

La construcción del sentido de justicia

Alejandra Rodríguez Díaz

Ma. de la Luz Solis Radilla

Departamento Psicología. IMCED

Introducción

En el presente artículo se reportan los resultados obtenidos de la investigación realizada sobre el proceso constructivo de la conceptualización de la noción del *sentido de justicia* en los estudiantes del tercer grado de educación primaria. Se parte de considerar a los valores como constructos tanto a un nivel filogenético como ontogenético, asimismo se considera como referencia teórica, los paradigmas evolutivos que dan una explicación al respecto.

Antecedentes teóricos

Los valores morales merecen una especial atención, ya que están presentes en todas las áreas de nuestras vidas, son la esencia de lo humano. Esto ha dado lugar a que haya sido considerado como un objeto de investigación por parte de varios estudiosos interesados en investigar sobre la moral; incursionar en este campo, supone encarar conflictos teóricos y prácticos, dejando ver la forma en que se construyen, conceptualizan y posicionan ante la sociedad y el individuo. El tema de la moral es sin duda un problema que no puede plantearse aislado, al margen de los debates respecto a la intencionalidad de la educación o de las creencias y saberes que se vinculan con la manera de entender la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades.

La moral ha sido objeto de estudio a partir de varios enfoques:

- 1) Filosófico.
- 2) Sociológico.
- 3) Psicológico.

La investigación que se reporta, se realiza desde un enfoque psicológico y sustentado a partir de la teoría psicogenética al tener como objetivo central caracterizar la construcción del sentido de justicia en los niños de educación primaria.

Dentro de la perspectiva psicogenética, los principales representantes son Piaget y Kohlberg, quienes establecen que hay una similitud entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la moral; retomando los estudios de Piaget, Kohlberg supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. En general, puede decirse que el desarrollo moral no puede hallarse en un nivel más avanzado que el desarrollo cognitivo correspondiente.

Piaget establece que hay dos tipos de respeto: *el respeto unilateral* y *el respeto mutuo*, por consiguiente dos morales: una moral de la obligación de la heteronomía, que formula en reglas y da oportunidad de realizar un interrogatorio, y una moral de la autonomía o cooperación, que hay que buscarla, principalmente, en los movimientos íntimos de la conciencia o de sus actitudes sociales; señala que en la *heteronomía*, el niño basa su juicio moral en el *respeto unilateral* a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en lugar de otra persona. En la etapa *autónoma*, de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en lugar del otro. Para lograr la *autonomía*, es indispensable que el niño se relacione con sus pares; ésta no se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan, para él, la autoridad.

Según Piaget¹ existen tres grandes estadios de la vida moral de desarrollo de la justicia en el niño:

1er. Periodo. Se extiende hasta los 7-8 años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta. Este primer periodo se caracteriza por una indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto con las nociones del deber y desobediencia. En el terreno de la *justicia inmanente (justicia automática, que emana de la naturaleza física y de los objetos inanimados)*. Es cuando el niño cree que por el hecho de desobedecer la autoridad adulta (heteronomía), merece un castigo, o sea que

¹ PIAGET, J., 1972.

durante los primeros años el niño admite la existencia de sanciones automáticas y no le atribuye a ninguna otra situación la causa del castigo; la *sanción expiatoria* la siente necesaria para pagar una culpa, por la presión y las reglas de autoridad. La obediencia por medio de una coerción es más firme mientras más pequeño sea, excluyendo los dos primeros años. A medida que la moral de la cooperación predomine sobre la de la presión, irá dando lugar a otros valores renunciando a la justicia inmanente, bajo la influencia de circunstancia que están en relación con el desarrollo moral; la mayoría de los sujetos hasta los 8 años creen que las sanciones automáticas emanan de las cosas por sí mismas. En el terreno de la *justicia retributiva*, toda sanción se admite como legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de moralidad; el niño pone la necesidad de la sanción por encima de la igualdad, la autoridad está por encima de la justicia, el respeto unilateral está por encima del respeto mutuo.

2º Periodo. Comprendido entre los 8 y los 11 años, aproximadamente, y que es el del igualitarismo progresivo, del desarrollo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad. El acto moral interesa por sí mismo, independientemente de la sanción. La toma de conciencia se da en un ligero retraso en relación con la práctica; esto lo demuestra Piaget en cómo practican las reglas en el juego, se apegan a la ley y a la norma establecida de manera radical, pero son incapaces de explicar o comprender esas reglas de manera abstracta al momento de emitir sus juicios sobre un hecho o situación. En el terreno de la *justicia retributiva* (*se define la proporcionalidad entre el acto y la sanción*, el igualitarismo, como la justicia retributiva, deriva del respeto del niño hacia el adulto), la noción de sanción expiatoria ya no se acepta con docilidad, y se consideran legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad, disminuye mucho la creencia en la *justicia inmanente*, en la *justicia distributiva* (*se define por la igualdad y justicia*). Las ideas igualitarias se imponen en función de la cooperación y constituyen de este modo una forma de justicia. La sanción por reciprocidad es debida por el progreso de éstas) en los conflictos entre la sanción y la igualdad, esta última es más importante. El igualitarismo se impone progresivamente con la edad.

