alumno? Confuso, pensó un momento, se levantó en el silencio de la clase y exclamo: «¡Esto sí que es un dilema!». Esto ilustra el principio del desequilibrio cognitivo. Esto, pues, es un ejemplo de una profesora que hace uso de un proyecto de la clase, no sólo para enseñar el contenido académico habitual, sino para cuestionar el pensamiento de los alumnos sobre temas morales. Su disponibilidad para escuchar y su uso de grupos pequeños ayudó a los alumnos a hacer un *brainstorming* antes de llegar a una conclusión. Las preguntas de la profesora y la conciencia resultante en los alumnos sobre el sentido del dilema es un ejemplo de lo que se necesita para ayudarles a emprender la difícil tarea de participar en una discusión de temas morales. este episodio fue una clase planeada de moral. A veces, sin embargo, el profesor puede encontrar un acontecimiento en la lección que lleve a una educación moral espontánea. El ejemplo que presentamos es uno de esos incidentes.

CHICAS Y COCHES

Al planear una clase de arte, Peggy Gaston, profesora de los primeros años de secundaria, decidió pedir a sus alumnos que hicieran tres diseños de coche del futuro. Ella sabía, por trabajos anteriores, que aunque algunos de sus alumnos estaban muy interesados en los coches, otros no, por lo que decidió presentarles varias revistas automovilísticas para darles ideas. Su única advertencia fue que ningún dibujo podía ser una copia de una foto de las revistas. Colocó un montón de diez revistas en una mesa en el centro del aula. Sugirió a sus veintisiete alumnos que empezaran a dibujar cuando quisieran. «Estoy segura de que la mayoría de vosotros tenéis ideas maravillosas y no necesitáis ayuda. Los que se atasquen pueden querer mirar en una revista». Al instante se produjo una aglomeración de chicos que se tiraron de las sillas y pupitres para llegar los primeros a la mesa de las revistas. El ataque dejó tres revistas rotas y a todas las chicas de la clase con las manos vacías. Los chicos se agruparon en grupos pequeños, ojeando las revistas y hablando de coches: las chicas se quedaron sentadas mirando.

Cuando se recuperó de su susto e ingenuidad, Peggy abandonó la clase que tenía preparada y pidió a los alumnos que participaran en una reunión de toda la clase. Expresó al grupo su sorpresa y preocupación ante lo que había pasado y preguntó si reconocían lo que habían hecho. Después de un silencio, un chico dijo: «No hicimos nada malo». Esto rompió el hielo. Otros mencionaron «no compartir», «no es justo con las niñas tontas», «era una tarea muy boba de todas formas», y «podemos traer las revistas de nuestras casas».

Peggy pidió a los alumnos que consideraran un asunto más general: el de decidir lo que es equitativo cuando algo escasea para compartirlo con justicia. Una chica preguntó a los chicos cómo se hubieran sentido si la situación hubiera sido al contrario, si las niñas hubieran cogido todas las revistas (asunción de roles). Un chico respondió que ellos hubieran pegado a las chicas. Otra niña replicó: « Pero supongamos que la señorita Gaston *nos* hubiera dado las revistas, ¿sería justo?» La discusión continuó y al final la clase estuvo de acuerdo en formular reglas para compartir el material de los trabajos de arte en el futuro.

El ejemplo anterior ofrece evidencia de que es bastante posible integrar el contenido tradicional con objetivos de desarrollo moral. También es posible utilizar el proceso de aprendizaje e interacción en la clase como «contenido» para promover el crecimiento del razonamiento ético. Los ejemplos anteriores están relacionados con más clases específicas que son un microcosmos de la escuela como comunidad más amplia. Kohlberg reconoce que las clases no son entidades aisladas, sino que comparten un espacio social con la institución que se llama escuela. Por eso propone la creación de una «comunidad justa» como el vehículo social para llevar al máximo el desarrollo moral de ésta. La escuela, en cierto sentido, también se constituye en parte del curriculum. Esta dimensión de la teoría y la práctica se explica e ilustra en el siguiente capítulo.

Notas de la lectura:

1 Tomado de HERSH, R H. y JOHNSON, J. M.: *Ob. cit.*, págs 10-11.

2 Tomado de BRAMBLE. G. y GARROD. A.: *Ob. cit.*

3 Tomado de LADENBURG, M.: *The individual and society: A high school english course designed to promote post-conventional reasoning* (inédito).

4 TWAIN, M.: *Las aventuras de Huckelberry* Finn. Magisterio Español, Madrid, 1976.

5 *Ibid.*

6 LADENBURG, T. J.: *Cognitive development and moral reasoning in the teaching of History*, en «History Teacher». marzo 1977. pág. 187. Una explicación complementaria se encuentra en: LADENBURG, M.: Moral reasoning and social studies, en «Theory into Practice», abril, 1977, págs 112-117.

7 *Ibid.*, pág. 189.

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*, págs. 190-191.

10 *Ibid.*, pág. 193.

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*, pág. 194.

13 *The hole in the fence.* Department of Health and Welfare, Ottawa, Canadá, 1976.

LECTURA:

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE VALORACIÓN *

PRESENTACIÓN

El Programa para el desarrollo del proceso de valoración, como mencionábamos en el texto anterior, tiene sus bases teóricas en la Psicología Humanista de C. Rogers y A. Maslow. Este plantea que hay una tendencia natural en el ser humano hacia el crecimiento y desarrollo del proceso de valoración, siempre y cuando se de en un ambiente de aceptación, comprensión y autenticidad. Su pretensión es desarrollar habilidades tales como la elección, el aprecio y la acción, encaminadas a desarrollar el proceso de valoración.

Este programa es desarrollado por un facilitador, en este caso el docente, quien tendría que fomentar ciertas actitudes tales como la autenticidad, es decir, la expresión sincera de sentimientos y pensamientos, la comprensión, en el sentido de crear una relación profunda y de respeto con los alumnos, y de aceptación, es decir, proteger y acoger a los alumnos, respetando las diferentes opiniones de cada uno de ellos.

El objetivo del facilitador -docente es facilitar el desarrollo del proceso de valoración de los alumnos a través del diálogo clarificador y de la estrategia clarificativa. Su función no es evaluar, sino retroalimentar el comportamiento y la participación desde una postura imparcial. Asimismo, le concierne, crear un clima favorable en el aula, de confianza, de comprensión, de libertad para expresar ideas, sentimientos, creencias, etc.

La estrategia básica en este programa es la respuesta clarificativa. Esta es un método que consiste en contestar al alumno y lo sitúe en un proceso de meditación que lo lleve a aclarar su modo de pensar y su conducta.

Los temas ideales que proponen para esclarecer valores son:

- *Actitudes*
- *Aspiraciones*
- *Propósitos*
- *Intereses*
- *Actividades*

Todas éstas son expresiones que van hacia los valores, pues un valor real es aquello que implica un compromiso de acción.

Por último, esta estrategia no tiene como finalidad el ser terapéutica, valorativa, ni es una entrevista, ni es formal, ni trata de ejercer el convencimiento.

3. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE VALORACIÓN

Criterios seguidos en su elaboración

En la elaboración de nuestro programa para el desarrollo del proceso de valoración en la escuela hemos tenido en cuenta los aspectos teóricos que han quedado descritos en los capítulos anteriores y una serie de consideraciones de orden práctico:

- Objetivos generales para el desarrollo afectivo.
- Escasez de recursos económicos, en muchos colegios, para la realización de actividades.
- Organización escolar establecida.
- Escasez de tiempo de los profesores para preparar actividades.

Entre los objetivos generales para el desarrollo afectivo consideramos los siguientes:

1. Conocerse y tener confianza en si mismo, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.
2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia critica.
3. Lograr un desarrollo afectivo sano y comunicar las propias ideas y sentimientos.
4. Tener criterio personal y participar activamente en la toma de decisiones individuales y sociales.

* Antonia Pascual, "Programa para el desarrollo del proceso de valoración", en: *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea, 1988. pp. 41-58.

5. Integrarse en la familia, en la escuela y en la sociedad.
6. Conocer la situación social de España y apreciar los valores nacionales.
7. Convertirse en agente de su propio desarrollo.

ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA

Aunque los planes educativos programan para cada curso una serie de actividades encaminadas a lograr estos objetivos, en la práctica diaria existen muchas dificultades que impiden esa realización.

Estas dificultades proceden, sobre todo, de la tendencia a dar mayor importancia al logro de habilidades y contenidos cognoscitivos. Tendrá que llegar un día en que, en la práctica educativa, se tenga en cuenta el logro efectivo del desarrollo personal en todos sus aspectos, pero actualmente esto es solamente una utopía. La programación de actividades específicas para alcanzar los objetivos generales indicados nos parece un modelo realista de iniciar un trabajo sistemático orientado hacia esa finalidad.

De un modo general, las actividades programadas y la metodología para su realización tienen unos objetivos básicos:

1. Que los educandos tomen contacto con su propia experiencia para darse cuenta de sus ideas y sentimientos, de los criterios y motivaciones de su conducta, de su capacidad de tomar decisiones y de responsabilizarse de si mismos y de los demás.
2. Que los educandos clarifiquen cuáles son los valores que en verdad están realizando en su vida y desarrollen nuevos valores.
3. Que los educandos desarrollen actitudes y comportamientos coherentes con los valores con los cuales se comprometen.

Consideramos que estos objetivos son adecuados para el desarrollo personal en todos los cursos de la EGB y por ello ofrecemos, fundamentalmente, la misma sistematización de actividades para los tres ciclos. Varia, naturalmente, el nivel de contenido y las estructuras de las dinámicas.

Hemos podido constatar que los niños desde los cuatro años tienen la posibilidad de responder también a programas de darse cuenta y de interacción grupal. Presentamos el plan que hemos seguido durante un año con dos grupos, y cuyo objetivo es que los niños tomen conciencia de si mismos (sentimientos, gustos, deseos, conductas), de las personas y cosas que les rodean, así como de los sentimientos que esas personas y esas cosas les producen.

A través de las actividades, los educandos se ejercitan en las distintas dimensiones del proceso de valoración que ha descrito Kirschenbaum: pensamiento, sentimiento, elección, comunicación y acción. No en todas las actividades se ejercitan las cinco dimensiones, pero en su conjunto sí facilitan un ejercicio sistemático de las mismas, no sólo en el aula sino también fuera de ella, por la proyección directa que muchas de ellas tienen hacia diferentes ámbitos de las relaciones humanas.

Muchos profesores tienen habilidades para facilitar el diálogo y la participación en un clima de libertad y confianza, pero pocos, probablemente, dispongan de tiempo para hacer una programación de actividades con el fin de facilitar el proceso de valoración de los alumnos. Creemos que el ofrecer esta programación significa la posibilidad de *aprovechar esos recursos* que existen en los profesores para ayudar a los alumnos a su crecimiento personal.

Las actividades no requieren costo de material, a parte del que es normal para ejercicios escolares habituales.

Para la *organización de las actividades dentro del horario escolar* caben diferentes alternativas, tanto en la 1a. como en la 2a. etapa. En los Ciclos Inicial y Medio, el facilitador de las actividades puede ser el profesor tutor o un orientador. En el primer caso el profesor puede elegir la hora más oportuna dentro del horario; puede ser una de las destinadas a lenguaje, ya que las actividades tienen esta dimensión. En caso de que sea un orientador, las actividades se realizarán en el tiempo correspondiente al área de orientación.

En el Ciclo Superior cabe también la posibilidad de hacerlo en una de las horas destinadas a

lenguaje o bien en el tiempo dedicado a la orientación en grupo.

En base a nuestra experiencia, hemos constatado que el tiempo dedicado a cada actividad debe variar con los distintos Ciclos.

En Preescolar es conveniente trabajar con los niños en sesiones de diez minutos, dos veces por semana. El número de niños que trabajan simultáneamente no será, en ningún caso, superior a quince. Las actividades se hacen siempre en círculo.

En el Ciclo Inicial recomendamos sesiones de cuarenta minutos semanales con toda la clase.

En el Ciclo Medio, cuarenta y cinco minutos semanales, también con toda la clase. Al tratarse de grupos grandes (normalmente en torno a los cuarenta alumnos por clase), el orientador se verá facilitado en su trabajo si cuenta con la ayuda del tutor del curso.

Los tópicos o núcleos temáticos son aquellos que tienen más significación para los niños y los adolescentes: sentimientos como la alegría, la tristeza, el cariño, las preocupaciones; los temas de la religión, la familia, el colegio, el trabajo, la distribución del tiempo, la comunicación, la amistad, la sinceridad, los conflictos, la responsabilidad social, la justicia, la libertad, la violencia, las vacaciones, el dinero...

Estos tópicos han sido elegidos teniendo en cuenta su cercanía a las vivencias e intereses de los alumnos pero también tomando en consideración las situaciones reales que tendrá que enfrentar en la sociedad y ante las cuales tendrá que tomar una opción, como la desigualdad social y la actitud de compromiso o incompromiso con el cambio hacia una sociedad más justa y solidaria. Se trata de presentar situaciones reales y las alternativas de acción ante ellas.

