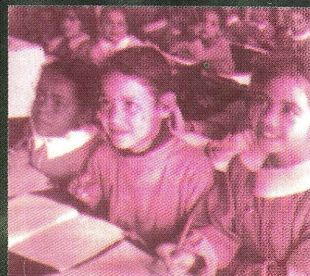
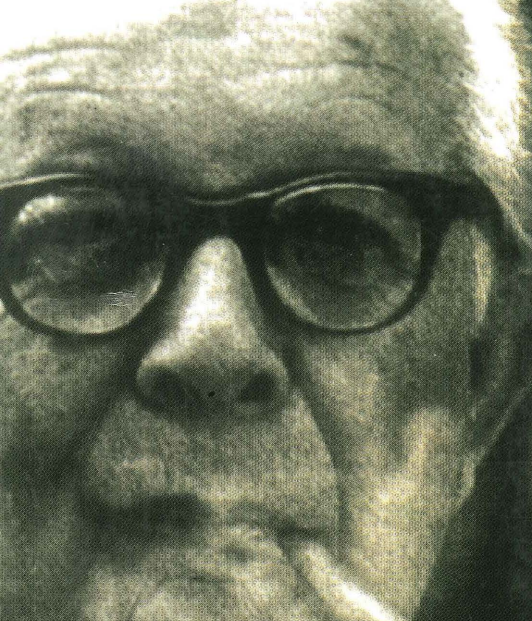


CECILIA THORNE (Editora)



Capítulo 10

PIAGET entre nosotros



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FONDO EDITORIAL 1997



Primera edición, setiembre de 1997

Carátula: AVA Diseños

Cuidado de la edición: María del Carmen Ghezzi

Diagramación: Marilú Alvarado Vargas

Piaget entre nosotros

Copyright © 1997 por Fondo Editorial de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria, cuadra 18,
San Miguel. Apartado 1761. Lima 100, Perú.

Teléfonos: 462-6390, 462-2540, anexo 220.

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

ISBN 9972-42-077-9

Impreso en el Perú - Printed in Peru

SENTIDO Y PRÁCTICA DE LA MORAL SEGÚN JEAN PIAGET

Santiago Cueto

Con la obra de Jean Piaget ocurre lo que con la de muchos grandes psicólogos: se le puede ubicar en un continuo en el que sus trabajos representan indudablemente un hito mayor. En otras palabras, las ideas de Piaget han tenido relevancia en sí mismas y en que han inspirado a muchos a profundizar los temas que él propuso. Siguiendo esta consideración, este artículo está dividido en cinco grandes secciones: en la primera se discutirán brevemente los antecedentes a la obra de Piaget, y específicamente se presentarán las principales ideas del sociólogo francés Emile Durkheim respecto a la moral; en la segunda y tercera partes se presentarán los principales puntos de la obra misma de Jean Piaget en lo que se refiere a sus estudios de desarrollo y educación moral; en la cuarta se discutirán algunas críticas a su obra y se presentará brevemente el trabajo de su principal seguidor, Lawrence Kohlberg. En la última se discutirá la vigencia del pensamiento piagetano en el contexto peruano.

Como preámbulo es relevante discutir qué entiende Piaget, y en general los psicólogos, cuando se refieren a moral. Moral alude a un sistema de conductas basado en principios sobre lo que está bien, tiene virtud o es justo. Ésta debe ser distinguida, en primer lugar, de las preferencias religiosas u otras similares que pertenecen fundamentalmente al dominio de preferencias personales. En general, la moral comprende un componente individual y uno social, aunque la importancia que se le da a cada uno varía de acuerdo a los autores. En segundo lugar, se debe distinguir moral de cuestiones de modales, moda y etiqueta. Éstos son normas sociales aceptadas ampliamente en un momento determinado y no tienen que ver con cuestiones de justicia. Por último, se debe

aclarar que en este artículo se va a referir a la moral desde la perspectiva de la psicología y la educación y no de la filosofía de la moral o ética.

Emile Durkheim y la moral social

Emile Durkheim (1858-1916) publicó en Francia una serie de libros que tendrían una gran influencia, reconocida o no, en el trabajo de muchos autores de psicología moral del siglo XX. Entre estos están *La división del trabajo* (1893/1933) y especialmente *Educación moral: un estudio en la teoría y aplicación de la sociología del conocimiento* (1925/1961).