3er Periodo. Se inicia alrededor de los 11-12 años, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones de que no es más que un desarrollo del igualitarismo en el sentido de la relatividad: en lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño sólo concibe

los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual. *En la justicia retributiva*, no aplicar a todos la misma sanción, sin tener en cuenta las circunstancias atenuantes de algunos. En la *justicia distributiva* deja de concebirse la ley como algo idéntico para todos, teniendo en cuenta las circunstancias de cada cual, no conduciendo al privilegio sino a la igualdad al respeto mutuo y autonomía.

Por otro lado, dentro del marco de la epistemología genética, Kohlberg ha elaborado una teoría en donde clasifica y establece tres niveles de desarrollo moral, y cada uno se divide en dos estadios, en función de la edad del sujeto; él realizó investigaciones con niños a partir de los seis años, utilizó los dilemas morales tanto para realizar una evaluación del sujeto respecto a su estadio de razonamiento moral, como para promover niveles superiores de razonamiento a través de la discusión y el conflicto.

La hipótesis fundamental que defiende Kohlberg se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se van integrando jerárquicamente unos en otros. Estos estadios se pueden encontrar en diferentes culturas; su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural específico, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructurada del sujeto con el medio ambiente. De esta manera ha elaborado tres grandes niveles de desarrollo moral, que implican seis estadios: el nivel pre convencional que abarca el estadio uno y dos; el nivel convencional que abarca el estadio tres y cuatro; y el nivel pos convencional que abarca el estadio cinco y seis, los cuales se definen a continuación:

1º. A los 6 años, los niños piensan que el acto malo debe ser castigado, pero la justicia no es recíproca, sino debida a diferencias de poder; los principios fundamentales son: la obediencia a los fuertes por los débiles y la sanción de fuertes a los que se desvían.

2º. Desde los 10 hasta los 12 años. La justicia se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución, se devuelven tanto los factores como los golpes, impone la ley del Talión. La cooperación se da para conseguir una parte equitativa.

3º. Desde los 12 hasta los 18 años. Estadio de reciprocidad ideal: lo que uno quisiera si estuviera en el lugar del otro. Es justo dar más a los más débiles. Se ayuda aceptando la gratitud como recompensa. El perdón está

por encima de la venganza porque ésta no tiene fin. Lo social se entiende como díada y mutualidad. Hay un requisito cognitivo para arribar a este estadio: la orientación recíproca, ponerse simultáneamente en el lugar propio y en el del otro, permitiendo asumir roles, cuyo ejercicio se vuelve fundamental para el desarrollo posterior. La mayoría de los adolescentes se encuentran entre los estadios dos y tres.

4º. La moralidad de la ley, el orden y el gobierno. La justicia se equipara al sistema donde las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad. Lo social ya no se entiende como una díada sino como una relación entre los individuos y el sistema. La desigualdad social se acepta cuando es correlativa al talento, el esfuerzo, la conformidad. La justicia es principio de orden social más que moral. Estadio frecuente entre los adultos.

5º. Se pretende crear una legislación más que mantenerla. En este estadio el individuo establece criterios para desarrollar un esquema de sociedad, para juzgar una sociedad sobre otra. Se centra en los que orientarían la legislación necesaria para asegurar el máximo bienestar para todos. El procedimiento es más sagrado que la ley. Impera la noción de contrato social por la vía de la democracia.

6º. Se trascienden las sociedades concretas. Se persiguen principios válidos para todo ser humano, principios universales. Se privilegia el respeto a la personalidad y a la justicia. Se trata a los hombres como fines, no como medios (máxima kantiana). La humanidad es uno mismo y todos los demás. El criterio acerca de las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara. En el centro se hallan los derechos de la humanidad: todos y no sólo los legislables. El derecho implica el deber de reconocer que éste se aplica para uno y para todos los demás. De ahí que también impere el principio de la reversibilidad. Las investigaciones empíricas han descubierto a muy pocas personas que se ubican en este estadio, todas con formación filosófica.

La teoría de Kohlberg señala que el desarrollo y la educación moral nacen y dependen del diseño empírico de los estadios del juicio moral. Define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento.

Pregunta de investigación

Con la finalidad de caracterizar la construcción del sentido de justicia en estudiantes del nivel primaria, en esta fase se definen los aspectos a indagar en la investigación, partiendo del planteamiento general: *¿Cómo construyen el sentido de justicia los estudiantes del 3er. grado de educación primaria?* Se derivan aspectos particulares a investigar:

1. El razonamiento que manifiestan ante una situación conflictiva de carácter moral en donde aparezca el valor justicia.
2. ¿Cómo asumen la norma moral?
3. ¿Cómo asumen la sanción moral?
4. ¿Cómo asumen la noción de respeto?
5. ¿Cómo asumen la noción de solidaridad?
6. ¿Cómo asumen la noción de cooperación?
7. ¿Las manifestaciones del sentido de justicia?
8. ¿El tipo de razonamiento que utilizan para justificar su práctica y conciencia del sentido de justicia?