En la 1a. etapa, los núcleos en torno a los cuales se han agrupado los temas y actividades son, fundamentalmente, los objetivos generales para el desarrollo afectivo. En cada nivel hay, además, un núcleo de actividades al iniciar el curso que tienen como objetivo la creación del clima en el aula, y otro núcleo de evaluación y actitud ante las vacaciones. El esquema general de programación es el siguiente:

1. Clima y ambientación.
2. Concepto de sí mismo.
3. Comunicación.
4. Motivación de la propia conducta.
5. Responsabilidad personal.
6. Participación.
7. Solidaridad.
8. Compromiso social.
9. Ante las vacaciones.
10. Evaluación

Evidentemente, el orientador o profesor tomará estas programaciones como una guía de trabajo ante la que se encuentre libre de introducir las modificaciones que crea convenientes. Lo fundamental es mantener la metodología, pero tanto los temas como las dinámicas pueden ser, y deberán ser, muchas veces, cambiados o sustituidos. En la bibliografía que ofrecemos al final se encuentran referencias a material abundante que puede ser utilizado. Recomendamos muy especialmente como fuente de sugerencias adecuadas a nuestro programa el artículo de Paul Gase: *Citizenship Groups: A forum for Values Clarification in the Elementary Classroom* (en Goodman, 1978, vol. 11, pp. 59-68).

En cada grado hemos programado unas veinticinco actividades. Queda un margen para introducir algunas que particularmente interesen para el grupo concreto con el que se trabaje, de acuerdo a su interés, circunstancia, o incidentes que se produzcan en el ambiente.

Aspectos metodológicos y de procedimiento

CONSIDERACIONES GENERALES

H. Kirschenbaum, en su obra *Aclaración de valores* (1982, cap. 13), hace frecuentes referencias a las implicaciones que tiene la clarificación de valores para el desarrollo humano, basándose en la profunda interrelación que tienen las diferentes dimensiones psíquicas. Alude también a la posibilidad y a la conveniencia de que la clarificación de valores se integre con otras técnicas, como la dinámica de grupos, los programas de desarrollo moral, el enfoque de la educación centrada en el

alumno, si bien reconoce el valor específico que tienen las técnicas de clarificación de valores para ayudar de un modo sistemático al proceso de valoración.

En los programas de actividades que ofrecemos se integra la clarificación de valores con el enfoque centrado en la persona de la psicología humanista y la dinámica de grupos, por considerar que constituyen tres perspectivas que mutuamente se apoyan.

En relación con este punto, L. W. Howe considera que la base teórica de la clarificación de valores es la psicología humanista de C. Rogers y A. Maslow, según la cual cada persona posee una tendencia natural al crecimiento y al desarrollo de su proceso de valoración con tal de que se den en su ambiente las condiciones necesarias para ello: aceptación, comprensión, autenticidad (en Goodman, 1978, vol. II, pp. 3-6).

Según Howe, las estrategias de clarificación de valores tienen, sobre todo, la eficacia de producir el clima de libertad y de confianza, de aceptación y comprensión, en el cual, espontáneamente, se desarrollan las habilidades propias del proceso de valoración: elección, aprecio y acción. Por ello, él propone como objetivo primero para la educación en valores, la creación de las condiciones necesarias para que el proceso de valoración se desarrolle, y no la enseñanza específica de habilidades de valoración .

Mi experiencia personal en el trabajo de clarificación de valores en la escuela coincide con la de Howe. En la medida en que he puesto más énfasis en las condiciones de autenticidad, comprensión y aceptación, y no tanto en lograr habilidades concretas, la respuesta de los alumnos ha sido más rica. He podido constatar con frecuencia que, al final de una actividad, los aprendizajes o experiencias de los alumnos son diferentes y se incluyen en dimensiones distintas del proceso de valoración.

LAS ACTITUDES BÁSICAS DEL FACILITADOR

Decimos que el orientador o profesor es "facilitador" en cuanto su actitud fundamental es la de poner las condiciones para que se dé el desarrollo personal de los alumnos.

Para la realización de las actividades se requiere que el facilitador desarrolle lo más posible en sí mismo las actitudes de autenticidad comprensión (o empatía) y aceptación que crearán el clima de libertad y confianza necesario para el proceso de valoración.

Autenticidad

El profesor se manifestará a si mismo sin máscara ni fachadas que oculten sus verdaderos pensamientos y sentimientos. Habrá situaciones en las que -para no condicionar la marcha de una discusión o por otros motivos- estime oportuno no expresar sus puntos de vista, pero puede hacerlo siempre que lo crea conveniente y puede dar las razones en que se apoya. Sólo si los alumnos saben lo que su profesor piensa y siente sabrán de veras a qué atenerse.

Comprensión

El esfuerzo por entrar en el mundo de cada alumno, en sus sentimientos; el tratar de darse cuenta de lo que realmente quiere expresar, al captar los motivos o circunstancias que están debajo de una actitud o de una opinión, ayudará al facilitador a la creación de una relación profunda, personal, en la que los alumnos se sientan respetados y valorados.

Aceptación

Aceptar a otro no quiere decir identificarse con todo lo que piensa y hace, sino respetar y acoger a la persona con todo lo que ella es y con sus comportamientos. Justamente cuando se acepta a otro y se vive la cercanía es posible manifestar lo que sentimos de él, lo que nos gusta o no nos gusta, en lo que estamos de acuerdo y en lo que estamos en desacuerdo. Esto es diferente de juzgar o rechazar.

CLIMA DEL AULA

Las actitudes básicas descritas son la condición para que el proceso de aprendizaje esté centrado en la persona, centrado en la realización personal de todos los que integran el grupo de aprendizaje.

El que todos, profesores y alumnos, se traten entre sí con el respeto que exige la dignidad personal, es la primera condición para que surja un clima de confianza. En este ambiente, nadie se sentirá amenazado y, por ello, todos podrán expresarse con libertad, sin temor a ser juzgados o rechazados. El clima de confianza hará posible la participación y el diálogo auténtico. Es esencial que el profesor tenga muy especial cuidado del mantenimiento de este clima. Siempre que sea oportuno o necesario indicará a los alumnos la importancia de desarrollar actitudes de respeto y comprensión, de escuchar a quien esté hablando, de no juzgar ni burlarse -en ningún caso- de las intervenciones de los compañeros. Estimulará la participación de todos en los diálogos y en las actividades pero advirtiendo que nadie estará obligado a hacerlo y que nadie leerá lo que escriben si ellos no lo desean.

Los alumnos podrán ser retroalimentados por el profesor en relación a su comportamiento y participación, pero no serán evaluados por sus opiniones o actitudes ante los valores. De hecho los alumnos agradecen mucho y desean esa retroalimentación.

EL OBJETIVO DEL FACILITADOR: DESARROLLO DEL PROCESO DE VALORACIÓN

El profesor tendrá como objetivo específico de su acción el facilitar el desarrollo del proceso de valoración en los alumnos y, en concreto, las habilidades para la valoración indicadas por Raths.

Selección:

1. Hecha con libertad.
2. Entre varias alternativas.
3. Después de cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.

Estimación:

4. Apreciar la selección hecha, y sentirse feliz con ella.
5. Estar dispuesto a afirmar públicamente la selección.

Actuación:

6. Hacer algo respecto a la selección.
7. Aplicarla repetidamente a nuestra vida.

Con objeto de que los alumnos puedan tener la máxima participación en su proceso de clarificación y desarrollo de valores, el profesor les explicará el sentido que tienen las actividades: llegar a poseer valores vividos y no solamente concebidos o pensados; llegar a tener convicciones sobre los valores, de modo que puedan actuar con mayor seguridad decisión y determinación.

De un modo general, en la realización de las diferentes actividades, el profesor tendrá las siguientes actitudes: dialogar promoviendo la participación de todos, especialmente de los más tímidos; no tratar de llegar a una determinada conclusión sino hacer que cada uno dé las razones de lo que piensa; invitar a clarificar las propias ideas y a respetar las ideas de los otros; sugerir que cada alumno siga pensando el tema y llegue a sus propias conclusiones. El profesor participará como un miembro más del grupo, pero evitará decir su opinión sobre el tema del cual estén dialogando si ello impide la búsqueda y elección espontánea de los alumnos. Hay ambientes en los que los alumnos están demasiado acostumbrados a considerar que el profesor tiene siempre la última palabra, que el profesor es "el que sabe". Teniendo en cuenta las circunstancias, el profesor o facilitador manifestará o no lo que piensa en determinados momentos .

Para que el diálogo sea clarificador de valores la estrategia básica que señala Raths es la *respuesta clarificativa.* Aquí podemos decir que está el nudo central de las actividades. La práctica habitual de este tipo de respuesta refuerza las actitudes de autenticidad, comprensión y aceptación. Recomendamos la lectura de la obra ya citada de Raths y colaboradores: El *sentido de los valores y la ense-*

ñanza. En la parte referente a la metodología se recogen abundantísimas y muy valiosas estrategias elaboradas, así como muchas sugerencias para la puesta en práctica de la clarificación de valores. Por su especial significación ofrecemos aquí un resumen del capítulo referente a la respuesta clarificativa.

LA ESTRATEGIA BASICA: LA RESPUESTA CLARIFICATIVA

La respuesta clarificativa es un método específico de responder a las cosas que el alumno dice o hace.

Fundamentalmente, la estrategia consiste en contestar al alumno en una forma que le hace meditar sobre lo que ha elegido, lo que aprecia o lo que está haciendo. Le estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta y, de este modo, a clarificar sus valores.

Imaginemos--dice Raths--a un estudiante que dice al salir de clase:

> "Señorita Jones. voy a Washington, D. C., con una familia, esta semana". ¿Cómo puede contestar la profesora? Tal vez conteste: "¡Magnífico!" o "¡Que te diviertas!".
>
> Ninguna de estas respuestas estimulará al estudiante a aclarar sus pensamientos. Una respuesta diferente sería: "Así que te vas a Washington ¿eh? ¿y te alegras de ir?". Para percibir el efecto clarificativo de esta respuesta, imagínese al estudiante diciendo: "No, pensándolo bien, no me alegra mucho la idea de ir. Preferiría quedarme a jugar béisbol con mi equipo".

En este caso el estudiante se dará cuenta de que está haciendo cosas que realmente no le gusta hacer, lo cual quizá contribuye a hacerle pensar más seriamente en cuántas horas de su vida puede invertir en hacer cosas que no aprecia ni disfruta especialmente. Consideramos esto un paso hacia la claridad de valores.

Otro ejemplo:

> Un estudiante declara que planea estudiar una carrera universitaria. Un profesor que contesta: "Bien hecho" o comenta: "¡Ojalá logres tu propósito!", no actúa en favor de la clarificación de valores. Pero si el maestro responde: "¿Has considerado otras alternativas?" está impulsando al muchacho a clarificar sus valores.

Un diálogo clarificador puede desarrollarse así:

> Alumno: Creo que todos los hombres fueron creados iguales.
>
> Profesor: ¿Qué quieres decir con eso?
>
> Alumno: Creo que quiero decir que todas las personas son igualmente buenas y que nadie debía tener una posición ventajosa sobre los demás.
>
> Profesor: ¿Esta idea sugiere que se necesita hacer cambios en nuestro mundo, aun en este colegio y en esta población?
>
> Alumno: Oh, sí, muchos cambios. ¿Quiere que le indique algunos?
>
> Profesor: No, tenemos que volver a nuestra lección de ortografía; pero me gustaría saber si estás haciendo algo para impulsar esos cambios, si realmente vas a tratar de que esos cambios se realicen.
>
> Alumno: No, todavía no, pero tal vez lo haga pronto.
>
> Profesor: Ya veo. Ahora, volvamos a esa lista de palabras...

La respuesta clarificativa alienta a otra persona a examinar su vida y sus ideas y a meditar en ellas. Indicamos algunos de los elementos esenciales de tales respuestas:

1. La respuesta clarificativa evita moralizar, criticar, señalar valores o valorar. El adulto excluye toda insinuación de lo que es "bueno", "correcto" o "aceptable"; o lo opuesto, en tales respuestas.
2. Deja en manos del estudiante la responsabilidad de examinar su conducta o sus ideas, y de pensar y decidir por sí mismo qué es lo que él desea.
3. Una respuesta clarificativa también incluye la posibilidad de que el alumno no examine las cosas ni decida o piense. Es permisiva y estimulante, pero no insistente.
4. No trata de lograr grandes cosas con pequeños comentarios. Se concreta a estimular a una persona para que piense en lo que dice o hace. Su objetivo es tratar de producir un estado de ánimo. Cada respuesta clarificativa debe ser sólo una de muchas: el efecto es acumulativo.
5. La respuesta clarificativa no se usa como propósito de entrevista. Es decir, la meta no es obtener datos o informaciones, sino procurar que el estudiante aclare sus ideas y examine su vida si desea hacerlo.
6. Por lo regular no es una discusión muy extensa. La idea es hacer pensar al alumno y, generalmente, puede hacerlo mejor a solas, sin la tentación de justificar sus pensamientos ante un adulto. Es aconsejable sostener

sólo unos dos o tres *rounds* de diálogo, y entonces interrumpir la conversación con alguna frase ambigua pero sincera, como: "Fue muy grato charlar contigo", o "ahora comprendo mejor lo que me quieres decir", o "debemos hablar más de esto en otra ocasión, ¿no te parece?". En algunos casos, si el maestro lo ve conveniente, puede prolongar la conversación.