Para Durkheim existen tres elementos esenciales para la internalización de valores morales. El primero es la *autoridad y disciplina*, elementos fundamentales para controlar las pasiones e impulsos naturales en los seres humanos. Éstas son las que permiten la organización de sociedades humanas estables. El segundo componente, la *pertenencia a grupos sociales*, es lo que permite al individuo trascender de una moral individual a una social que permite compartir responsabilidades al grupo. El tercer componente, *autonomía*, se refiere al requisito que debe cumplir toda acción humana para ser considerada moral: ser la expresión de una comprensión de las causas y consecuencias del acto realizado. Es así que Durkheim ve que la conducta moral no debería (idealmente) ser el resultado de la imposición de las leyes ni de una autoridad externa, sino que tiene que nacer del individuo como miembro de un grupo.

En base a estas ideas es que Durkheim sugirió algunas pautas para la educación moral. Pensaba que la primera tarea del maestro era inculcar hábitos morales que reflejarán las prácticas de la sociedad. Estos hábitos debían contrarrestar los sentimientos egoístas naturales en todo niño. Para Durkheim es deseable, además, que el individuo aprenda no solamente cuáles son los patrones de conducta morales en una sociedad, sino también por qué existen. Cómo lograr ambos objetivos es sin embargo uno de los principales vacíos de Durkheim, y en su obra hay un trasfondo claro de preeminencia de lo social por encima de lo individual. Esto es lo que ha llevado a mucha gente a criticar las ideas de Durkheim, presentándolas como una justificación para cualquier orden social, no importando su calidad moral con tal de que sea un orden colectivamente aceptado (Rich y De Vitis, 1994).

Aunque las ideas de Durkheim no hayan sido compartidas por muchos de los autores que le siguieron, no se puede negar que inició el interés contemporáneo en la psicología y educación moral señalando en rasgos generales cuáles debían ser los principales temas de discusión. En base a muchas de las ideas de Durkheim, y más en oposición que en acuerdo, Piaget va a formular su propia teoría.

Piaget y el juicio moral

La teoría de Piaget sobre psicología moral se encuentra fundamentalmente en su obra *El criterio moral en el niño*, publicada originalmente en 1932. Tal como en los estudios de desarrollo cognoscitivo, Piaget usó el método clínico para investigar el desarrollo moral. De acuerdo a este método, Piaget sostenía conversaciones con los niños, tratando de descubrir cuál era la concepción de lo justo o qué sanciones correspondían a diferentes transgresiones a normas establecidas. Piaget no estaba interesado en cuál respuesta emitía el niño, sino en cuál era la justificación. Así, Piaget no seguía un protocolo establecido de preguntas, sino que iba repreguntando al niño de acuerdo a las respuestas que obtenía. A través de este método Piaget intentaba ver la moral desde el punto de vista de sus interlocutores.

Específicamente, Piaget basó sus estudios en información que provenía de la observación y la discusión con niños jugando a las bolitas. Piaget se presentaba al niño diciendo: *Tengo unas bolitas (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. Tu me enseñarás las reglas y yo jugaré contigo* (1932/1977, pp. 18-19). En realidad Piaget conocía perfectamente las reglas, pero esta presentación le permitía luego preguntar a los niños sobre lo que correspondía en cada situación o cometer errores adrede para observar la reacción del niño. Así, Piaget formulaba preguntas como *¿Dónde se originan las reglas? Éstas, ¿pueden ser modificadas?; si es así, cuándo y cómo? ¿Cómo se define mentir y hacer trampa? ¿Cuáles son los castigos para los que rompen las reglas?*

Encontró entre los niños más pequeños un fuerte egocentrismo: "El niño no piensa, en primer lugar, más que en utilizar por sí mismo

sus nuevas adquisiciones. Juega individualmente con una materia social: el egocentrismo es así” (Piaget, 1932/1977, p. 29). El siguiente diálogo con un niño ilustra esto:

BAUM (6 años y medio) ... empieza por trazar un cuadrado y colocar tres bolitas. Añade: ‘Unas veces se ponen 4, otras 3 ó 2.’- ‘¿Ó 5?’- ‘No, cinco no, pero algunas veces se ponen 6 ú 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’... 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. El toma dos, yo ninguna. ‘¿Quién ha ganado?’- ‘Yo’- ‘¿Y yo?’- ‘Usted ha perdido’ (Piaget, 1932/1977, p. 30).

Otros niños en cambio mostraban un fuerte apego a las reglas establecidas, como por ejemplo:

MAR (6 años) ... 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 bolitas 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 otros intentos (Piaget, 1932/1977, p. 49).