El objetivo general se centra en ***caracterizar la construcción del sentido de justicia en el niño.***

Asimismo, a partir de estas preguntas, los objetivos específicos que persigue esta investigación son:

1. Identificar el razonamiento ante una situación conflictiva de carácter moral que implica justicia.
2. Identificar si el niño de 3er. grado de educación primaria reconoce la norma o regla moral.
3. Identificar si hay aceptación y el tipo de sanción o castigo moral que se elige para cada situación conflictiva.

4. Identificar los elementos que ayudan al desarrollo de la noción de justicia, como son el respeto mutuo y la solidaridad que llevan a la cooperación.
5. Identificar cómo el niño práctica la justicia y da cuenta de esa conciencia.

El presente trabajo de investigación se enmarca en el enfoque constructivista, porque al igual que los procesos cognitivos, asume el desarrollo moral como construcciones que se realizan durante procesos de intercambio. Si tenemos en cuenta la perspectiva constructivista, la enseñanza de los valores nunca se deberá de plantear en términos de una simple transmisión verbal o adoctrinamiento. Tampoco el aprendizaje de los valores se entiende como algo personal o privado, ni relativo a circunstancias o contextos culturales. Adoptar un marco constructivista significa entender el desarrollo y la formación de los valores como el resultado del desequilibrio entre dos maneras diferentes de juzgar un hecho, o del conflicto producido en una determinada situación que llega a equilibrarse, por lo que tendremos que diseñar situaciones donde se pueda no sólo experimentar el conflicto, sino crear las condiciones para que las alumnas y alumnos argumenten, adopten la perspectiva de otra persona, y traten de tomar decisiones basadas en principios y no sólo en normas culturales.

Aspectos metodológicos. El enfoque metodológico desde el cual se desarrolla esta investigación es de corte cualitativo, al explicar, desde un referente teórico, el sentido de las respuestas que dan los niños al resolver situaciones que involucran un razonamiento moral y que subyace la noción de justicia.

Método. El método aplicado en la investigación fue el clínico, que consiste en una forma de obtener datos en interacción directa con el sujeto. Se basa de manera central en el planteamiento de una situación, donde subyace la noción a indagar y que ofrezca alguna dificultad al sujeto para que posteriormente explique su pensamiento, lo cual nos permite indagar sobre el pensamiento de los niños. Además, mediante el *método clínico* se trata de inferir en las respuestas que dan los infantes y la forma en como se construye el sentido de justicia; por otro lado, es usada la técnica de *entrevista clínica*, la cual “trata de seguir el curso del pensamiento del niño a lo largo de una situación en juego, planteando nuevas preguntas

para aclarar las respuestas anteriores del sujeto”.² Las características esenciales del método clínico se sintetizan a continuación: la técnica base la constituye la entrevista, se aplica sólo de manera individual y la entrevista se estructura a partir del planteamiento de una situación.

Instrumento. El *instrumento* que se utiliza en la presente investigación se integra por historias y dilemas; se opta por éstos por considerar que son los más adecuados al tema de investigación y porque han sido implementados en importantes investigaciones sobre el desarrollo moral del niño, obteniendo muy buenos resultados.

Las *historias* son situaciones morales, que se cuentan al sujeto para colocarlo en la situación y pedir que dé sus opiniones y valoraciones sobre ellas; éstas implican tomar decisiones morales, pues se le pregunta cómo resolvería el entrevistado el problema moral o qué es lo que él haría si ocupara el lugar de cada uno de los actores involucrados; explicará el por qué de sus respuestas, seguida de un conjunto de cuestiones que irán clarificando el significado de las respuestas iniciales del niño, de manera libre, sin encajonar lo que queremos que diga o predeterminar las respuestas.

Las *historias* pueden ser *ficticias o reales*. Las primeras son las que no tienen relación con el tiempo, espacio, ni personajes que el niño conozca, que lo llevan a debatir y manifestar razones, le ofrecen cuestiones que lo obligan a elegir soluciones o responder para explicar algunos comportamientos. Las *historias reales*, por otra parte, son las que surgen de sus vivencias o experiencias, propias o ajenas; éstas tienen el propósito de que el alumno exprese, en sus propios términos, sus vivencias, acciones o el significado de los conceptos morales, en lugar de escuchar la historia y seleccionar decisiones de las presentadas por el investigador; esto es muy importante para conocer su actitud ante una situación moral, cuando se encuentre ante actos concretos y acciones verbales; en tales circunstancias, “el verdadero problema está no en aceptar y repetir los resultados de la experiencia, sino en saber cómo situarlos en el conjunto de la vida real del niño”³.

Los *dilemas* morales son planteamientos de situaciones “que estimulan el conflicto cognitivo y asunción de roles sociales para aumentar la concien-

² DELVAL, J., 2001, p. 11.

³ PIAGET, J., 1972, p. 101.

cia moral de los alumnos”,⁴ y pueden ser: dilemas morales “*hipotéticos*” y dilemas morales “*reales*”.