7. Las respuestas clarificativas son casi siempre individuales. Un problema de interés general puede justificar una respuesta clarificativa al grupo total; pero aun en este caso, cada alumno *individualmente* debe reflexionar a solas sobre el asunto
8. El profesor no responde a todo lo que todos los alumnos dicen o hacen en la clase. Las respuestas clarificativas pueden ser usadas con aquellos alumnos que más parecen necesitarlo.
9. Las respuestas clarificativas se aplican en situaciones en que no hay respuestas "correctas" o exactas, como son aquellas en que participan los sentimientos, las actitudes, las creencias o los propósitos.
10. Las respuestas clarificativas no siguen una fórmula exacta. Deben ser utilizadas creativamente, buscando que el alumno se aclare sobre lo que él piensa o hace.

Respecto de estas diez condiciones de la respuesta clarificativa Raths y colaboradores dicen:

> Las diez condiciones listadas arriba son muy difíciles de satisfacer para el maestro que no las ha practicado. La tendencia a usar las respuestas que se dan a los alumnos con el propósito de moldear su modo de pensar, está muy arraigada en la mayor parte de nosotros. La idea de que una de las funciones del maestro es ayudar al niño a aclarar un poco la confusión y las ambigüedades que hay en su cabecita, resulta poco familiar para nosotros. Después de todo, la mayor parte de nosotros nos hicimos maestros porque queríamos *enseñar* algo a alguien. La mayoría de los maestros estamos siempre listos para vender nuestra mercancía intelectual. La estrategia clarificativa exige una orientación distinta, no consiste en aumentar las ideas del niño, sino más bien en estimularlo a aclarar bien las ideas que ya tiene (Raths y otros, 1967, p. 58).

Los autores ofrecen una lista de respuestas clarificativas que han resultado ser útiles para ayudar a los niños, empleadas de acuerdo con las condiciones señaladas: "La prueba de fuego de cualquiera de ellas --dicen--es si se logra o no que una persona reflexione en lo que ha dicho o hecho, aclarando su posición, haciendo que se conozca mejor a si misma, revisando sus selecciones, analizando lo que aprecia, examinando ciertas tendencias y patrones de su vida, etcétera. Si la respuesta hace que el estudiante se ponga a la defensiva, o lo obliga a decir lo que el adulto desea que diga, o le da la impresión de que el adulto lo está reprendiendo, significa que se ha usado incorrectamente o en un momento poco oportuno. Es crucial que la persona que haga las preguntas, o sea, la que responde en forma clarificativa, se muestre imparcial, que acepte con sencillez las respuestas del otro". Entre las respuestas clarificativas proponen las siguientes:

- ¿Es algo que tú aprecias?
- ¿Estás contento con ello?
- ¿Cómo te sentiste cuando sucedió?
- ¿Pensaste en algunas otras alternativas?
- ¿Hace ya mucho tiempo que piensas así?
- ¿Fue algo que tú mismo seleccionaste o escogiste?
- ¿Tenías que seleccionar eso; fue una libre elección de tu parte?
- ¿Estás *haciendo* algo respecto a esta idea?
- ¿Qué quieres decir con...; puedes definirme esa palabra?
- ¿A dónde llevaría esa idea; cuáles serían las consecuencias?
- ¿Harías eso realmente, o sólo lo dices por decir?
- ¿Estás diciendo que... (repetir)
- ¿Dijiste que... (repítase de alguna forma distorsionada)
- ¿Has pensado mucho sobre esa idea (o esa conducta)?
- ¿Qué encuentras de bueno en esa idea?
- ¿Qué otras posibilidades hay?
- ¿Es muy importante para ti?
- ¿Lo haces con frecuencia?
- ¿Cómo sabes que está bien?
- ¿Concedes tú valor a eso?

Para los siete procesos de valoración sugieren las siguientes respuestas clarificativas:

Libre elección

- ¿De dónde crees que tomaste originalmente esa idea?
- ¿Cuánto tiempo hace que piensas así?
- ¿Qué diría la gente si no hicieras lo que dices que debes hacer?
- ¿Estás recibiendo ayuda de alguien? ¿Necesitas más ayuda? ¿Puedo ayudarte yo?
- ¿Eres el único de tu grupo de amigos que piensa de ese modo?

Selección entre varias alternativas

- ¿En qué otra cosa pensaste antes de decidirte por eso?
- ¿Cuánto tiempo anduviste meditando antes de decidirte?
- ¿Fue una decisión difícil? ¿Qué influyó en tu selección final?
- ¿Consideraste otra posible alternativa?
- ¿Qué es lo realmente bueno en esta selección que la hace distinguirse de las otras posibilidades?

Selección después de cuidadosa reflexión

- ¿Cuáles serían las consecuencias de cada alternativa disponible?
- ¿Lo has pensado mucho? ¿Qué curso siguieron tus ideas?
- ¿Es esto lo que quieres decir...? (Interprete el profesor su declaración).
- ¿Qué suposiciones intervinieron en tu decisión? Examinémoslas.
- ¿Qué tiene de bueno esta selección?
- ¿A dónde te conducirá?
- ¿Por quién lo estás haciendo?

Apreciación y disfrute

- ¿Te alegras de sentirte así?
- ¿Qué tiempo hace que deseabas eso?
- ¿Es muy bueno? ¿A qué fines sirve? ¿Por qué es importante para ti?

Afirmación

- ¿Te gustaría explicar al grupo, en alguna ocasión, tu modo de pensar sobre esto?
- ¿Estarías dispuesto a firmar una petición apoyando esa idea?
- ¿Me estás diciendo que tú crees... (Repetir la idea)?
- ¿La gente sabe que tú crees tal cosa, o que tú haces tal cosa?

Selecciones aplicadas a la conducta

- Me has dicho a favor de qué estás: ahora bien, ¿puedes hacer algo a ese respecto? ¿Te puedo ayudar?
- ¿Cuáles son los primeros pasos que darás, y qué harás después, y después. . .?
- ¿Has examinado las consecuencias de esto que estás haciendo?
- ¿Has hecho planes para hacer más de lo que ya has realizado?
- ¿A dónde te conducirá esto? ¿Hasta dónde estás dispuesto a llegar?

Repetición

- ¿Has hecho ya algo al respecto? ¿Lo haces con frecuencia?
- ¿Has pensado así desde hace algún tiempo?
- ¿Cuáles son tus planes para hacer más de ello?
- ¿Hay otras cosas semejantes que puedes hacer también?
- ¿Cuánto tiempo más crees que continuarás en esto?

Los *temas ideales* para una respuesta clarificativa son los "indicadores de valor": actitudes, aspiraciones, propósitos, intereses y actividades. Raths considera que algo no llega a ser valor real para una persona mientras no implique un compromiso de acción. Una actitud, una aspiración... son expresiones -dice- "que van hacia los valores, pero que no han 'llegado' todavía". Son, sin embargo, temas

ideales para las respuestas tendentes a esclarecer valores.

Raths y colaboradores consideran que *no hay fórmula precisa para la tarea de aclarar valores.* "Es una cosa--dicen--totalmente peculiar, tanto en la forma en que la aplica quien va a ayudar a alguien a declarar sus ideas, como en el alcance y la variedad de los problemas que surgen y que requieren aclaración" (1967, p. 77). Cada profesor, de acuerdo al incidente o situación que se le ofrezca, puede formular sus propias respuestas clarificativas.

Respecto de la manifestación del punto de vista del profesor se expresan así:

> Aunque cuando tratamos con valores hacemos hincapié en la necesidad de un enfoque que no emita juicio, que se concrete a aceptar, para que el alumno llegue a *sus propias* ideas, sobre la base de su *propio* pensamiento crítico y de su valoración, no queremos decir con ello que el maestro ha de permanecer neutral. El maestro puede tomar una clara posición sobre una polémica relacionada con los valores, pero debe alentar al estudiante a que él asuma su propia posición, y a usar su conocimiento de la posición del maestro como simple información interesante, quizá digna de considerarse cuando él haga su propia decisión. Si, no obstante, un maestro siente que los alumnos no están todavía acostumbrados al pensamiento crítico y a asumir posiciones independientes, puede ocultar sus creencias y actitudes hasta que los muchachos dejen de depender de su autoridad intelectual y moral (Raths y otros, 1967, p. 83).

Al final del capítulo se indican algunas cosas que una respuesta clarificativa *no* es, y que es importante tener en cuenta (1967, p. 86).

1. El proceso clarificativo no es terapéutico.
2. El proceso clarificativo no se usa en alumnos con serios problemas emocionales.
3. El proceso clarificativo no es un esfuerzo aislado y solitario, sino un programa aplicado consistentemente durante un determinado período de tiempo.
4. El proceso clarificativo evita moralizar, predicar, convencer, inculcar o imponer dogmas.
5. El proceso clarificativo no es una entrevista, y no se realiza de manera formal.
6. El proceso clarificativo no tiene por objeto sustituir las otras funciones educativas del profesor.

En síntesis, el proceso clarificativo "es un intento honesto de ayudar a un alumno a examinar su vida y alentarle a pensar acerca de ella, y a hacerlo en una atmósfera en que exista la aceptación positiva de sus decisiones" (1967, p. 86).

LA HOJA DE VALORES

Las actividades de clarificación de valores en grupo pueden estructurarse mediante la "hoja de valores". Raths y colaboradores la describen ampliamente en el capítulo seis de la obra *El sentido de los valores y la enseñanza.* La describen así:

> En su forma más simple, consiste en una declaración o exposición que incita a pensar y a discutir, y en una serie de preguntas que se copian en una hoja de papel y se distribuyen entre los miembros de la clase. El objeto de la declaración es provocar una polémica que el maestro piensa tendrá un cierto significado, relacionado con los valores de los estudiantes. Y el objeto de las preguntas es conducir a cada estudiante a través del proceso clarificativo de valores, en ese tema particular. Como la valoración es una cosa individual, cada alumno completa por sí mismo la hoja de valores' pero aisiadamente.
>
> Posteriormente, sus respuestas escritas pueden ser intercambiadas con otros alumnos o con el maestro y usadas como base de discusión entre grupos grandes o pequeños (Raths y otros, 1967, p. 89).

En nuestra experiencia, cada alumno tiene su cuaderno de valores. Al iniciar la actividad escribe el número de hoja y el título. A continuación dictamos alguna pregunta o sugerimos que hagan algún dibujo, o bien que escriban una experiencia. Depende de la guía concreta que tengamos programada, de acuerdo con el plan general del curso. A veces se inicia la actividad con una dramatización, la observación o elección de fotografías, o el intercambio en pequeño grupo. Generalmente hay un momento o varios momentos en que los alumnos escriben algo en su hoja de valores. Hay ocasiones en las que no damos el título de la hoja al comenzar la actividad para que ellos mismos lo pongan como resultado o expresión lo que han aprendido. Normalmente los últimos minutos de cada sesión se reservan para que los estudiantes

escriban algo sobre la experiencia que han tenido, lo que han aprendido, lo que más les ha gustado... Si queda tiempo, algunos pueden compartir algo de lo que han escrito.