En cambio niños mayores no tenían tanta dificultad para generar juegos nuevos o cambiar las reglas establecidas:

BLAS (12 años) ... estima que el juego de las bolitas debió empezar hacia el año 1500, en los tiempos de la reforma: ‘Inventaron el juego los 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 bolita. Supongo que después inventaron el cuadrado: Para estar obligados a hacer salir las bolitas del cuadrado. Para que las bolitas estuvieran siempre a la misma distancia, inventaron la línea. Pero la inventaron después. Cuando se descubrió el cemento, se hicieron las bolitas como hoy. Las bolitas 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 esta: ‘El que llegue más lejos en un concurso

previo, podrá empezar la partida'. Pero esta regla no le parece buena. 'Por que habría que correr demasiado para ir a buscar las bolitas'. 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' (Piaget, 1932/1977, p. 56).

Piaget basó sus conclusiones en las reacciones de los niños a historias cortas que él les presentaba como las siguientes:

- a. Un niño que se llama Juan está en su habitación. Le llaman para cenar. Entra en el comedor. Pero detrás de la puerta había una silla. Sobre la silla había una bandeja y sobre la bandeja había 15 tazas. Juan no podía saber que todo esto estaba detrás de la puerta. Entra: la puerta golpea la bandeja y se rompen las quince tazas.
- b. Había una vez un niño que se llamaba Enrique. Un día que su mamá no estaba, quiso coger dulces del armario. Se subió a una silla y alargó el brazo. Pero los dulces estaban muy arriba y no pudo cogerla. Lo que ocurrió fue que al intentar cogerla golpeó una taza. La taza se cayó y se rompió (Piaget, 1932/1977, p. 102).

Luego Piaget preguntaba a los niños cuál acción había sido peor. En relación a esta historia Piaget encontró que niños pequeños (aproximadamente entre 5 y 7 años) consideraban que el daño de Juan era peor que el de Enrique, pues había roto más copas (de acuerdo a ellos la consecuencia de las acciones es el principal argumento para juzgar la gravedad de un acto). Niños mayores en cambio tomaban en cuenta la intención del acto, y ya que las acciones de Juan eran el resultado de un accidente, eran consideradas menos graves que las de Enrique. Uno de los temas fundamentales en la obra de Piaget (donde se nota claramente la influencia de Durkheim) es el énfasis que puso en investigar cuándo los niños veían justificable cuestionar la autoridad de los adultos o las normas establecidas.

Piaget realizó otros estudios con historias sobre robo y mentira con resultados similares. En el caso del robo los niños pequeños juzgaban un robo en función de la cantidad robada, mientras que los niños mayores tomaban en cuenta en cambio por qué se producía el robo. En el caso de la mentira Piaget observó una evolución de la concepción de las

mentiras como “malas palabras”, a algo que falta a la verdad, para finalmente considerar mentiras solamente aquello que se afirma con la intención de engañar. Así, niños pequeños consideraban peor una mentira más obviamente falsa que una que fuera simplemente una exageración. Es decir, la magnitud de la mentira es la que determina su importancia. Para los niños mayores la clave es la intención.

Otra de las nociones que interesaba a Piaget era el castigo. Así, Piaget distinguió entre el *castigo expiatorio* y el *castigo por reciprocidad*. El primero es el que considera que aquél que falte a la justicia debe sufrir un castigo masivo que de alguna manera ‘limpie’ o libere al infractor de la responsabilidad del daño. El *castigo por reciprocidad* en cambio busca lograr que el autor de la falta comprenda la naturaleza y consecuencias de sus acciones y reciba un castigo que esté en proporción con el delito (Flavell, 1971).

Un ejemplo de lo anterior es un niño que no lleva a casa la comida para la familia, a pesar de que se le ha pedido que lo haga. Un *castigo expiatorio* sería gritarlo o mandarlo a su cuarto castigado. Un *castigo por reciprocidad* sería, por ejemplo, no hacer un favor al niño que sea similar al que él no quiso hacer. Piaget encontró que entre las opciones que daba a los niños, los más pequeños encontraban que eran más justos aquellos que expresaban un *castigo expiatorio*, mientras que los mayores preferían un *castigo por reciprocidad*. Los niños mayores, también, pensaban que todo castigo debía ser acompañado de una explicación al infractor.

Relacionadas a lo anterior están las concepciones que sobre justicia halló Piaget. Piaget observó que los niños más pequeños creían comúnmente en una *justicia inmanente*, que se caracterizaba por considerar que todo acto sería castigado o premiado finalmente como parte de un proceso natural: ningún acto quedará impune. Un segundo estadio es el de la *justicia retributiva*, basado en la noción de que cada niño debe ser castigado o premiado en proporción directa a su acto. Este tipo de justicia es totalmente concreta y basada en normas establecidas. Los niños mayores creían, en cambio, en la *justicia distributiva*, que se basa en que los actos deben ser recompensados o castigados por el medio social de una forma que sea proporcional al acto. En este caso la responsabilidad de los autores es fundamental para impartir justicia, cosa que no ocurría en los estadios anteriores.