Los dilemas morales “*hipotéticos*” son problemas “*clásicos y abstractos*” abiertos que implican un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas, en un contexto de situación sin referencia a un tiempo, lugar o personalidad específica, se enfrentan con una decisión urgente que se les pide a los alumnos que resuelvan.

Los dilemas morales “*reales*” son problemas morales más “*naturales*”, de la vida real o de la experiencia social; éstos ofrecen a los alumnos el potencial para que actúen en la solución del conflicto, poniendo atención en los conflictos de la vida de los estudiantes que a menudo se pasan por alto, además les ayuda a entender que no todo el mundo piensa como ellos sobre cómo resolver un problema; con esto no sólo ejercita el pensamiento, sino que utilizan su propia experiencia para resolver los problemas éticos.

Los *dilemas* son empleados para identificar el desarrollo del juicio y el razonamiento moral, se presentan por medio de una breve narración, una situación moral compleja, que involucre en la elección individual un conflicto de valores, por ejemplo: casos morales en los que el respeto de unos valores (por ejemplo la ley) está en contradicción de otros valores (por ejemplo la libertad). Esto se plantea desde un enfoque cognoscitivo-constructivista del desarrollo moral, iniciado por Piaget y proseguido por Kohlberg y su equipo, en donde sostienen que el papel de la educación moral es proporcionar experiencias que estimulan el razonamiento socio moral. “La discusión de -dilemas morales- de un nivel superior a aquel en que se encuentra el grupo-clase, en la medida en que no pueden ser integrados en las estructuras cognitivas previas existentes, provocan un desequilibrio, generándose un nivel más alto de juicio y razonamiento moral”.⁵

El instrumento, base de la recogida de datos, se constituye por dos historias y un dilema. A continuación se describen cada una de las situaciones, puntuizando el propósito específico que se persigue para fines de esta investigación.

⁴ HERSH, R., et al., 1998, p. 113.

⁵ BOLÍVAR, A., 1998, p.165.

Historias:

El *incumplimiento* y la *cooperación*

Situación 1. El incumplimiento

Consigna: en una ocasión un niño del tercer grado de primaria, al llegar a la escuela, le pidió a uno de sus compañeros que le pasara la tarea, porque él no la había hecho; su compañero le dijo que sí y se la pasó; el primer niño la copió igual, entraron al salón de clase, la maestra pidió que entregaran sus tareas; al niño que copió le otorgó un 10 y a su compañero le puso un 8.

Preguntas base:

1. ¿Qué piensas de esto? ¿Por qué?
2. ¿Cómo resolverías tú el problema? (en el lugar de cada uno de los actores)
3. ¿Crees que es justo? ¿Por qué?

Propósitos particulares:

- Identificar el razonamiento ante una situación conflictiva de carácter moral que implica justicia.
- Identificar el *reconocimiento o no reconocimiento de la norma o regla moral*.
- Identificar la *aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral*.
- Identificar *noción de justicia*.

Lo anterior dará respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el razonamiento que manifiesta el niño de tercer grado de educación primaria ante una situación conflictiva de carácter moral en donde aparezca el sentido de justicia?

- ¿Cómo se da la construcción del sentido de justicia?
- ¿Cómo asume el reconocimiento o no reconocimiento de la norma o regla moral?
- ¿Cómo asume la aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral?
- ¿Qué tipo de razonamiento manifiesta al dar cuenta sobre nociones de justicia?

Situación 2: la cooperación.

Consigna: En una ocasión un niño jugaba en el patio; su mamá le pide que recoja su cuarto y el niño contesta que en seguida, pero pasan las horas y no hace lo que la mamá le pidió; finalmente se llega la hora de comer y el niño no ha recogido su cuarto, llega su papá y su mamá le cuenta lo sucedido.

1. ¿Qué piensas de esto? ¿Por qué?
2. ¿Cómo resolverías el problema?
3. Si afirma que merece castigo, se le pregunta ¿Qué castigo le pondrías tú?

El papá molesto quiere castigar al niño, pero no se decide acerca de qué castigo ponerle:

1. Dejarlo sin comer.
2. No dejarlo jugar el día siguiente.
3. Cuando pida un favor que no se le ayude, a menos que él ayude.

¿Qué castigo es el más justo? ¿Por qué?

¿Qué castigo es el menos justo? ¿Por qué?

¿Crees que los niños deben ayudar a su mamá? ¿Por qué?

Propósitos particulares:

- Identificar si el niño de tercer grado de educación primaria reconoce o no la norma o regla moral.
- Identificar si hay aceptación o no y el tipo de sanción o castigo que se elige para cada situación conflictiva.
- Identificar los elementos que ayudan al desarrollo de la noción de justicia, como son el respeto y la solidaridad que llevan a la cooperación.

Con lo anterior dará respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo asume el reconocimiento de la norma o regla moral el niño de tercer grado de educación primaria?
- ¿Cómo asume *la aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral?*
- ¿Cómo asume la noción de justicia?
- ¿Cómo asume la noción de cooperación?

Dilema

Situación 3: El robo.