Indudablemente, las hojas de valores impresas constituyen un valioso auxiliar. Presentamos a continuación una hoja de trabajo formulada por Howe y Howe (1977, p. 282) que puede iluminar en este sentido:

HOJA DE TRABAJO NUM. X: MIS METAS

1. Deseo alcanzar las siguientes metas:
2. ¿Qué podría impedirme alcanzar esa meta?
   ____Realmente no tengo la habilidad, capacidad y/o conocimientos necesarios.
   ____No la deseo tan ardientemente como para esforzarme en lograrla.
   ____Temo al fracaso.
   ____Temo lo que los demás puedan pensar.
   ____Otros no quieren que alcance dicha meta.
   ____La meta es realmente demasiado difícil como para lograr la alguna vez.
   Algunas otras razones podrían ser:
3. ¿Qué podría hacer para evitar que los factores mencionados me impidan alcanzar mi meta?
4. ¿Quién puede ayudarme?
   Nombre Tipo de ayuda:
5. ¿Qué probabilidades tengo de éxito?
   ___ Muy buenas ___ Buenas ____ Regulares
   ___ Malas ____ Muy malas
   ¿Por qué pienso de esa manera?
6. ¿Cuáles son algunas cosas positivas que podrían suceder si yo alcanzara esa meta?
7. ¿Cuáles son algunas de las cosas negativas que podrían suceder si yo alcanzara esa meta?
8. ¿Qué probabilidades existen de que puedan suceder cosas negativas si alcanzo la meta?
   ___ Muy altas ____ Altas ____50/50 ___ Bajas
   ___ Muy bajas
   ¿Qué se puede hacer para reducir las probabilidades?
9. ¿Deseo aún tratar de alcanzar esa meta?
   ___Si _____No _____Estoy indeciso
10. ¿Cuáles son los primeros pasos que podría dar para alcanzar mi meta?
11. ¿Qué debo hacer si realmente quiero tener éxito?
12. ¿Voy a llevar a cabo los pasos mencionados?
    ___ Sí ____ No _____Aún estoy indeciso
13. Si mi respuesta al Núm. 12 es SI, firmo el siguiente contrato conmigo mismo:

CONTRATO CONMIGO MISMO

Yo..... , he decidido tratar de alcanzar la meta de
El primer paso que daré para alcanzar esa meta será.....
.....
mediante.....
Mi fecha límite para alcanzar dicha meta es.....

Fecha .....
Firma .....
Testigo .....

Una vez que los alumnos contestan la hoja de valores, el profesor puede sugerir distintas actividades: compartir en pequeño grupo algún aspecto, o bien la experiencia misma al llenar la hoja; o bien puede hacerse una discusión en grupo total sobre alguna cuestión en relación con el tema.

En las obras de Raths, Simon, Howe, Kirschenbaum, entre otros pueden encontrarse hojas de valores para ser utilizadas en el colegio.

En vez de cuadernos los alumnos pueden utilizar hojas de block. Estas tienen la ventaja de que se trabaja con ellas más cómodamente. Por ejemplo, hay actividades en las que el profesor pide a los alumnos que lo deseen sus hojas de valores para ser leídas o comentadas. Resulta más difícil hacerlo con los cuadernos.

Con frecuencia, la hoja de valores consiste en una sola pregunta, en una frase, en un texto, en una sugerencia de trabajo a partir de una fotografía, de una canción. En las programaciones que presentamos hemos procurado la mayor variedad posible de una a otra actividad. Dentro de cada actividad nuestro criterio ha sido el seguir una línea temática. Cada profesor tiene la posibilidad de introducir

las modificaciones que crea conveniente, de acuerdo siempre con la metodología de la clarificación de valores.

La hoja de valores facilita al alumno la reflexión personal y la expresión escrita de sus ideas, sentimientos, deseos. Es muy conveniente que realicen este trabajo antes de compartir en grupo, pues de este modo podrán aportar más, y lo que aporten será más auténtico. Esto evita la pasividad y la imitación de lo que otros han dicho. Esto, en clases de niños pequeños, es importante.

La posibilidad de participación de los alumnos, y de que sus experiencias sean significativas, está en relación con el grado en que los temas sean realmente vivenciales para ellos.

Trabajamos con hojas de valores desde tercer curso. En los grados anteriores las actividades son fundamentalmente orales y en círculo.

EL PROCEDIMIENTO

Muchos profesores desean saber cómo proceder el primer día, cuando se inicia el programa de clarificación de valores.

Tenemos la experiencia de que, a partir del quinto curso de EGB, los alumnos captan bien una explicación breve sobre los objetivos de las actividades que se van a realizar, su sentido y su significación en el desarrollo personal. Con los alumnos de tercero y cuarto de EGB la primera actividad tiene como finalidad el que los alumnos se den cuenta del objetivo de las actividades. Es la actividad primera en el programa que presentamos para estos cursos. Con los más pequeños sencillamente las iniciamos y les decimos las "reglas del juego": escucharse, participar, comunicarse.

El primer día, el profesor dirá también el modo como van a trabajar y las actitudes que facilitan el clima de libertad y confianza mutuas; hablará de la conveniencia de que todos participen lo más posible, si bien ninguno será obligado a hacerlo si no lo desea. Dejará bien claro que ningún alumno será calificado por el contenido de sus hojas de valores, y que éstas no serán leídas por nadie si ellos no lo desean.

En caso de que el facilitador de las actividades no sea el encargado del curso, es importante que procure conocer pronto los nombres de todos los alumnos y mantener con ellos una relación personal cercana. Esto contribuye de un modo muy efectivo a la creación del clima de confianza y libertad.

Al comenzar cada actividad es recomendable que el facilitador haga caer en la cuenta del significado y finalidad de la actividad que va a realizar; estas intervenciones deben ser siempre muy breves. Suponiendo que van a tratar de la distribución del tiempo puede decir estas o parecidas palabras: "Hoy nuestro objetivo es que cada uno pueda darse cuenta de cómo valora él su tiempo. Con frecuencia hacemos cosas sin detenernos a pensar si es eso lo que realmente queremos hacer. Lo importante es que cada uno se dé cuenta de lo que él hace con su tiempo, o de lo que desea hacer. El trabajo es personal...". El hacer una llamada a la originalidad y responsabilidad individual contribuye de un modo muy efectivo a la concentración en el trabajo y a que lo hagan con más intensidad y mayor compromiso.

A veces es necesario introducir alguna actividad con motivo de acontecimientos o celebraciones, como el día de la madre. Una actividad ocasional con motivo de esta celebración, adaptable a diferentes edades, puede ser la siguiente:

1. Breve introducción del facilitador: Próximamente vamos a celebrar el día de la madre. Podemos hacer hoy una actividad que nos ayuda a prepararnos para esta celebración, de modo que cada uno tenga la oportunidad de darse cuenta de la relación con su madre y de profundizar en ella. Para esto, cada uno va a pensar en lo que recibe de su madre, en lo que su madre ha hecho y hace por él. Después responde en su cuaderno a esta pregunta: ¿Qué recibe mi madre de mí? ¿Qué hago yo por ella?
2. Después de un tiempo, el facilitador invita a responder a esta otra pregunta: ¿Hago yo algunas cosas, por las que mi madre se sienta satisfecha, sin que ella me las pida? ¿Qué cosas? ¿Cuándo?

3. Finalmente el facilitador invita a que cada niño escriba una carta a su madre. Sugiere que expresen los sentimientos que cada uno tiene hacia su madre, que le pidan disculpas si sienten necesidad de ello, que le digan cómo quieren portarse desde ahora... La carta pueden escribirla o no escribirla. En caso de que la escriban pueden, o no, dársela a su madre.
4. En grupo general: Si alguno lo desea puede compartir lo que ha aprendido o la experiencia que ha tenido al realizar esta actividad.

En temas como el anterior es frecuente encontrar alumnos entusiastas por trabajar pero también otros que no quieren hacer nada o manifiestan tristeza. Es una ocasión para que el facilitador se acerque a ellos y con el máximo respeto ante su actitud, les ofrezca su ayuda en caso de que la deseen.

En nuestra experiencia hemos visto que los alumnos aprecian mucho la evaluación o retroalimentación del profesor en relación con las actividades. En ningún caso debe dárseles una calificación numérica. El maestro hará una evaluación cualitativa, sin emitir juicio respecto de los valores del alumno.

Recogemos algunas recomendaciones prácticas que hacen Raths y colaboradores (1967, p. 116 y ss.) para que el maestro forme hábitos de ayuda en la clarificación de valores:

- No moralizar. Cuando el profesor comunique su posición, hágalo abierta y directamente: "Así es como yo veo el asunto...".
- Evitar preguntas que exijan una respuesta definitiva de "sí o no", o que sólo ofrezcan dos posibilidades extremas.
- No hacer demasiadas preguntas; que las hojas de valores no sean una tarea abrumadora.
- Asegurar que toda hoja de valores tenga alguna selección que pueda hacerse, alternativas que se puedan considerar y las consecuencias posibles de cada alternativa.
- Hacer muchas preguntas sobre la conducta real, sobre lo que el alumno hace o intenta hacer.

MATERIAL UTILIZABLE

El profesor interesado en la clarificación de valores podrá hacer mucho acopio de materiales que encuentre en sus actividades ordinarias: noticias, comentarios y fotografías de diarios y revistas, frases, textos o escenas de obras literarias; tarjetas, pósters; programas de TV; colección de preguntas provocativas y de temas de interés: fichas que describan roles en diferentes dramatizaciones; canciones.

Los mismos alumnos pueden aportar muchos de estos materiales, a partir de los cuales se pueden elaborar estrategias para la clarificación de valores

LAS EXPECTATIVAS

La clarificación de valores es uno de los factores que influyen en el desarrollo personal. El objetivo de esta técnica es proporcionar medios al alumno para que pueda darse cuenta de lo que siente, de lo que quiere, de lo que valora, de modo que a la hora de decidir tenga elementos en los cuales basarse para tomar una u otra dirección. No se trata de buscar cambios concretos. Se trata de dar la oportunidad de que esos cambios se produzcan y de que tengan el signo de un crecimiento personal. Es esto lo que el profesor tiene en sus manos.

CUARTA UNIDAD

NUEVOS CAMPOS DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN

TEMA 1. *Los derechos humanos*

LECTURA:

UNA EDUCACIÓN PARA EL SER HUMANO.*

PRESENTACIÓN

En este texto se plantea la importancia de reflexionar sobre la propuesta de considerar los Derechos Humanos como una posibilidad de desarrollo de la conciencia, como una alternativa de "transpersonalización" fundada en una particular socialización.

El autor comenta que los Derechos Humanos son un intenso motivo de comprensión y de acción humana, de formación y transformación de conciencia humana personal y social.

Se propone cinco dimensiones como medios importantes para destacar el significado y vivencias personales y sociales de los Derechos Humanos en tanto formas de autocomprensión y valoración del ser humano.

El autor retoma a Kohlberg para vincular el desarrollo del individuo y su crecimiento moral a través de una conciencia de los Derechos Humanos, y dice "Una educación basada en el desarrollo moral significará pedagógicamente una experiencia que promoverá tal desarrollo. Si este desarrollo se fundamenta en los valores de los derechos Humanos estos darán cuerpo a todas las vivencias y comprensiones que el sujeto vaya adquiriendo y construyendo".

* Bonifacio Barba, *"Una Educación para el ser humano"*, en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 21 (1) 1992, primer trimestre, pp. 39-54.

UNA EDUCACIÓN PARA EL SER HUMANO.

Los Derechos Humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal

RESUMEN

Los Derechos Humanos como una alternativa de educación moral de principios, constituyen el eje propositivo del artículo. El autor propone a los Derechos Humanos como punto de convergencia entre el Derecho y la Educación, apoyado en las propuestas de Kohlberg y de Ryan sobre el desarrollo moral.

INTRODUCCIÓN

A través de la ciencia, la filosofía, el arte, la política, la economía, la religión, en fin, a través de toda acción humana, los signos antropológicos muestran reiteradamente que hay un problema perenne, el del conocimiento del mismo ser humano y las perspectivas de su desarrollo o cumplimiento. En cada etapa histórica, y ante cada paradigma científico de otra naturaleza, cuando parece que se está por tocar el horizonte, se ve cómo éste cobra nuevas dimensiones y cómo se resignifica. Hay elementos que permanecen, si bien trasformados; pero otros se permutan para dar lugar a preguntas, vivencias y responsabilidades nuevas.

Así, la investigación sobre el desarrollo de la conciencia y la psicología transpersonal, el crecimiento de las esperanzas y las luchas en torno a los Derechos Humanos (DH) y el cuestionamiento –renovado a su vez desde otras formas de conocimiento– sobre las posibilidades de la educación, representan algunos de los componentes del horizonte humano en construcción.

En este trabajo se presenta una reflexión orientada a mostrar la posibilidad teórica y práctica de tomar los DH como un símbolo paradigmático del desarrollo de la conciencia, como una alternativa de transpersonalización fundada en una particular

socialización. En consecuencia, se propone la comprensión de la educación en y para los DH como un símbolo paradigmático del desarrollo de la conciencia como una alternativa de educación moral de principios,[1] como experiencia idónea para el desarrollo de una conciencia que permita al ser humano llegar a ser lo que realmente es.

I. EL INDIVIDUO COMO SER TRANSPERSONAL Y LOS DH

Si desde la perspectiva de la psicología transpersonal, la cual recoge diversas tradiciones espirituales, religiosas y filosóficas, se a firma que "todo individuo es algo más que la suma de sus elementos, de sus funciones y de sus actos" (González, 1989: XIII) parece que algo falta de ser dicho, es decir, hacer explícito y comprensible ese "algo más". Lo anterior significa que debe atenderse la pregunta, antigua y nueva, acerca de ¿quién es el ser humano?