En base a todas sus observaciones con niños e intentando sintetizarlas, Piaget postuló una tendencia temprana en el desarrollo moral que se caracteriza por el *egocentrismo* del individuo. A menudo se ha interpretado esto como egoísmo, pero Piaget se refería básicamente a la dificultad del niño para ponerse en el lugar de las demás personas. Así, comúnmente el niño pequeño atribuye a los demás los propios criterios y deseos.

Sobre esta tendencia inicial se van a desarrollar dos estadios. El primero fue llamado por Piaget *moral heterónoma*. En este estadio el niño(a), de aproximadamente entre 5 y 7 años, considera moral aquello que ha sido establecido por las autoridades que respeta (específicamente los padres). En este estadio el pensamiento del niño es absoluto (lo que está establecido es lo correcto sin oportunidad de cuestionamientos) y la moral se basa en la coacción que los más poderosos ejercen en los más débiles. Piaget llamó a este estadio de realismo moral porque "las obligaciones y valores son determinados por la ley o el orden en sí, independientemente de las intenciones o relaciones" (Piaget e Inhelder, 1969, p. 125).

El siguiente y último periodo es llamado de *moral autónoma* (o moral de equidad y cooperación) y aparece hacia el final de la infancia e inicio de la adolescencia. En esta etapa el niño(a) empieza a desarrollar un sentido más subjetivo de autonomía y reciprocidad. En este estadio las experiencias sociales, sobre todo con niños de la misma edad, se vuelven el vehículo principal para el desarrollo de nociones de cooperación e igualdad. Estas nociones se van a ir desarrollando en la medida en que el niño pueda descentrar sus perspectivas y ponerse en el lugar de otras personas.

Sobre estos estadios cabe notar, en primer lugar, la influencia de Durkheim en la formulación de la *moral heterónoma*. Sin embargo, Piaget ve en los niños que estudia la capacidad para trascender las nociones establecidas por los padres o la sociedad para generar conceptos propios de justicia. En segundo lugar, hay un paralelo claro entre los estadios de desarrollo moral y los de desarrollo cognoscitivo. El *egocentrismo* y la *moral heterónoma* corresponden a los estadios sensoriomotriz y preoperacional de desarrollo cognoscitivo. En cambio la *moral autónoma* corresponde a los estadios operacional concreto y operacional abstracto. Así, el juicio moral autónomo sólo es posible cuando aparece la ca-

pacidad para realizar operaciones mentales. Los paralelos entre desarrollo moral, desarrollo cognoscitivo y los diferentes conceptos que se han descrito figuran en el cuadro 1:

Cuadro 1. Paralelos en el desarrollo según Piaget

Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo moral	Historias morales	Castigo	Justicia
Preoperatorio	Heterónimo	Consecuencias priman	Expiatorio	Inmanente y retributiva
Operatorio concreto y formal	Autónomo	Intenciones priman	Reciprocidad	Distributiva

Piaget describió sus estadios de desarrollo moral en forma similar a los de desarrollo cognoscitivo. En otras palabras los estadios de desarrollo moral son considerados innatos (al menos las estructuras biológicas para desarrollar el sistema cognoscitivo y el afectivo), invariantes (es decir, la secuencia es siempre de *moral heterónoma a autónoma* y nunca al revés), jerárquicos (el pensamiento autónomo supone un estadio más avanzado que el heterónimo aunque no lo desplace totalmente), y universal (es decir, las nociones fundamentales descritas se presentan en todas las culturas del mundo, aunque los contenidos específicos varíen).

No se debe asumir sin embargo que Piaget concebía el desarrollo moral como un proceso puramente cognoscitivo. Piaget pensaba que existe una clara interconexión entre componentes cognoscitivos y afectivos:

Aunque estos dos aspectos no pueden ser reducidos a uno solo, son de todos modos inseparables y complementarios. Por esto no debe sorprendernos un marcado paralelismo en sus respectivas evoluciones. Los esquemas cognoscitivos que están inicialmente centrados en las acciones del niño se vuelven los medios a través de los cuales el niño construye un universo objetivo y descentrado; de manera similar, y a los mismos ni-

veles sensoriomotrices, la afectividad procede de una falta de diferenciación entre el yo y el medio físico y humano hacia la construcción de un grupo de intercambios e inversiones afectivas que enlazan al yo diferenciado a otras personas (a través de sentimientos interpersonales) o cosas (a través de intereses a varios niveles) (Piaget e Inhelder, 1969, p. 21).