Consigna: en el salón del tercer grado, se han venido produciendo robos, principalmente durante la clase de educación física, en que los alumnos dejan sus pertenencias en el aula. Los alumnos se han quejado y comunicado a la maestra del grupo. Deciden investigar para tratar de descubrir a los ladrones y expulsarlos del grupo.

Juan es alumno de ese grupo y sabe que los culpables son 2 amigos suyos del cuarto grado, porque un día los descubrió casualmente, pero se encuentra en un dilema y no sabe qué hacer.

- Si lo confiesa está rompiendo su amistad, sabe que si dice quienes son los que roban, sus amigos perderán la escolaridad y no aprobarán el ciclo escolar.

Propósitos particulares:

- Identificar si el niño de tercer grado de educación primaria reconoce o no la norma o regla moral.
- Identificar si hay aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo que se elige para cada situación conflictiva.
- Identificar *noción de justicia*.
- Identificar los elementos que ayudan al desarrollo de la noción de *justicia*, como son *el respeto* y *la solidaridad* que llevan a la *cooperación*.

Los cuales darán respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo asume el reconocimiento o no reconocimiento de la norma o regla moral?
 - ¿Cómo asume la aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral?
 - ¿Cómo asume la noción justicia y las noción que subyacen: respeto y solidaridad?
 - Si no lo hace, estará siendo mal compañero, insolidario y contribuyendo a que los robos continúen.
1. ¿Debe Juan decir a la maestra quienes son los que roban o callarse por ser los responsables amigos suyos? ¿Por qué?
 2. Si estuvieras en lugar de Juan ¿Qué harías tú? ¿Por qué?
 3. ¿Cómo resolverías el problema? (en el lugar de cada uno de los actores)

En la tabla que se presenta a continuación se muestran de manera general las situaciones aplicadas a los estudiantes, en la cual se puede identificar: nombre de la situación, el contexto que se empleó, así como la relación que involucra y la demanda que se solicita al niño.

Caracterización de situaciones

Situaciones	Noción moral que involucra	Nociones relacionales
1. Historia el incumplimiento	Valores morales: Justicia, injusticia	Razonamiento moral, conflicto moral, conciencia
	Respeto unilateral	Reconocimiento de la norma o regla moral Aceptación de la sanción
		Expiación (sanción expiatoria)
		Coerción, presión
	Respeto mutuo	Reciprocidad (sanción por reciprocidad) Igualdad, asunción de roles, exigencia moral, experiencia
Situación 2. Historia la cooperación	Responsabilidad	Manifestación de conducta Toma de decisiones
	Valores morales	Razonamiento moral, conflicto moral
	Justicia	Desarrollo de la noción
	Respeto unilateral	Reconocimiento de la norma o regla moral Aceptación y tipo de sanción o castigo Expiación Coerción Presión
	Respeto mutuo Cooperación	Reciprocidad Igualdad Equidad
Situación 3. Dilema el robo	Valores morales	Conflictos moral, razonamiento moral
	Respeto unilateral	Reconocimiento de la norma o regla Aceptación y tipo de sanción o castigo
	Respeto mutuo	Reciprocidad (sanción por reciprocidad), igualdad, lealtad, amistad, verdad, mentira.
	Solidaridad	Grupal, individual

Resultados

Una vez aplicado el instrumento a niños del tercer grado de educación primaria, realizado la transcripción de la información, así como el análisis y la interpretación de la información, se obtuvieron las categorías de análisis, base sobre la cual se derivaron los resultados.

A partir de las respuestas que dan los niños, se establece el modelo de análisis que se sustenta en seis categorías con sus respectivas sub categorías.

Codificación de categorías. (Para mayor información consultar tesis Solís, A.)

Codificación	Categoría
1 1.1 1.2	Reconocimiento de la norma o regla moral Coacción Reciprocidad
2 2.1 2.2	No reconocimiento de la norma o regla moral Egocentrismo Autonomía
3 3.1 3.2	Aceptación y tipo de sanción o castigo moral Sanción expiatoria Sanción por reciprocidad
4 4.1 4.2 4.3	No aceptación de la sanción o castigo moral Egocentrismo Severidad Solidaridad
5 5.1 5.2 5.3	Noción de justicia Justicia inmanente Justicia distributiva Justicia retributiva
6 6.1 6.2	Sobre las respuestas No identificada No contesta

Para caracterizar la construcción del sentido de justicia en estudiantes del tercer grado del nivel primaria, fue necesario someterlos a situaciones conflictivas de carácter moral en donde aparece el sentido de justicia de igual manera, para dar respuesta a los diferentes cuestionamientos planteados en un principio y cumplir los objetivos propuestos.

A partir del análisis realizado en las respuestas que proporcionan los niños, se identifican 3 etapas en el razonamiento moral:

- 1.- *El heterónomo.*
- 2.- De transición a la autonomía.
- 3.- El autónomo.

Cada uno tiene sus características bien definidas.

La mayoría de los niños se encuentran en la segunda etapa; este tipo de pensamiento fluctúa entre el razonamiento moral *heterónomo* y el razonamiento moral *autónomo*.