La psicología que se construye a partir del replanteamiento de la pregunta por el ser humano, en abierto desafío a la tradición conductista y psicoanalítica, enfatiza los aspectos subjetivos de la persona y su unidad experiencial, y epistemológica y metodológicamente se orienta hacia la comprensión y la hermenéutica. Maslow, pionero de esta nueva fuerza en psicología, expresó la perspectiva diciendo que "la filosofía de la ciencia libre de valores es (...) dramáticamente inapropiada para las cuestiones humanas, en las que los valores humanos, propósitos y objetivos, intenciones y planes, son absolutamente cruciales para la comprensión de cualquier persona o incluso para los objetivos clásicos de la ciencia: la predicción y el control" (cit. en González, 1989:121).

Así, si lógicamente es claro que debe afirmarse un nuevo objeto de análisis, desde la perspectiva existencial y humanista de la psicología lo que hace la afirmación en cuestión es resaltar de modo inmediato que el hombre se encuentra en busca de significados, es decir, del significado ordenador de todos, el de "ser humano". En ese "algo más" se encierra la cualidad humana.

En todo caso esta comprensión de lo humano es producto de la misma experiencia y del conocimiento –en todas sus formas y expresiones– con ella construido. La comprensión, conocimiento y valoración del hombre y de lo humano es una acción irremediablemente humana.

La conciencia, el "ser ahí", de Husserl, el "ser del hombre en el mundo" de Heidegger; ese "potencial ilimitado" (González, 1989:XI) que define vivencialmente al hombre, se expresa histórica, social, jurídica y políticamente en un significado, los DH. Estos son un intenso motivo de comprensión y de acción humana, de formación y de transformación de la conciencia humana, personal y social. En ellos, se trascienden las limitaciones impuestas por la "condición humana", histórica y socialmente considerada, para irrumpir en la vida personal y social como proyecto de realización trascendente. Son, como experiencia personal y como marco de interrelación humana, una vía probable para el descubrimiento personal del que habla Maslow cuando dice que "el ser humano que descubre su presencia en el universo, tiende como proceso natural a traspasar la frontera que él mismo u otros le han impuesto en el transcurso de su existencia. De esta manera logra el nacimiento de su Ser Transpersonal, de su Yo Trascendente" (cit. en González, 1989:26). Los DH son el símbolo y el reclamo humano de una presencia en el universo que parte de la dignidad personal y que desde ella construye todo el orden social.

Así, el "ser real" (González, 1989:XIV), que supone y anuncia otro nivel de realidad y que dialécticamente niega una forma de aparición de lo real, puede personalizarse y socializarse en la expresión de los DH.

Como proceso de autorrealización, la vivencia de los DH implica la dirección y el caminar señalado por Rogers. La perspectiva de los DH es la de la realización de las potencialidades humanas; como valores personales y sociales representan la "tendencia a expresar y activar todas las capacidades del organismo" *(Ibid:20)* para hacer posible un orden social expresado en valores jurídicos, que provienen de experiencias humanas múltiples, cultural e históricamente hablando, y que se incor-

poran, refuerzan y/o se expresan en diversas corrientes filosóficas, religiosas y científicas.[2]

Los DH no son un abstracto ahistórico, una concepción alejada de los intereses del ser humano por comprenderse; por lo contrario, son una respuesta a la vieja cuestión expresada como "¿qué es el hombre?". Por ello, pueden relacionarse también con la tradición humanística y transpersonal por medio del tema de las dimensiones del ser humano. González identifica y caracteriza cinco dimensiones (1989:281ss.); éstas son un medio comprensivo importante para destacar el significado y vivencias personales y sociales de los DH, en tanto formas de autocomprensión y valoración del ser humano.

Estas dimensiones pueden presentarse brevemente como:

a) dimensión biológica o somática: "...todos los aspectos tangibles-anatómicos a través de los cuales el individuo se manifiesta y representa en el mundo" (p. 281). En esta dimensión están los "impulsos, las tendencias, los instintos, las necesidades básicas y las motivaciones que le son propias y se encuentran regidos por el principio de vida y el principio de placer que en esa etapa de desarrollo actúan como necesidades primarias" *(Ibid)*. A esta dimensión corresponde un nivel de conciencia "somático" o "corporal" y es natural en los dos primeros años de vida del ser humano.

b) dimensión psicológica o mental: "...incluye los procesos mentales intelectuales y afectivo emocionales, así como las funciones psicológicas que corresponden", como la percepción, el aprendizaje, la memoria, la imaginación, la intuición, la afectividad, la motivación, el pensamiento, etc. (p. 282). En esta dimensión las funciones y procesos responden al principio de realidad.

c) dimensión organísmico-social: se refiere a la naturaleza "eminentemente social" del ser humano, es decir, al hecho de que no puede realizar su potencial si se encuentra aislado de sus semejantes.

Como nivel de conciencia significa que al identificarse el individuo como un ser bio-psico-social "incluye dentro del mundo ser al otro" (p. 284). Aquí se sitúa la relación interpersonal a las que Rogers dio tanta importancia para la construcción de la persona a través de las actitudes de "aceptación positiva incondicional, de empatía y de autenticidad" *(Ibid)*.

d) dimensión transpersonal o trascendente: "en esta dimensión residen los valores universales o meta valores" según la expresión de Maslow. Otros valores, los que "en algún momento pudieron ser introyectados por el mundo de la valoración externa, así como los que han sido incorporados y asumidos como propios al vivirse aferrado a las dimensiones anteriores (bio-psico-social), adquieren un sentido más amplio y un significado mas profundo porque incluyen la propia jerarquía valoral a la verdad, la justicia, la bondad, la honestidad, la creatividad, la inspiración, el amor transpersonal, la libertad y también los otros que conducen al individuo a vivir en comunidad, no solo con los seres humanos, sino con el mundo y con la naturaleza" (p. 284-5).

El nivel de conciencia de esta dimensión se manifiesta en la congruencia del individuo en todas sus acciones, ya que al regirse por el principio de espiritualidad se asume una moralidad basada en valores universales "que adquieren un sentido para el individuo". Las otras dimensiones son superadas y una "intuición espiritual o neótica permea la existencia" *(Ibid)*.

e) dimensión unitaria o cósmica: "...corresponde a la conciencia absoluta o natural. En ella, se encuentran contenidas todas las dimensiones anteriores con sus correspondientes potencialidades necesidades, motivaciones, características y funciones. Responde al principio del Amor y de la Unidad, en el cual se integran todos los todos en uno solo" (p. 287).

Al nivel de conciencia de esta dimensión se le llama "absoluta" porque supera cualitativamente las dimensiones anteriores, sin que desaparezcan las contradicciones; por el contrario, las integra logrando un equilibrio armónico. Al llamarla conciencia "natural" se enfatiza que es el nivel de conciencia que corresponde a la naturaleza humana, la que expresa su potencial y dinamismo más profundo, pues se produce el descubrimiento de la unidad y valor propios. Por ello, se afirma que en esta dimensión "el ser humano llega a ser lo que es y a

vivir en congruencia con ello" (p. 288). Esta dimensión, al incluir en sí misma a todas las otras e integrarlas en una forma de conciencia unitaria, "es el todo en el cual todos los todos coexisten" *(ibid).*

El proceso de desarrollo personal y social de las dimensiones presentadas está íntimamente ligado, como contenido referente a la realización del potencial del ser humano, a las implicaciones antropológicas, sociológicas, jurídicas, políticas y pedagógicas de los DH. Es decir, sin ellos, sin su promoción y vigencia, la naturaleza humana no aparecería, no seria lo que realmente es.

Por lo anterior resalta la importancia social y pedagógica de los DH como ambiente propicio al desarrollo humano.

II. LA NATURALEZA DE LOS DH: FORMA DE UN HORIZONTE HUMANO[3]

Cada vez que un objeto nuevo o desconocido se hace presente en nuestra experiencia, una de nuestras reacciones básicas consiste en preguntar ¿que es?, ¿que naturaleza tiene esto?, ¿que significados encierra para el sentido de la vida humana?

Así, la presentación de los DH, como horizonte ordenador de la acción educacional vinculada al desarrollo de las dimensiones de la naturaleza humana hace necesario disponer de respuestas acerca de su naturaleza. He aquí algunas.

1) Los DH son un conjunto histórico de valores antropológicos. Como tales, simbolizan creencias fundamentales y armonizadas de que una existencia congruente con ellos es digna del ser humano y preferible a toda otra.[4] Y lo preferible no radica sólo en una comparación relativamente ventajosa, sino que tal existencia es moralmente superior, exigible como vía de realización humana. Por ello, "son un conjunto de valores básicos e irrenunciables para la persona humana"(Sorondo, 1988:10).

2) Dado que el ser humano se realiza histórica y socioculturalmente en variadas formas concretas y ha ido reuniendo la inconmensurable riqueza de su valía en la noción y en la aspiración por los DH, estos dan imagen y cuerpo a una especificidad humana deseada, experienciada y vivida en sus limites sociales reales, y establecida como jurídicamente positiva.

3) En su sentido más elemental, los DH indican, respecto a la forma humana de la existencia y de la relación, lo recto, lo no torcido, lo justo y debido. Lo que debe ser por conciencia y voluntad humanas. Tal imperativo se desprende de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo primero: "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Y en su forma constitucional, el mencionado imperativo se desprende del inicio político del "orden social", como lo expresa nuestra Constitución Federal en su artículo 10.: "En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece".

4) Los DH son un conjunto, reunido en milenios de proceso humanizador, de los privilegios naturales y legales[5] de todo ser humano. Son un bagaje natural --una naturaleza sociojurídica-- de toda vida humana que viene a este mundo. Son la carta de entrada a la estructura de las relaciones sociales reguladas. Con ellos, como patrimonio colectivo, es dotada toda vida humana, como una singular expresión, materializada jurídicamente, del ideal construido en común de que este sistema de creencias (valores, bienes) sea el sustrato, origen y meta de la experiencia en el mundo.

El núcleo de esos valores es el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, la cual se muestra precisamente --en su historicidad-- en el sistema de valores aludidos en los propios DH. Por lo anterior, la concepción humana debe convertirse, en el orden valoral-jurídico --verdadero origen del sentido de humanidad-- en el acto más trascendente de cuantos la relación y la conciencia humana representan.

5) Los DH son el reto sin parangón que la humanidad, las naciones y los grupos sociales tienen para darle un rostro y metas humanas a toda forma de civilización. Ningún progreso, ninguna tecnolo-

gía serán dignos del hombre si los DH no son el fundamento de las relaciones sociales y del orden jurídico que se construyan. El reto, para el propio hombre, es no comparar nada con su dignidad y valía. Las consecuencias para la acción humana, en términos de exigencia moral, son de un significado ilimitado.

6) Los DH son un modo de ver y de juzgar las cosas humanas, de vivir las circunstancias y los acontecimientos; de enfrentar críticamente *la condición humana*. Pero este modo de ver ha estado en constante desenvolvimiento de la historia de la humanidad con descubrimientos y fortalecimientos en la conciencia y en la acción. Como producto de la experiencia de la colectividad humana "acompaña y refleja sù constante evolución y recoge el clamor de justicia de los pueblos.." (Sorondo, 1988:10-11). Por lo anterior, los DH son, paradójicamente, el más preciado producto de la lucha por establecerlos y defenderlos.

7) En el elemento anterior se implica otro: son una crítica radical de todo humanismo, de toda construcción del sentido del mundo y de la existencia humana. Señalan los límites morales de todo humanismo y criban sus más altas pretensiones y posibilidades bajo el signo incuestionable de su forma universal: todos los hombres. La prueba de su verdad es su universalidad.

8) Al señalar los límites de los humanismos, limitan y juzgan la acción humana, la supeditan a la dignidad de cada persona y al valor ético de la acción. Tal limitación radica en que la supeditan a valores representados; pero en el sentido de realización humana, abren un horizonte de alcances insospechados. Por ello los DH han sido, son y seguirán siendo, una critica del poder, de todo poder, para hacer ver de este su rostro no humano, "lo que no es derecho". De ahí brota el cariz utópico de los DH. Y a la vez, por el propio descubrimiento que el hombre hace de si en su historia, los DH son una critica--una negación--de toda modernidad en tanto que esta contenga negaciones y atropellos de la dignidad humana.

9) Para realizarse, deben producir un descentramiento moral que permita percibir y valorar a la persona humana como digna y valiosa, como fuente de toda relación personal autentica, como superior a todo objeto del deseo humano. Así, en su forma de valores morales, son una racionalidad ética.

10) Por su naturaleza moral, representan el deseo más acabado y constante de cumplimiento, de plenitud histórica y social, el delineamiento de una perspectiva humana que nunca se realiza plenamente pero que debe ser garantizada con toda las fuerzas sociales de producción de lo humano, es decir, toda forma de socialización: el derecho, la política, la economía, la educación.