La esencia misma de la moral es para Piaget el sentimiento adquirido de justicia, y a partir de ese sentimiento se hace una representación cognoscitiva en forma de esquemas.

Piaget y la educación moral

En su trabajo *La nueva educación moral* (1960), Piaget desarrolló una serie de ideas sumamente interesantes. Como se verá más adelante, muchas de sus ideas han sido adoptadas en corrientes contemporáneas sobre el tema. En temas de educación moral una notable influencia fue la del educador norteamericano John Dewey (1916), quien fue de los primeros en acentuar la importancia de la participación de los estudiantes en su propia educación.

Para Piaget las opciones que tiene al frente la educación moral son inculcar una *moral heterónoma* o ayudar al desarrollo de una *moral autónoma*:

Son dos tipos de respeto que parecen explicarnos la existencia de dos morales, cuya oposición en los niños se observa sin cesar. De una manera general se puede decir que el respeto unilateral yendo a la par con la relación de presión moral, conduce... a un resultado específico que es el sentimiento del *deber*. Pero el deber primitivo que resulta así de la coacción sobre el niño sigue siendo esencialmente *heterónomo*. Por el contrario, la moral que resulta del respeto mutuo y de las relaciones de cooperación puede caracterizarse por un sentimiento diferente, el sentimiento del *bien*, más interior en la conciencia, y el ideal de reciprocidad del cual tiende a llegar a ser enteramente *autónomo* (Piaget, 1960, p. 13).

Piaget favorecía claramente una educación para el desarrollo de la *moral autónoma*. Para ello propuso los "procedimientos activos" de respeto mutuo y cooperación entre niños. Piaget observaba en cambio que los métodos más populares de educación moral se basaban en lo que él llama "respeto unilateral" (Durkheim había sugerido estos métodos); es

decir, aquéllos que llevaban al desarrollo de una *moral heterónoma*. De acuerdo a Piaget es fundamental que cierto grado de *moral heterónoma* subsista en el adulto; de otra manera la vida en sociedad sería imposible. Para Piaget la educación moral no debe ser tema de un curso específico, sino tema constante de trabajo en la escuela.

Piaget fue específico en cuanto a sus recomendaciones para la educación moral: "La 'escuela activa' reposa sobre la idea de que las materias que se han de enseñar al niño no deben ser impuestas desde fuera, sino que deben ser descubiertas de nuevo por él mediante una verdadera investigación y una actividad espontánea. 'Actividad' aquí está en oposición a receptividad. La educación moral activa supone, por consiguiente, que el niño puede hacer experiencias morales y que la escuela constituye un medio propio para tales experiencias" (Piaget, 1960, p. 33).

Es importante hacer una precisión al referirnos a la educación moral según Piaget: él no estaba recomendando fomentar una *moral autónoma* puramente individual, sino que introducía un componente social al sugerir que ésta debía desarrollarse en el contexto de la relaciones con adultos y con otros niños. Así, Piaget se apartaba de un relativismo moral para favorecer una autonomía moral formada en sociedad.

En un pasaje claramente polémico Piaget señala su posición frente al reforzamiento:

... las escuelas de 'métodos activos' tienden a eliminar toda recompensa, no sólo por la supresión de las notas propiamente dichas, sino por el carácter colectivo adquirido por el trabajo... la recompensa, como el castigo, es indiscutiblemente la señal de la heteronomía moral: cuando la regla es exterior al individuo es cuando se hace necesario, para conquistar su sensibilidad, un símbolo de aprobación (Piaget, 1960, pp. 49-50).

Aun cuando el lector no esté de acuerdo en suprimir las notas totalmente, la idea de reducir su importancia en la escuela para favorecer otros métodos de evaluación (autoevaluación, evaluación de pares) es sin duda interesante.

Es notable que hasta el día de hoy se continúan debatiendo los paradigmas de educación moral básicamente en los términos que plan-

teó Piaget. Por ejemplo, Benninga (1991) encuentra que las grandes opciones contemporáneas se plantean entre un modelo directo y uno indirecto. El primero se caracteriza por el afán de inculcar valores, y especialmente conductas, aceptados socialmente en los niños. Este afronte se basa en la idea de que los niños no sabrán escoger por sí mismos cuando se les planteen dilemas morales y, por lo tanto, deben haber sido educados en las respuestas correctas. Por otro lado, los métodos indirectos se basan en proveer al niño de herramientas para el desarrollo de una moral propia. Este afronte se basa en la idea de que los niños pueden decidir por sí mismos y de todos modos deberán hacerlo pues constantemente se plantean dilemas morales novedosos para los que no podrían haber sido entrenados. Esta dicotomía (directa e indirecta) es notablemente similar a la de Piaget (métodos unilaterales y activos respectivamente).