El pensamiento *heterónomo* se muestra cuando en sus respuestas, el niño considera que se debe obedecer a la autoridad superior por temor al castigo, además siente la necesidad moral de la sanción expiatoria; es decir, entre más severa la sanción, más justa; el niño basa su juicio moral en el respeto unilateral a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en lugar de otra persona: es una moral de la obligación; reconoce la norma moral por coerción o no la reconoce por egocentrismo, acepta la sanción expiatoria o no acepta la sanción por egocentrismo y manifiesta nociones de justicia inmanente. Lo demuestran algunos niños cuando se les pregunta ¿Qué haría ante una orden del adulto? Y contesta que se debe obedecer para que no lo regañen.

El razonamiento moral *autónomo* se demuestra cuando el niño manifiesta en sus respuestas un razonamiento moral desde el interior, desde la conciencia basado en el *respeto mutuo*, logrando ponerse en lugar del otro, dando cuenta que se siente unido a sus semejantes basando su juicio moral en la reciprocidad, la equidad, solidaridad y cooperación como tal; si no reconoce la regla lo hace con autonomía, si no acepta la sanción es porque la considera muy severa y por solidaridad con sus semejantes, manifiesta nociones de justicia retributiva es decir con sentido de equidad.

El razonamiento que se deriva de éstos, el *de transición hacia la autonomía*, se demuestra cuando el niño manifiesta en sus respuestas que se da cuenta de que empieza a juzgar las normas o reglas morales en fun-

ción de la bondad de éstas y no sólo por que son impuestas por la autoridad del adulto o por temor al castigo; en cuanto a la sanción, la expiación no constituye una necesidad moral. Aquí se empiezan a incluir ideas de igualdad, pero el igualitarismo aún no le cede el paso a una noción más refinada que es la equidad, en donde se considera la situación del otro; además, los que manifiestan este tipo de razonamiento consideran algunas órdenes injustas, pero no obligatorias a la obediencia pasiva, pero prefieren la sumisión por complacencia a la discusión o rebelión. Aquí cabe el razonamiento moral que rebasa al razonamiento heterónomo, pero aún no llega al razonamiento autónomo; reconocen la norma por reciprocidad, aceptan la sanción por reciprocidad; si no aceptan la sanción, lo hacen por considerarla severa o exagerada y manifiestan nociones de justicia distributiva.

Las respuestas de los niños en cuanto al *reconocimiento de la norma o regla moral* se ubican en los tres tipos de razonamiento; la variabilidad se le atribuye a ciertas características, es decir, a la forma en se les plantean las cuestiones según las estructura de las situaciones.

El niño asume el *reconocimiento de la norma o regla moral* de dos formas: por *coerción* y por *reciprocidad*.

Por coerción es cuando a través de las respuestas, el niño hace referencia a que se debe *obedecer* porque se trata de una imposición del exterior; es decir, de la autoridad del adulto. Son obedecidas por temor al castigo, nace del encuentro de la *obligación* y el *egocentrismo*. El niño se da cuenta que ha cometido una falta y acepta que *debe* ser castigado por no obedecer la norma moral sin dar más respuesta que porque hizo mal; reconoce que eso no se debe de hacer, debiendo obedecer lo que se le manda a realizar por el temor a ser castigado; esto se evidencia cuando dicen que se debe obedecer para que no lo castiguen.

Por *reciprocidad* cuando dan cuenta que el niño empieza a juzgar las normas o reglas morales en función de la bondad de éstas y no sólo por que son impuestas por la autoridad del adulto o por temor al castigo; esto se logra con el progreso de la *cooperación* que rechaza al *egocentrismo* y a la mística de la *obligación*. Aquí el igualitarismo aún no llega a la equidad; sin embargo, empiezan a comprender que le liga a sus semejan-

tes un lazo de *reciprocidad*, es decir, correspondencia mutua de una persona con otra. El niño reconoce que si comete una falta, habrá consecuencias que perjudican a otro, por ejemplo cuando dicen: “si se copia, nos podemos equivocar y nuestros compañeros también”, “si robas, te pueden robar también a ti”, ”si no ayudas, que no se te ayuden a menos que tú ayudes”, se ponen en lugar de quien comete la falta y consideran importante repararla, no como un deber, sino por los beneficios que representa el hacerlo, manifestando con esto nociones de respeto, solidaridad y cooperación.

Cuando el niño no reconoce la norma o regla moral, lo hace *por egocentrismo y por autonomía*. *Por egocentrismo* es cuando el niño manifiesta ignorar las relaciones objetivas; es decir, se opone a la objetividad en la medida en que la objetividad significa reciprocidad, es decir carece de nociones de *solidaridad y respeto mutuo* que llevan a la *cooperación*. Esto se evidencia cuando dice “no es justo que recoja su cuarto... la mamá debe hacerlo”. No da cuenta de que es parte de la familia con derechos y obligaciones

Por autonomía, el niño manifiesta que la norma no es adecuada a las condiciones que se deben seguir para ajustar las conductas, tareas, actividades, entre otras, que se pueden cambiar si así lo decide la mayoría y beneficie a los involucrados, juzgándolas en función de la bondad de éstas y el *respeto mutuo*; logrando ponerse en lugar del otro, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad, la equidad, solidaridad y cooperación como tal. No se encontró ningún ejemplo puro de este tipo en la presente investigación porque las respuestas de los niños fueron un ir venir de la heteronomía a la autonomía, pasando por la etapa de transición según las cuestiones planteadas.