11) En nuestra "historia patria", son el logro "constituyente" de nuestra relación social, un proyecto histórico de regulación jurídica de la vida de la nación. Así, como principios jurídicos, son garantías constitucionales individuales, sociales, políticas y económicas.[6] Son positivamente derechos, pero aún faltos de fuerza social y política para su cabal establecimiento, reconocimiento, promoción y defensa.

12) Por lo anterior, son uno de los problemas fundamentales de la sociedad mexicana. Indican claramente el curso de acción que debe promoverse para corregir estructuras y tendencias políticas, económicas y sociales que continúan impidiendo el establecimiento de condiciones reales de dignidad e igualdad de las personas.

13) En consecuencia, son una perspectiva crítica de toda educación, de toda acción social encaminada a formar al hombre, para que no sea restringida a entrenamiento, a adiestramiento manual o Intelectual. Los DH son el punto de convergencia del *derecho y* de la *educación*, para mostrar que el hombre depende de si, que es su propia hechura, una hechura social y cultural

Los DH descubren una de las posibilidades de la educación, es decir, la apropiación y recreación de valores como detentadores y armonizadores de la identidad humana. Podría afirmarse que hay educación, que se realiza la educación sí y sólo si se establecen personal y socialmente los DH.

14) Son, en fin, un mundo imaginado a la medida de la autocomprensión del hombre. Son la expresión de la voluntad para hacer la historia real.

III. EDUCACION MORAL Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA

Los DH, como paradigma socio-jurídico-político de lo que el hombre es, y –por su sentido ético– de lo que debe ser, necesitan convertirse tanto en estructuras y fundamento de la interacción social como en modo de ser y de valorar de cada persona, es decir, en los constructores de las dimensiones del ser humano, en el núcleo de la identidad personal y de la percepción social. En consecuencia, la educación en los DH es una exigencia antropológica.

La educación, en su doble vertiente de proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad, destaca aquí singularmente.

Como socialización, hace referencia al desarrollo del conocimiento social, es decir, al conocimiento de las personas y sus relaciones.[7]

Este conocimiento social incluye tres ámbitos:

a) el psicológico: el conocimiento de las personas y sus relaciones en cuanto a las causas de su conducta, los efectos de la conducta en otros y los atributos personales.

b) el social; es el conocimiento de los sistemas de relaciones sociales, lo que incluye sus normas, roles y formas de organización.

c) el moral: es el conocimiento sobre como deben ser las relaciones sociales, referidas éstas al concepto de justicia.

Por otro lado, si consideramos el desarrollo de la personalidad, ésta tiene entre sus componentes centrales a los valores, y entre ellos el de justicia es para Kohlberg el fundamento y meta del desarrollo y de la educación moral.[8]

El desarrollo moral es presentado por Kohlberg en una secuencia epigenética de tres niveles teniendo cada uno de ellos dos estadios diferenciados. A continuación se presenta una descripción breve.

A. Nivel preconvencional (0-9 años)

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

Estadio 1: la orientación del castigo y de la obediencia

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

Estudio 2: la orientación instrumental-relativista

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

B. Nivel convencional (9-16 años)

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

Estadio 3: orientación de la concordia interpersonal

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

Estadio 4: orientación de ley y orden

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

C. Nivel postconvencional, autónomo o de principios (16 años en adelante)

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

Estadio 5: orientación legalista del contrato social

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

Estadio 6: orientación de principios éticos universales

Lo justo se define en virtud de una decisión de la conciencia concorde con unos principios éticos elegidos personalmente, apelando a la comprensión lógica, universalidad y consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico; no son normas morales concretas al estilo de los diez Mandamientos). Esencialmente, son los principios universales de justicia, y de igualdad, así como de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas concretas.[9]

Una educación basada en el desarrollo moral, significara pedagógicamente una experiencia que promueva tal desarrollo. Si este desarrollo se fundamenta en los valores de los DH, estos darán cuerpo a todas las vivencias y comprensiones que el sujeto vaya adquiriendo o construyendo. En otros términos, se convierten en el contenido cognoscitivo y afectivo que impregna el ambiente educativo. El desarrollo de hábitos y esquemas de interacción personal, las actitudes y los valores de la persona, irán configurándose sobre la base de la incorporación de los DH.

Una experiencia así será propicia para el desarrollo de todas las dimensiones de la persona humana, dando a esta un claro sentido de trascendencia. De esta manera, proceso educativo, transpersonalización y realización de los DH confluyen creativamente.

Los DH, conciencia colectiva y herencia de la humanidad, se convierten en el núcleo invaluable de la conciencia individual haciendo posible la conjunción de la dignidad de la persona –la dignidad del individuo–y de la dignidad de la comunidad y su convivencia armónica, tendiente a la unidad, y cristianamente, sostenida en la Caridad.[10]

¿Cómo procede esta educación moral orientada a la trascendencia de la persona vía los DH? Las sugerencias de Ryan,[11] relativas a los "cuatro modos de educación moral" permiten diseñar y operar esquema de organización pedagógica. Estos modos son:

a) la exhortación: se trata de hablar de lo que es bueno o malo, justo o injusto, adecuado o inadecuado e invitar, urgir, exhortar a las personas a actuar en consecuencia. De este modo, se instruye y orienta para vivir y actuar de acuerdo con ciertos estándares y valores.

b) el ambiente: fundamentalmente consiste en mostrar con el ejemplo –la conducta del educador- - los comportamientos, hábitos, actitudes y valores en cuestión, es decir, de mostrarlos vivos y operantes. Cuando las relaciones interpersonales son positivas y hay sentimientos de simpatía, las probabilidades de impacto son mayores.

c) las expectativas o clima grupal: la actuación y valoraciones presentes en el grupo o comunidad crean expectativas en sus miembros y los motivan para un comportamiento moral determinado. Orienta hacia una conducta particular, en este caso, conductas relativas a los DH.

d) las experiencias: estas se refieren a cada una y al conjunto de las vivencias específicamente preparadas, en sentido pedagógico, para que el alumno en particular y el grupo o comunidad en su totalidad, desarrollen los aspectos de la personalidad que se encuentran en la perspectiva del desarrollo moral. En la visión de Kohlberg, se trata de promover el juicio moral en consonancia con los valores de los DH y según las circunstancias de los niveles y estadios del desarrollo moral. La meta última, en la moralidad postconvencional, consiste en la promoción y el logro de la justicia.[12]

En este contexto de la educación moral por *experiencias* particulares conviene hacer una precisión de gran importancia relativa al carácter jurídico de los DH. Dado que estos están garantizados constitucionalmente,[13] una educación tendiente al desarrollo moral con fundamento en los valores de los DH se convierte en una "educación constitucional", es decir, en la formación del ser humano orientada a hacer posible y real la convivencia e interacción humanas propias del ideal de una república democrática.

Con lo anterior resalta de modo cabal la función socializadora de la educación, si la comprendemos como la acción orientada al desarrollo de este tipo específico de conocimiento social que encierran y promuevan los DH. Así, el desarrollo de la persona, de todas sus dimensiones, será también el desarrollo de una "sociedad humana".

Desde otra perspectiva, una educación como la que se ha esbozado, será una forma explícita de realización de la política educativa de nuestro país, por cuanto considerará sus principios fundamentales y porque al hacerlo se convertirá en una fuente de evaluación y crítica de las desigualdades educacionales.

Notas de la lectura:

1 En el sentido expresado por L. Kohlberg, es decir, de desarrollo de una perspectiva moral superior, cualitativamente mejor. Ver más adelante la nota 8.

2 En tal sentido, las características del proceso incluyen las identificadas por González *(Ibid:20-21)*, pero la tradición jurídica no suele destacar los componentes psicológicos de sus valores.

3 Esta parte se basa en Barba, Bonifacio. "Derechos Humanos y Universidad", publicado en Vos Universitaria (UAA), XII, No. 34, pp 49-59. Puede verse una obra extensa sobre los DH en Bidart, Garman (1989), *Teoría General de los Derechos Humanos*, México, UNAM, 453 pp.

4 Sobre el concepto del valor véase Rokeach, Milton (1973), *The nature of humana values*, New York, The Free Press. Otras referencias en Barba Bonifacio y Margarita Zorrilla (1986), *Educación y valores*, Aguascalientes, UAA, Reporte de Investigación Educativa, Nos. 7-8, 189 pp.

5 Habría que referirse aquí a la discusión sobre si los DH son inherentes a la naturaleza humana y si tienen un origen por contrato social, expresados como parte del derecho positivo.

6 Sobre las garantías constitucionales puede verse Burgoa, Ignacio (1989), *La. garantías individuales*, México, Porrúa, 722 pp.

7 Cfr. Díaz-Aguado, en Varios, *Sociología y psicología social de la educación*, Madrid, Anagrama, (1986), pp. 101 ss. Para una visión extensa del tema ver Turiel, Elliot, *El desarrollo del conocimiento social*, Madrid, Editorial Debate, 1983.

8 Para el tema pueden verse: Kohlberg, L. (1974) "Desarrollo moral", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao, Aguilar, Vol. 7, pp. 222-232; "The cognitive - developmental approach to moral education", en Purpel, D. y K. Ryan (Eds.), *Moral Education* (1976), Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 176-195. Otras fuentes están mencionadas en Barba y Zorrilla, 1986. Una presentación detallada de la perspectiva educacional de Kohlberg puede verse en Hersh, R.; Reimer, J. y D. Paolito (1984), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, NARCEA, 192 pp.

9 Si bien las ideas de Kohlberg, tanto sobre el desarrollo moral como su aplicación a la educación han tenido amplia discusión y aceptación, no ha estado exenta de criticas. Una se ha referido a su intelectualismo en el enfoque de la moralidad, explicable porque Kohlberg se sitúa en la tradición Kantiana del "formalismo" de la ética y por plantear, en su teoría del desarrollo moral, la universalidad de los estadios de desarrollo y su independencia de los contextos culturales. Otros críticos lo han acusado de psicologismo, encontrando este en su enfoque psicológico para estudiar el desarrollo de la moralidad. En este punto, lo que hizo Kohlberg fue aplicar el enfoque psicogenético de Piaget, enfoque que le pareció el más atractivo y prometedor para estudiar el desarrollo de la valoración, aspecto en el que estaba a su vez influido por J. Dewey y su filosofía pragmática. Finalmente, tanto a Piaget como a Kohlberg se les acusa de no tomar en cuenta los aspectos culturales, punto en el que el trabajo de Piaget sobre el desarrollo de la moralidad es más vulnerable, además de que Piaget sólo estudió la evolución moral hasta los doce años y supuso la existencia de sólo dos estadios, el de la moral heterónoma y el de la moral autónoma. El esfuerzo de Kohlberg y algunos discípulos se concentró en mostrar la validez universal de los estadios del desarrollo moral. Para la valoración del trabajo de Kohlberg puede verse: Habermas, Jurgen (1985), Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Península, especialmente pp. 46-55 y 137; Mifsud, Tony (1985), *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*, México, Limusa, 115 pp.; Rich, John y Joseph DeVitis (1985), *Theories of moral development*, Springfield, Charles C. Thomas, 138 pp. especialmente pp. 87-98; Snarey, John (1992), "Moral education", en *Encyclopedia of Educational Research*, 6a. ed. Vol. 3, New York, McMillan, pp. 856-860. James Rest (1989), "With the benefit of Hindsight", en *Journal of Moral Education, Vol.* 18, No. 2, pp. 86-96, hace un balance de la obra de Kohlberg. Por su parte el filósofo inglés R.S. Peters realiza una revisión amplia de la obra de Kohlberg en *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE, 1984, 241 pp.

10 Queda pendiente reflexionar sobre las dos tradiciones principales de los DH, es decir, la ilustrada-liberal, dada al mundo por la Revolución Francesa, y la tradición cristiana, liberadora, que tiene sus raíces en la experiencia de los pobres, los carentes de justicia. Esta segunda tiene en Bartolomé de las Casas uno de sus creadores fundamentales. Véase al respecto la obra de Jesús Antonio de la Torre, *El uso alternativo del derecho por Bartolomé de las Casas*, Aguasca-

lientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1991.

[11] Ver "The new moral education", en *Phi Delta Kappa, 1986,* november, pp. 228-233 y "Moral and values education", en *The International Encyclopedia of Education,* Oxford, Pergamon Press, pp. 3406-3413.

[12] Otros elementos y otras perspectivas de educación valoral y moral pueden verse en las obras citadas, en Alba, María de los Angeles y Bonifacio Barba. *Educación para la paz y los Derechos Humanos* en *la primaria,* Aguascalientes, UAA, Reportes de Investigación Educativa, No. 29, p. 71 más anexos y en Puig, José María y Miguel Martínez (Coords.) (1991), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo,* Barcelona, Universidad de Barcelona, 213 pp. y (1989), *Educación moral y democracia,* Barcelona, Laertes, 237 pp.

[13] De modo particular en las "Garantías constitucionales", y de modo extensivo en todas las Declaraciones, Protocolos y Convenciones firmadas y ratificadas por el Gobierno Mexicano.