Críticas y seguidores del trabajo de Piaget

Las limitaciones del trabajo de Piaget son típicas de cualquier pionero. En primer lugar, la muestra de sujetos en la que basó sus conclusiones fue muy limitada. Piaget básicamente trabajó con niños (y unas cuantas niñas) de entre 4 y 13 años de la clase media de Ginebra. Una serie de autores, notable entre ellos Carol Gilligan (1982), han señalado que Piaget y sus seguidores han ignorado una moral femenina que se basa en el concepto de "cariño" (más afectivo) y no en el de justicia (más cognoscitivo) como los hombres. A partir de esta idea se ha planteado una moral femenina y una educación basada en el cariño (Noddings, 1984).

En segundo lugar, Piaget solamente trabajó problemas de juicio moral en dos tipos de situaciones: el juego de las bolitas y las historias morales que él presentaba (estas historias eran escogidas de acuerdo a su interés teórico y, por tanto, eran de variedad limitada). Piaget, además, estaba interesado en investigar el rol de las intenciones y consecuencias en el desarrollo moral. Su perspectiva fue tomada como punto de partida y ampliada posteriormente en los dilemas morales de Kohlberg (1984).

En tercer lugar, Piaget estaba interesado fundamentalmente en el juicio cognoscitivo sobre cuestiones de moral. No desarrolló el compo-

nente conductual (en otras palabras, si existe una correlación entre lo que se piensa y hace), aunque fue consciente de esto (Piaget, 1960) y sugirió estudios sobre el tema.

El seguidor más notable del trabajo de Piaget ha sido el americano Lawrence Kohlberg (1984). Kohlberg realizó estudios con niños y adultos en sociedades muy diversas para formular sus teorías. Postuló la existencia de tres grandes estadios de desarrollo moral. El primero, llamado *preconvencional*, se caracteriza por un predominio de los intereses individuales para considerar qué es justo. El segundo periodo, *convencional*, se caracteriza por un interés en conformar los deseos de aquellos que son percibidos como autoridades (padres y maestros fundamentalmente) y obedecer al pie de la letra las reglas y leyes establecidas. El último periodo, *postconvencional*, se caracteriza por la posibilidad de trascender las reglas y leyes para establecer una moral propia en casos en que exista conflicto.

Es evidente la similitud entre los periodos de Kohlberg y Piaget: *preconvencional* y *moral egocéntrica*, *convencional* y *moral heterónoma*, y *postconvencional* y *moral autónoma*. Debe anotarse que Kohlberg siempre admitió la influencia de Piaget en su pensamiento y que gran parte de su trabajo puede ser visto como una ampliación y profundización de la obra de Piaget.

Kohlberg investigó el juicio moral presentando a los sujetos de estudio dilemas morales. En base a las respuestas dadas, Kohlberg iba repreguntando de una manera similar a la utilizada por Piaget. Sin embargo, sus métodos de evaluación resultaron bastante más estructurados que los de Piaget, e incluso se han desarrollado versiones totalmente objetivas (Rest, 1986).

Kohlberg (1975) también trabajó en educación moral. Su primer enfoque se basaba en la discusión de dilemas morales como una forma de avanzar de estadio (siempre y cuando el desarrollo cognoscitivo lo permitiese). Más adelante consideró que este primer enfoque carecía de un componente afectivo y de uno conductual. Kohlberg llamó a esto la "paradoja del psicólogo": la idea de que aquello que funciona en el laboratorio puede ser generalizado sin adaptaciones al aula de clases. Para incluir los componentes afectivo y conductual junto con el cognosci-

tivo elaboró en sus últimos años el modelo de Comunidad Justa, que se basaba en ejercicios democráticos en escuelas secundarias (Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Uno de los puntos polémicos entre Piaget y Kohlberg consiste en que el primero recomendaba la escuela activa para todos los niños, mientras que Kohlberg (1978) proponía un sistema de inculcación de valores socialmente aceptados para niños de escuela primaria y escuela democrática para estudiantes de secundaria. El punto fundamental es si los niños desde pequeños pueden manejarse en una escuela activa o deben primero aprender con métodos unilaterales para luego pasar a un clima de mayor libertad. Otro aporte interesante de Kohlberg que no trabajó Piaget es el de la democracia como uno de los temas para la educación moral. Democracia tiene un contenido moral en tanto implica nociones de justicia. En la época y el medio de Piaget la democracia no tenía la relevancia que tuvo en la época de Kohlberg o que tiene ahora.