Asume *la aceptación* de la sanción o castigo moral de manera *expiatoria y por reciprocidad*. *En la expiatoria*, los niños dan cuenta que la expiación constituye una necesidad moral: entre más severa la sanción, más justa; es la que coexiste con la presión y las reglas de autoridad. Conduce al individuo a la aceptación por medio de la coerción y es arbitraria. Al plantearles las situaciones morales, los niños optan por elegir el castigo más doloroso y en ocasiones sin relación con lo que se sanciona; esto se evidencia cuando dicen que se expulse de la escuela al que copia

o al que roba, dado que ve la expulsión como una sanción legítima. El respeto es sólo del niño hacia el adulto.

Sanción por reciprocidad es cuando el niño empieza a aceptar que no se necesita un castigo doloroso para establecer la relación y que las sanciones justas son las que exigen una reparación o que hacen soportar al culpable las consecuencias de su falta; es la que va unida a las reglas de igualdad cuando empieza a comprender que le liga a sus semejantes un lazo de *reciprocidad*: hay relación entre el delito y su castigo. Los niños reconocen que si hay dos involucrados en un conflicto moral, merece un castigo más severo el que ha cometido la falta más grave, además se ponen en el lugar del otro y plantean soluciones para reparar la falta cometida; cuando dicen que si ellos fueran los infractores no lo volverían a hacer o repararían el daño, se solidarizan al considerar la situación del otro cuando dicen que ayudarían a su mamá para que no tenga tanto trabajo y no como un deber. Eligen sanciones que tienen relación con el acto a sancionar.

Cuando el niño no acepta *la sanción o castigo moral*, los resultados arrojan que lo hace de tres formas: *por egocentrismo, por severidad y por solidaridad*. *Por egocentrismo* es cuando el niño manifiesta ignorar las relaciones que le ligan a sus semejantes; es decir, carece de nociones de *solidaridad y respeto mutuo* que llevan a la *cooperación*. El niño no considera que las faltas a la norma o regla moral merezcan castigo, no da importancia a la ruptura del lazo social por la falta cometida.

Por severidad, el niño empieza a considerar el castigo muy duro o riguroso, es decir, exagerado para la falta cometida, haciendo notar que hay un progreso en la reciprocidad e intenta ponerse en el lugar de el otro. El niño no acepta el castigo doloroso porque no lo considera necesario para restablecer la relación que se rompió al cometer la falta a la norma moral; se evidencia cuando dice que no se expulse al que robó en el salón de clases, pero acepta que sí merece un castigo para sanear la ruptura social de la falta cometida, siempre y cuando sea de acuerdo a la falta, como el de darle una oportunidad al que roba o que regrese lo que ha robado.

Por solidaridad, los niños dan cuenta que se siente unido a sus semejantes, o sea una adhesión circunstancial a la causa de otros, y no acepta la

sanción por tratarse de defender un derecho o una obligación para sus amigos o para él. Se pone en juego la solidaridad, manifiesta nociones de reciprocidad como tal. El niño logra colocarse en el lugar del otro y no acepta la sanción expiatoria como una necesidad moral, se evidencia cuando dice que si su amigo es el que robó, le pediría a la maestra no lo expulse del grupo y le ponga otro castigo menos severo; valora la amistad y se solidariza con él defendiendo su derecho al estudio, juzga no adecuado el castigo coercitivo que viene del exterior, de la autoridad.

Conclusiones

Las manifestaciones del sentido justicia del niño son, de acuerdo a los resultados, de tres tipos: *nociones de justicia inmanente, que corresponden al razonamiento heterónomo; nociones de justicia distributiva que corresponde al razonamiento de transición a la autonomía y nociones de justicia retributiva, que corresponde al razonamiento autónomo.*

La justicia inmanente se evidencia cuando en sus respuestas el niño supone que al cometer una falta a la norma, la *sanción* puede emanar de las cosas en sí mismas como sanciones automáticas; aceptan la necesidad de la *sanción expiatoria*. Lo justo para el niño es lo que el adulto disponga, suponen que deben obedecer solamente porque ellos lo mandan y por temor al castigo; piensan que si no obedecen les puede pasar algo, como un castigo mágico que puede venir de cualquier parte en cualquier momento; eligen castigos dolorosos sin relación con la falta cometida. El respeto es sólo hacia el adulto.

En la *justicia distributiva*, los niños empiezan a incluir ideas de *igualdad*, las cuales se imponen en función del progreso al respeto, la solidaridad y la *cooperación*. Debido al progreso de ellas, se acepta la *sanción por reciprocidad*. Los niños empiezan a dar cuenta de que son caces de juzgar la norma y las sanciones; para que sean justos, depende de las características de la falta, que si dos o más infringen la ley se dé castigo igual; dicen que se castigue si hay algo qué castigar; se solidarizan y cooperan al obedecer y ayudar por placer y no por deber; manifiestan que se sienten unidos a los demás; se evidencia cuando dicen “si dices mentiras, ya nadie te va creer a ti” o “está engañando a los demás”;

este progreso en la solidaridad ayuda a que el niño comprenda la verdadera naturaleza de la mentira, que es una falta a la norma moral.