LECTURA:

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: NECESIDAD IMPOSTERGABLE*

PRESENTACIÓN

El texto es pertinente por que plantea la creciente preocupación de miles de seres humanos que luchan cotidianamente por la paz en un mundo cada vez mas bélico y especializado en tecnología de la destrucción y derrochadora de recursos que la mayoría necesita.

Propone desarrollar un movimiento cultural y militante por la paz, donde se cuente con la participación de todos los ciudadanos, comprometidos a fomentar la paz y que favorezca a desterrar la cultura de la guerra y se proponga construir una vida digna a través de la libertad y la justicia.

La escuela es el espacio adecuado en donde profesores, alumnos y padres de familia deben tomar una posición y trabajar en favor de la paz. En donde la paz no puede ser concebida como sumisión degradante para la humanidad, ni aceptar condiciones de miseria. Por lo tanto se requiere una educación para la paz que sea beligerantemente propositiva al revisar los valores que transmite la escuela a los niños y jóvenes para que se involucren en la construcción del futuro.

La educación para la paz: necesidad impostergable

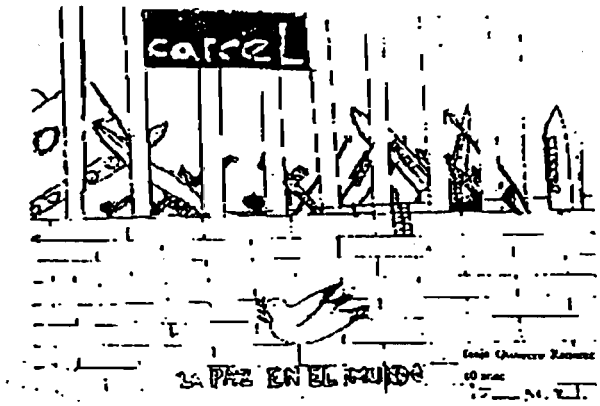
El estallido de la guerra del Golfo Pérsico a mediados del mes de enero de 1991, ha sacudido la conciencia de todos los habitantes del planeta, pues pone de relieve la gran capacidad destructora que dispone la humanidad, concentrada, en unos cuantos países, que ha puesto a la ciencia y a la tecnología al servicio de la destrucción generando un armamento sin precedentes por cuanto a su sofisticación y precisión aniquiladora de vidas y bienes materiales. Esta capacidad destructiva nos enfrenta con mayor certeza que nunca a una posibilidad que efímeramente a fines de los años ochentas parecía que quedaba atrás: una conflagración bélica en la que la existencia misma del planeta quedaría en entredicho.

Sin duda el gran temor presente en todos los que seguían día con día el desarrollo de la guerra -que se combinaba con un profundo sentimiento de impotencia ante una guerra originada en los intereses petroleros, pero que se enmascaraba con un discurso liberador-, se originaba en el posible uso de las armas nucleares o de tipo químico, por las consecuencias que esto pudiera tener en todos los aspectos de la vida de amplias regiones del mundo, pero sobre todo porque eso nos colocaría en una situación que pondría en entredicho el conjunto de las relaciones internacionales y entre los hombres, colocándonos bajo un nuevo orden de cosas. El hecho de que esto no haya sucedido no implica que este tipo de guerra quede excluida totalmente, pues la determinación para recurrir a este tipo de armamentos siempre estuvo presente en caso de considerarlo necesario alguna de las partes, sin que el resto del mundo pudiera hacer algo al respecto. La Guerra del Pérsico mostró el nivel tecnológico que se ha alcanzado en armamentos y la importancia política y militar que tiene para algunos países contar con ese tipo de recursos bélicos, lo que inevitablemente incidirá en el uso cada vez mas significativo de recursos económicos para el desarrollo de programas que permitan tener un mejor arsenal. Recordemos que Estados Unidos ha retomado como consecuencia de la guerra la necesidad de fortalecer el Programa de la Guerra de las Galaxias.

Frente a este amenazante auge guerrerista están presentes millones de seres humanos que luchan abiertamente por la paz, que desde antes del conflicto bélico se manifestaron en todos los países del mundo, que durante la guerra dejaron oír sus voces reclamando la paz y que ahora al termino del conflicto siguen empeñados en demandar un futuro para nuestro planeta y sus habitantes. Las mani-

* Ramiro Reyes Esparza, "La educación para la paz: necesidad impostergable", en: *Cero en conducta* N°. 23-24, (6), México, Educación y Cambio A.C., 1991. pp. 4-9.

festaciones contra la guerra se dejaron sentir incluso en los países directamente involucrados en el conflicto. Entre los participantes destacaron por su numero y combatividad millones de jóvenes que tienen verdaderas ansias de vivir y que sienten su futuro amenazado por la irracionalidad del ser humano.



Podría parecer que esta preocupación por la paz es exagerada y algunos hasta pensaran que es una actitud alarmista, sobre todo en el caso de países como el nuestro, que no participamos directamente en la guerra y que no disponemos de los recursos económicos ni militares para participar en alguna guerra. Sin embargo habría que recordar las palabras de Carl Sagan, notable científico norteamericano, que señala que en el desarrollo de la evolución de las formas de vida en el universo, uno de los momentos definitorios en el caso de las sociedades que alcanzan un gran desarrollo tecnológico, es superar la posibilidad de destruirse a si mismas. Nuestro planeta se encuentra en esa situación, la tecnología y los recursos materiales para autodestruirnos ya están presentes, la irracionalidad de los hombres se ha puesto de manifiesto otra vez y nos ha conducido a situaciones límite en las que todo puede ocurrir.

Frente a esta situación en la que la capacidad destructiva se multiplica, colocándonos ante el peligro de depender de situaciones imprevistas, al servicio de los intereses de un puñado de países que se disputan el control mundial, se hace necesario desarrollar un movimiento cultural y militante por la paz que intente crear las condiciones para evitar el predominio de la "anticultura" de la destrucción y la guerra. Este movimiento se manifestó ampliamente en el contexto de la situación de guerra y parecería que no tiene sentido hablar de ello ahora que "terminó", sin embargo esta es una visión limitada que no considera que las causas reales que dieron origen a la guerra siguen presentes en el mundo. En el movimiento cultural por la paz tienen cabida los diferentes sectores de la sociedad tanto política como civil, en el se requiere la participación de los ciudadanos organizados y los no organizados, de los hombres y las mujeres, de los niños y los jóvenes, así como de los adultos y los ancianos, los científicos y los artistas, los sindicatos y los partidos políticos.

El requisito es tener un compromiso con la paz y fomentar formas culturales que la favorezcan y alejen el fantasma de la guerra, para lo cual se hace imprescindible luchar por la vida, pero también por una mejor calidad de vida, lo que involucra aspectos tales como la democracia, el verdadero derecho de los pueblos a participar en la toma de decisiones, la libertad, la justicia, el respeto de los derechos humanos, etcétera.

La importancia de un movimiento para la paz esta sustentada en la certeza que todos tenemos, lo reconozcamos o no, de que la posibilidad de la destrucción de nuestro planeta como efecto de una acción bélica es real, pues la agresividad es un componente del ser humano.

La Educación para la Paz

Los educadores y la escuela no pueden permanecer al margen de esta realidad y requieren asumir un compromiso efectivo en la lucha por la paz, pues la institución escolar es por definición un espacio para la cultura, aunque muchas veces haya en ella situaciones que pongan esto en entredicho, y es por ello que en diferentes lugares del mundo se ha desarrollado un movimiento internacional de *Educación por la Paz*. En nuestro país esta experiencia resulta ajena para la mayoría de los educadores, sin embargo en la etapa del conflicto armado en muchas escuelas los profesores de manera espontanea hicieron actividades para sensibilizar a sus alumnos contra la guerra. Estas actividades fueron muy importantes y son un componente

esencial de la Educación para la Paz, pero debemos ser conscientes que eso no es suficiente, pues ahora que la guerra quedo atrás ese tipo de actividades han sido olvidadas en la mayoría de las escuelas.

Detrás de esta actitud esta presente una concepción de educación para la paz que descansa en la idea de la paz negativa, es decir la paz como estado de ausencia de guerra, por lo que la acción por la paz solo se justificaría cuando esta se encuentra amenazada. El problema es que la situación mundial es tan compleja que la acción por la paz aparece como una necesidad permanente, lo que implica actuar contra las condiciones que hacen posible las guerras.

> Por oposición a la paz negativa que es la ausencia de la guerra, la paz positiva es la ausencia de violencia estructural que define un estado de hecho donde la justicia social seria respetada, los pueblos vivan en un entendimiento armonioso.[1]

La paz no puede ser concebida como la sumisión y la aceptación de un orden de cosas degradante para la mayoría de los pueblos, tampoco puede ser concebida como la aceptación de condiciones de discriminación y miseria para las mayorías o para las minorías nacionales. Este tipo de concepción de la paz sólo puede interesar a los opresores. Por lo mismo la Educación para la Paz debe estar sustentada en la idea del respeto a la justicia y en la igualdad de oportunidades para todos respecto al acceso a una vida digna y humana.

Esta es una especie de utopía a la cual los seres humanos no pueden ni deben renunciar.

La Educación para la Paz no implica una postura pacifista que pretenda negar la presencia de los conflictos, antes bien, uno de sus principales componentes es el reconocimiento y la aceptación del conflicto, lo que implica la aceptación de la diferencia del otro, asumir la posibilidad de que el otro piense de manera distinta, de que tenga otro tipo de valores o de principios. Asumir la diferencia posibilita asumir el conflicto de una manera que no implica la destrucción del otro, sino su aceptación. En el aspecto militar actual, esta capacidad de asumir la diferencia es muy importante, pues como dice Jacques Semelin:

> ...la ecuación resultante del pasado: "tu muerte es mi vida", tiende en la edad nuclear a ser remplazada por otra ecuación: "tu muerte es mi muerte", es decir: "tu vida es mi vida".[2]

Asumir la diferencia y aceptar al otro implica reconocer las diferencias culturales de los pueblos, lo que requiere de un conocimiento y una valoración de los aportes de cada pueblo a la cultura mundial: ello contribuirá a la superación de las visiones limitadas de los nacionalismos a ultranzas o los regionalismos cerrados, que sólo conducen a actitudes discriminatorias y dan lugar a posturas totalitarias que pretenden uniformar la cultura de acuerdo a un determinado patrón cultural.

Una concepción positiva de la paz implica combatir la discriminación y la injusticia, así como las bases sobre las cuales se sustentan, aboga también por la defensa y el cumplimiento de los Derechos Humanos, así como por la preservación del medio ambiente en tanto que aluden a las condiciones de vida de los seres humanos. Es decir, a una revaloración del ser y la manera de ser de los individuos haciendo un llamado de atención en torno a que la guerra armada es una manifestación última de la violencia del ser humano contra otros seres humanos, pero que cotidianamente existe también un proceso de destrucción de miles de seres humanos como resultado del hambre, las enfermedades curables, la miseria, el analfabetismo y otras muchas lacras que vive la humanidad a las cuales no nos debemos acostumbrar y darlas por buenas en la medida que forman parte de nuestro entorno cotidiano. Una concepción positiva de la paz implica la búsqueda de condiciones dignas para todos lo seres humanos y su acceso a la cultura como condición para evitar la presencia de las guerras en nuestro planeta.

Otro componente de la educación para la paz es la dimensión temporal. Generalmente la escuela maneja dos dimensiones temporales: el presente y el pasado, pero la educación para la paz incorpora de una manera decisiva el futuro, ya que implica la obligación de crear las condiciones para que los proyectos individuales y colectivos de la humanidad se puedan materializar, para lo cual la especie humana requiere de tener un futuro.

La democracia es otro componente decisivo de la educación para la paz, puesto que quienes deciden las guerras son unas minorías que anteponen

sus intereses a los de la mayoría, tanto de los países como a nivel internacional. Se trata de los mecanismos de toma de decisión que deben ser analizados y revisados a efecto de modificarlos para evitar estos actos de barbarie. Mecanismos como el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas resultan anacrónicos y colocan en manos de unos cuantos países el destino de la humanidad, mientras que el resto de los países menos poderosos aparecen como impotentes ante decisiones que nos afectan a todos. Sólo la Asamblea General de las Naciones Unidas en la cual participen con igualdad de derechos todos los países puede discutir este tipo de problemas y dictar las medidas pertinentes. De la misma manera, los mecanismos por los cuales en el nivel nacional un país puede entrar en guerra, excluyen la posibilidad de opinión de la mayoría de la población.

La Educación para la Paz y los valores en la educación

Es necesario distinguir entre una educación *sobre* la paz y una educación *para* la paz. La primera se centra en los contenidos, en la información, en las llamadas a los valores acordes con la paz y es indudable que tiene una función muy significativa porque permite sensibilizar a las personas sobre los problemas, pero es insuficiente. La segunda conlleva, además de los aspectos citados en la anterior, una nueva forma de aprender-enseñar-aprender, una vivencia de los valores; una relación intima, lo más estrecha posible, entre educación y vida, vida y educación. La primera alude al aspecto conceptual, la segunda rescata lo conceptual pero agrega lo actitudinal y lo valoral al incorporar aspectos afectivos.