Como Kohlberg, se puede decir que todos los autores que han trabajado en psicología o educación moral tienen una deuda con Piaget, ya sea como continuadores de su obra o críticos. Y éste es, tal vez, el mayor cumplido que se le puede hacer a la obra intelectual de cualquier persona.

Vigencia de la ideas de Piaget

Resulta notable que Piaget no sentara sus teorías como principios que debían ser adoptados *a priori* (cosa que hicieron algunos contemporáneos suyos), sino como hipótesis que debían ser verificadas en estudios empíricos. Hay que recordar que cuando empezó sus trabajos, la psicología tenía apenas unos 50 años de independizarse de la filosofía. Piaget ayudó a establecer las bases científicas de la disciplina. Por ejemplo, en el siguiente párrafo Piaget discute los diferentes enfoques respecto a la educación moral:

Desgraciadamente los documentos publicados sobre estas materias están con frecuencia llenos de nociones *a priori* que emanan de los freudianos o de los educadores hostiles a las nuevas tendencias, y el espíritu imparcial se ve obligado a reclamar sobre este punto, como sobre tantos otros, un suplemento de investigación (1960, p. 46).

Lo mismo se muestra en la siguiente cita con que concluye su tratado sobre educación:

En realidad, nuestra verdadera conclusión es que sobre los puntos más esenciales continúan siendo de toda necesidad comprobaciones experimentales (Piaget, 1960, p. 55).

Tal vez el principal mérito de Piaget es haber iniciado el estudio de la moral desde el punto de vista del propio niño y tomando una perspectiva de desarrollo:

Una idea general ha inspirado esta memoria: es que los procedimientos de la educación moral deben tener en cuenta al niño mismo. (Piaget, 1960, p. 55).

Algo tan elemental ha sido a menudo olvidado para dar preeminencia al profesor, al currículo o a los libros de texto por encima del niño.

Al empezar su carrera en psicología Piaget trabajó en el laboratorio de Binet en París. Su trabajo consistía en administrar y calificar pruebas de inteligencia. Más allá de la respuesta en sí o el resultado obtenido (coeficiente intelectual), Piaget encontró de interés el que muchos niños cometieran sistemáticamente el mismo tipo de error (Reimer, Paolitto y Hersh, 1983). Piaget entonces tuvo la virtud de ver un área de investigación que nadie hasta entonces había planteado y sentó dos principios fundamentales vigentes hasta el día de hoy: 1) los niños tienen una manera propia de percibir e interpretar el mundo que no es igual a la de los adultos, y 2) estas percepciones varían de acuerdo a tendencias heredadas y a las interacciones con el medio ambiente. Pero aunque las ideas de Piaget en cuanto al desarrollo cognoscitivo se han abierto finalmente paso para dar lugar al interés actual en el constructivismo, no ha pasado lo mismo con sus ideas respecto a desarrollo moral.

Recientemente se ha propuesto de manera insistente en el Perú la necesidad de tener una educación en valores. Se dice que las escuelas educan solamente en el área cognoscitiva al enfatizar cursos como lenguaje, matemática y ciencias y que debería haber un énfasis similar en el desarrollo de la moral. Creemos que en este punto hay consenso, pero la pregunta es, ¿qué tipo de educación moral? Esta pregunta es

clave pues la educación moral se puede dar en múltiples formas: desde las “escuelas populares” de Sendero Luminoso que usaban métodos de adoctrinamiento (destinadas a generar una obediencia ciega por algunos ideales), hasta escuelas como Clarificación de Valores (Raths, Harmin y Simon, 1966) que básicamente han propuesto un relativismo moral donde cada sujeto debe desarrollar nociones propias y aisladas del bien y el mal aunque éstas estén en oposición a las normas colectivamente aceptadas.