En la justicia retributiva, los niños aluden a la proporcionalidad entre el acto y la sanción o entre la sanción y sus atenuantes; deriva del respeto del niño hacia el adulto y entre iguales. Se consideran las condiciones o situaciones en que se encuentren los involucrados, manifestando con esto nociones de equidad como tal. Los niños, al sancionar, consideran la situación de sus semejantes. Si son pequeños, dicen que no se les debe aplicar el mismo castigo que a los mayores; buscan reparar la falta cometida con sanciones que tienen relación con ésta: de acuerdo a la falta será el castigo, es decir proporcionalidad entre la falta y el castigo; lo evidencian cuando dicen que si se comete una falta grande, que el castigo sea grande, y si se comete una falta pequeña, que la sanción sea pequeña.

Algunos niños asumen la noción de respeto de manera unilateral (heteronomía); es decir, sólo hacia la autoridad adulta; otros empiezan a incluir ideas de igualdad (transición) y otros asumen la noción del respeto mutuo, hacia los adultos y entre iguales, con lazos de reciprocidad (autonomía), que es cuando el niño da cuenta que se siente unido a sus semejantes; entonces podemos decir que se consolida la solidaridad, la cual lleva a la cooperación.

El tipo de razonamiento que utiliza el niño para justificar la práctica y la conciencia del sentido de justicia, en algunos casos es heterónoma (inmanente, expiatoria); en otros es de transición a la autonomía (distributiva o de igualdad); y autónoma (retributiva con equidad). Todo esto se obtiene mediante el argumento de acuerdo al tipo de razonamiento que se pone en juego.

A partir de conocer el razonamiento que predomina en los niños, lo ideal es que en todos los espacios en donde se desenvuelven se les propicien situaciones para el desarrollo moral. Tanto en la comunidad como en la escuela se requiere de la creación de un ambiente en la que la experimentación y la reflexión se equilibren, para asegurar el doble progreso y constatar hasta qué punto toda lógica y toda moral son producto de la cooperación. Se debe propiciar el trabajo en grupo y así la cooperación se eleva a la categoría de factor esencial del progreso intelectual, el maes-

tro no debe imponer al niño una disciplina totalmente elaborada, puesto que la vida social de los niños está lo bastante desarrollada para dar lugar a una disciplina mucho más cercana a la sumisión interior propia de la moral de adulto; no tiene caso pretender transformar el pensamiento del niño desde el exterior, ya que su curiosidad de investigación activa y su necesidad de cooperación, son suficientes para asegurar un desarrollo intelectual normal; el adulto, ya sea el maestro, el padre, madre de familia u otro, será un colaborador y no un maestro desde un doble punto de vista moral y racional.▲

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós. México, 2003.
- BOLÍVAR, Antonio. *La evaluación de los valores y actitudes*. 3^a Edición. Grupo Anaya. Madrid, 1998.
- COMTE Sponville, André. *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Traducción de Pierre Jacomet. Andrés Bello. Santiago, 1995.
- CORTINA, Adela. *El quehacer ético*. Editorial Santillana. Madrid, 1999.
- DELVAL, Juan. *Descubrir el pensamiento de los niños*. Paidós. México, 2001.
- DURKHEIM, Émile. Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta, 2005.
- GARCÍA Salord y VANELLA, Liliana. *Normas y valores en el salón de clases*. Editorial Siglo XXI. México, 1992.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. México, 1998.
- HERSH, R. Reimer, et. al., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Traducción de Carmen Fernández A., Narcea ediciones. Madrid, 1998.
- KOHLBERG, Lawrence, et. al. *La educación moral*. Traducción de Antonio Bonanno, Editorial Gedisa. Barcelona, 1997.
- LÓPEZ Aranguren, José Luis. *Ética, Obras completas II*. Editorial Trotta. Madrid, 1994.
- MARGADANT, Guillermo F. *Panorama de la historia universal del derecho*. 5^a. Edición. Editorial Porrúa. México, 1996.
- PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño*. Traducción de Nuria Vidal. Fontanella. Barcelona, 1972.
- PIAGET, Jean. *Introducción a la epistemología genética*. Prólogo de Emilia Ferreiro y Rolando García. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- PIAGET, Jean y otros. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Alianza. Madrid, 1982.
- SCHMELKES, Silvia. *La formación de valores en educación básica*. SEP. México, 2004.
- SEE. *Los valores en educación básica*. Esiciones Michoacanas. Morelia, Mich., 1999.
- SEP. *Planes y programas de estudio 1993*. Fernández Cueto. México, 1993.
- SOBERANES Fernández, José Luis. *Historia del derecho mexicano*. Porrúa. México, 1996.
- WADSWORTH, Barry J., *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Diana. México, 1991.