Por lo tanto, la educación para la paz nos obliga a revisar los valores que transmite la escuela a los niños y jóvenes, tanto como parte de su discurso y sus contenidos, como por las practicas sociales que en ella se desarrollan. A fin de orientarnos en esta reflexión consideraremos algunos aspectos destacados en el *Seminari Permanent d'educació per a la pau* realizado en Badalona, España en 1986.

- La educación no es ni puede ser neutra.
- Hay que educar en valores.
- Educar en valores no supone adoctrinamiento.
- La educación para la paz no puede confundirse con la educación cívica.
- Optar por educar en valores y educar para la paz significa optar por una actividad generadora de conflictos.
- El tratamiento de los conflictos surgidos en el ámbito escolar es crucial para evaluar un proyecto de educar para la paz.
- La educación en valores es un punto central de la discusión con los movimientos de renovación pedagógica.
- Los valores no admiten evaluaciones idénticas a las utilizadas para los aprendizajes de contenidos.[3]

Para hacer esto se requiere una revisión del papel de la escuela y los valores que transmite actualmente por medio de su organización y funcionamiento, superando las visiones cientificistas y tecnologistas que consideran a la escuela como un espacio neutro al servicio del progreso y convertirla en un espacio comprometido con las necesidades de la época actual y el futuro de sus alumnos.

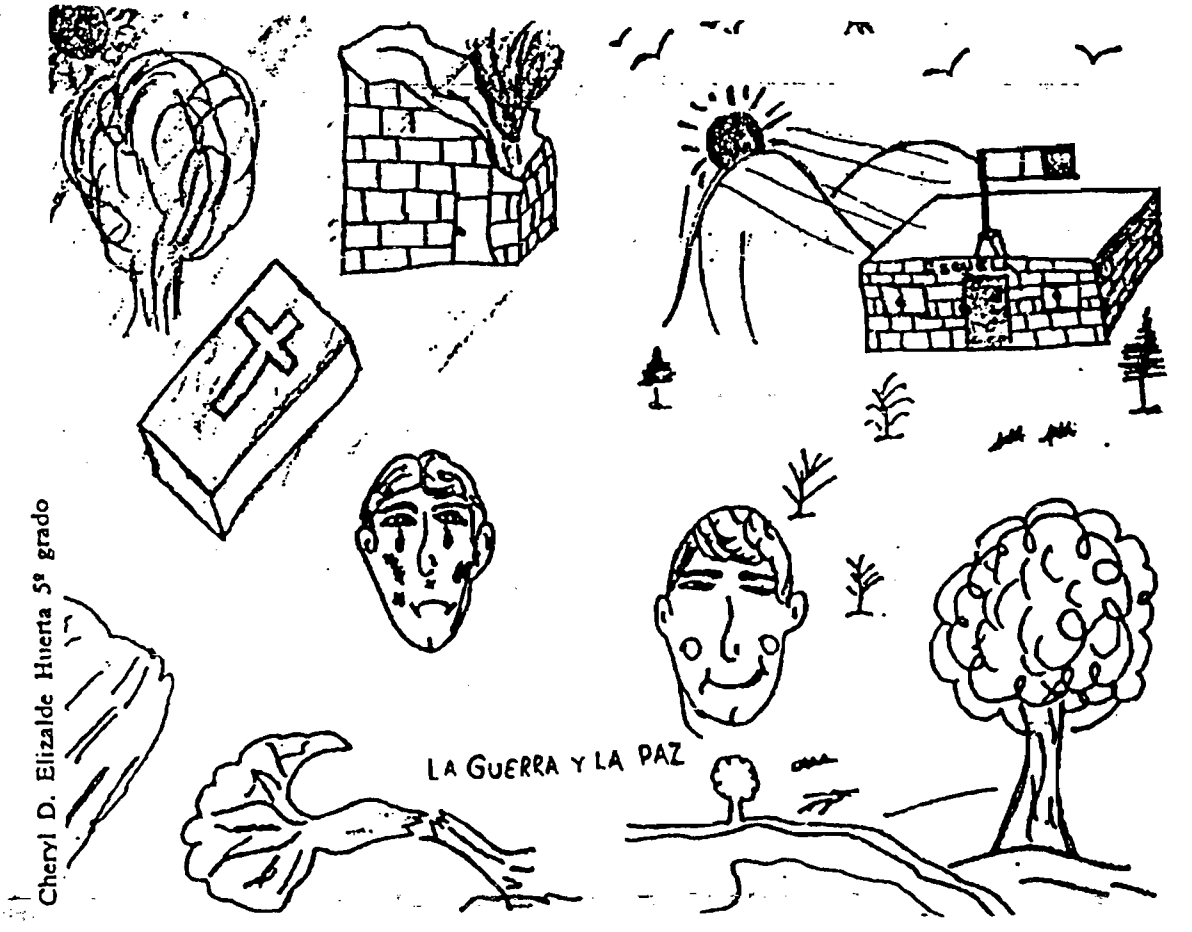
El profesor y la educación para la paz

La educación para la paz requiere de un modelo de profesor intelectualmente abierto y afectivamente receptivo a las circunstancias vitales de sus alumnos, así como de su entorno; un profesor -clave de toda renovación- en el que no exista disociación entre la forma de educar y la forma de vivir. Consideramos que la formación de este profesor no puede darse en forma aislada, y que se requiere de espacios de reflexión e intercambio en el que los profesores puedan encontrar, la posibilidad de confrontar sus experiencias y buscar colectivamente caminos para abordar su tarea educativa, de ahí la importancia de organizar colectivos que impulsen la educación para la paz en donde se analicen documentos, experiencias y se oriente a los profesores.

Cuando un profesor intenta incorporar la educación para la paz a su actividad docente debe tener en cuenta que no se trata de añadir una asignatura más a los ya saturados programas escolares. Al crear un asignatura se estaría compartimentalizando un saber que quedaría ceñido a unos tiempos y horarios rígidos; es decir estaríamos burocratizando los estudios, justo lo contrario de lo que se pretende. Igualmente rechazamos que la educación para la paz suponga una didáctica especial, ya que lo que hace es recoger y reivindicar todo el legado de la Escuela Moderna, aplicando metodologías y técnicas no violentas y motivadoras, activas y creativas.

La educación para la paz es una dimensión continua y permanente del sistema educativo -no la única, pero si fundamental, inaplazable y urgente-, que como tal, afecta a todos y cada uno de los elementos que componen la estructura escolar: desde la filosofía educativa, valores y objetivos, hasta la organización, métodos de aprendizaje, relaciones profesor-alumno y comunidad educativa.

Los profesores mexicanos podemos incorporarnos al gran movimiento mundial de educadores por la paz asumiendo el compromiso de analizar sus propuestas y de ponerlas en practica dentro de nuestras aulas a la vez que invitamos a mas compañeros a sumarse a este proceso que implica aprender a no ser indiferentes tanto con nuestro entorno humano como con el material y natural, ya que la educación para la paz implica una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental.



Notas de la lectura:

[1] Semelin, Jacques; Qu-est-ce que L'Education a la Paix?; en Actas del Coloquio: L'Education a la Paix; Paris; 11 al 13 de octubre de 1986; Ligue Internationale de L'enseignement, de la-education et de la culture populaire; Paris; 1986; p. 54.

[2] *Ibidem.*

[3] Seminari Permanent d'educació per a la pau, Badalona, España, 1986, Educar en valores: diez tesis en forma de dudas, en Cuadernos de pedagogía No. 150, julio-agosto de 1987; Editorial Fontalba, S.A.; pp. 10-12.

LECTURA:

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO *

PRESENTACIÓN

Este material explica los principios internacionales que protegen a la niñez a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar en beneficio personal y de la sociedad. Recomienda también a todas las instancias gubernamentales a que favorezcan estas disposiciones a nivel normativo que permitan acrecentar los derechos y las libertades de los niños.

Los principios hacen énfasis en todo lo que el niño tiene derecho como: la alimentación, educación, nombre, nacionalidad, recreo, servicios médicos, protección a no ser explotado, abandonado, protegido de toda clase de practicas de discriminación racial. etc., En fin el documento nos lleva a la reflexión, a comparar lo normativo y la realidad que viven los niños en esta etapa de la humanidad.

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Fecha de adopción : 20 de noviembre de 1959

PREÁMBULO

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciadas en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle.

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

PRINCIPIO 1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivo de raza; color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

PRINCIPIO 2. El niño gozara de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios,

* Jesús Rodríguez y Rodriguez (Comp.), "Declaración de los Derechos del niño", en: *Instrumentos internacionales sobre derechos humanos ONU-OEA*. México, Tomo I, Comisión Nacional de derechos humanos. 1994. pp. 121-123.

para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

PRINCIPIO 3. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

PRINCIPIO 4. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

PRINCIPIO 5. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

PRINCIPIO 6. El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

PRINCIPIO 7. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

PRINCIPIO 8. El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

PRINCIPIO 9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

PRINCIPIO 10. El niño debe ser protegido contra las practicas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

LECTURA:

LA HORA DEL CUENTO *

PRESENTACIÓN

Este cuento, o mejor dicho este texto, nos plantea la importancia de leer cuentos a los niños como un derecho fundamental para generar individuos con imaginación, creativos y libres.

La autora retoma el decálogo de Francisco Garzón, escritor cubano, sobre los derechos del niño a escuchar cuentos. Los puntos propuestos encierran mucha imaginación y nos sorprenden por lo atinado de su propuesta, como aquella que dice "el niño siempre tiene derecho a pedir otro cuento y a pedir que le cuenten un millón de veces el mismo cuento".

El texto es pertinente para el tema de los Derechos Humanos porque nos permite pensar que los Derechos Humanos no solo se deben observar desde lo legislativo, sino también desde la libertad de la imaginación como un derecho fundamental.

LA HORA DEL CUENTO

El día que comprendamos la enorme trascendencia social de las infancias felices y culturalmente bien nutridas, en las escuelas la educación artística será tanto o más importante que la enseñanza de las matemáticas, y nuestras leyes consignarán que a ningún niño le debe faltar una pelota, un triciclo y el cuento de cada día.

A los niños se les narran historias para entretenerlos o para transmitirles moralejas. Así lo hicieron nuestras abuelas, nuestras tías y nuestras madres. Pero hoy que sabemos mucho más acerca del desarrollo infantil, el cuento se ha convertido en herramienta fundamental para el lenguaje, el pensamiento, la afectividad y el aprendizaje artístico y cultural de los niños.

La hora del cuento se acostumbra por las noches, antes de meterse a la cama. Pero cualquier momento es bueno para regalar una historia a los niños. Los cuentos pueden ser, además, un eficaz recurso para facilitar esas circunstancias difíciles, en las que nuestro "deber" de formar hábitos en los niños se vuelve una pesadilla cotidiana, y en las que el autoritarismo puede dañar seriamente la personalidad del niño. Es entonces cuando, por medio de un cuento, puede lograrse mucho más.

Todos disponemos de unos minutos al día para contar una historia a nuestros hijos; al hacerlo compensamos en alguna medida la nefasta influencia de la televisión y enriquecemos las capacidades y la comunicación con nuestros hijos.

Todo lo anterior no es una opinión personal: la comparten educadores y artistas de todo el mundo. La comparten también, obviamente, los *cuentacuentos:* nuevos profesionales surgidos en Latinoamérica, al rescate de la tradición de la literatura oral, al rescate de nuestras leyendas y cuentos ancestrales y de ese espacio-tiempo que todos deberíamos pelearle a la modernidad. "En mis tiempos --dice la escritora argentina María Elena Walsh-- había tiempo; no se había inventado todavía el maleficio de la prisa."

Por su parte, el maestro Francisco Garzón, narrador oral, escritor y teatrista cubano, nos ha proporcionado un singular y bellísimo decálogo que, a mi juicio, debiera ser adoptado cuanto antes por las autoridades de la SEP y, de una vez, establecido su cumplimiento en el *Diario Oficial.*

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO A ESCUCHAR CUENTOS:

1. Todo niño, sin distinción de raza, idioma o religión, tiene derecho a escuchar los más hermosos cuentos de la tradición oral de los pueblos, especialmente aquellos que estimulen su imaginación y su capacidad crítica.

2. Todo niño tiene derecho a exigir que sus padres le cuenten cuentos a cualquier hora del día. Aquellos padres que sean sorprendidos negándose a contar un cuento a un niño, no sólo incurren en

* Andrea Bárcena, "La hora del cuento", en: *Textos de derechos humanos sobre la niñez.* México, Comisión Nacional de los derechos humanos, 1992. pp. 161-162.