Numerosos autores han notado que la educación moral ocurre aunque no exista intención (Cox, 1988). Los maestros y el sistema educativo comunican claramente al niño cuáles son conductas esperables desde que llega a la escuela (por ejemplo, qué cursos son más importantes, qué notas son deseables, qué trato diferenciado se da a los niños versus las niñas). A esto se le ha llamado el “currículum implícito”, en oposición al explícito que sería el de los temas y cursos. Si asumimos la dicotomía de Piaget (*moral autónoma* y *heterónoma*), creemos que la moral que el sistema educativo peruano ha promovido tradicionalmente es la *heterónoma*. Esto queda claro cuando notamos por ejemplo que la palabra usada comúnmente para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje es “dictado”. Esta palabra implica una relación vertical entre uno que dicta y uno que copia. Es decir, en términos de psicología moral, entre uno que sabe la diferencia entre el bien y el mal y uno que la debe aprender. El modelo de dictado no asigna ningún lugar a la interacción entre pares que sugería Piaget. La predominancia de métodos basados en el profesor y la alta prevalencia de castigo físico en escuelas peruanas ha sido descrita en una serie de estudios (por ejemplo, Cueto, Jacoby y Pollitt, sin publicar). De acuerdo a Piaget, ninguno de estos métodos facilita el desarrollo de una *moral autónoma*.

Aquí debemos recordar que Piaget concibe la *moral heterónoma* como un primer estadio, sobre el cual puede o no desarrollarse una *moral autónoma*. Cabe preguntarse entonces si la sociedad peruana en general ha logrado niveles de autonomía moral o se mantiene en una *moral egocéntrica* o *heterónoma*. La respuesta es difícil, pero percibimos en la sociedad peruana un énfasis cada vez mayor en buscar el beneficio individual a expensas de sentimientos tan queridos por Piaget como por ejemplo la solidaridad o la igualdad.

Por otro lado, peruanos que hasta hace pocos años fueron considerados grandes líderes (ex presidentes y empresarios, por ejemplo) han sido descubiertos actuando de acuerdo a una moral egocéntrica. Lamentablemente, varios de ellos no han sido capturados y esto comunica a los niños que el crimen puede pagar. No existen en la actualidad peruanos que sean admirados por un sector amplio de la ciudadanía por sus virtudes morales, como lo fueron Miguel Grau en el Perú o en otras sociedades Martin Luther King o Gandhi¹.

El desarrollo de una moral autónoma es fundamental en el Perú de hoy dados los lamentablemente altos niveles de atentados contra los derechos humanos. La autonomía es la única que permitiría, por ejemplo, no cumplir una orden de asesinato aunque venga de un superior, o entregar a un funcionario corrupto a pesar de que eso signifique la pérdida de beneficios económicos al individuo. La autonomía moral es finalmente la única que lograría que al enterarnos de la dura situación de la niñez en algunas provincias del Perú (ver por ejemplo UNICEF e INEI, 1995) nos sintiéramos solidarios con esos niños y actuaríamos consecuentemente.

Todo lo anterior sería especialmente relevante en los actuales tiempos de mercantilismo, donde todo parece medirse en función de su cantidad y no de su calidad. No existe un programa de educación en valores que fomente, por ejemplo, la importancia de la justicia, la democracia y el respeto por los derechos humanos. Si queremos buscar una mejor calidad en nuestros ciudadanos del futuro, hoy en las escuelas, pensamos que haríamos bien en tomar los estudios y reflexiones de Jean Piaget como un punto de partida.

1 Aunque Piaget no trabajó directamente el tema de los modelos en el desarrollo del juicio moral, los trabajos de autores como Bandura (1977) pueden ser considerados complementarios de Piaget.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Benninga, J. (1991). Moral and character education in the elementary school: An introduction. En J. Benninga (ed.), *Moral character and civic education in the elementary school* (pp. 3-20). Nueva York: Teachers College.
- Cox, E. (1988). Explicit and implicit moral education. *Journal of Moral Education*, 17 (2), 92-97.
- Cueto, S.; Jacoby, E., y Pollitt, E. *Tiempo en la tarea y actividades educativas en el Perú*. En revisión.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York: Free Press.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labor*. Nueva York: MacMillan. (Trabajo original publicado en 1893.)
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in theory and application of the sociology of education*. Nueva York: Free Press. (Trabajo original publicado en 1925.)
- Flavell, J.H. (1971). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappa*, 56 (10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. En W. Damon (ed.), *New directions for child development* (pp. 83-87). San Francisco: Josey Bass.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Noddings, N. (1984). *Caring—A feminine approach to ethics & moral education*. Nueva York: Teachers College.
- Piaget, J. (1960). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932.)
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Nueva York: Basic Books.

- Power, C.; Higgins, A., y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Nueva York: Columbia University Press.
- Raths, L.; Harmin, M., y Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Reimer, J.; Paolitto, D., y Hersh, R. (1983). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg* (2da ed.). Nueva York: Longman.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Nueva York: Praeger.
- Rich, J.M. y De Vitis, J.L. (1994). *Theories of moral development* (2da ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- UNICEF e INEI (1995). *Estado de la niñez, la adolescencia y la mujer en el Perú 1995*. Lima: Autores.