

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C.)

EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL
EN EL NIÑO.

Lic. ZULAY PEREIRA PEREZ
Dra. ZAYRA MENDEZ DE THOMAS

1985

EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN EL NIÑO

I. Introducción

Aunque Piaget no se dedicó exclusivamente al estudio de la afectividad, en 1935 inició algunos trabajos de la concepción del niño sobre sus deberes y valores morales en general.

Debido a lo amplio del estudio, lo delimitó al juicio moral, aspecto poco estudiado en esa época. Interrogó varios niños de edades comprendidas entre 5 y 12 años a fin de conocer sus opiniones sobre diversas conductas morales tales como: mentira, robo, las torpezas y otras. Indagando también la percepción de los niños sobre el castigo.

Con estos trabajos, a Piaget le fue posible identificar una evolución en los juicios morales de los niños que refleja su paso de una moral heterónoma sujeta a la autoridad del adulto muy propia de los niños con edades de 5 a 8 años, a una moral autónoma, resultado de la cooperación, las relaciones de igualdad y el respeto mutuo característico de la mayoría de los sujetos de más de 8 años de edad. El conocer la génesis del juicio moral ofrece valiosa información para la comprensión del comportamiento infantil.

A pesar de que el juicio moral del niño no necesariamente coincide con su conducta moral puede ofrecer información valiosa sobre aspectos de su desarrollo socio-afectivo, los conflictos de autoridad sufridos en el seno del hogar o de la escuela, actitud rígida o flexible ante un error cometido, presencia o ausencia de autonomía en sus conductas, grado de dependencia hacia las figuras de autoridad, etc. Por esta razón se hará mención de los trabajos de Jean Piaget sobre el juicio moral en el niño los que constituyen su valioso aporte al desarrollo afectivo de la personalidad.

Debido a que no es posible presentar conductas morales al niño para que las juzgue, Piaget empleó un método indirecto, describiéndolas por medio de una explicación. Así, presentaba a los sujetos interrogados, dos o tres historias en cada una de las cuales se infringía alguna regla moral. Se les preguntaba cuál de las historias era la más grave desde el punto de vista moral y por qué.

Siguiendo esta metodología, Piaget estudia diversas conductas morales desde el respeto por las reglas en los juegos infantiles hasta las torpezas, robos, mentiras y castigo.

Se ha pensado presentar aquí los resultados de las investigaciones de Piaget sobre dos de esos temas que preocupan con frecuencia a educadores y padres de familia: las mentiras y la noción de justicia.

II. El juicio moral infantil en relación con las mentiras

En sus estudios, Piaget pudo constatar cuánto se aleja la concepción infantil sobre las mentiras, de la de los adultos. Así, observó que hasta la definición misma de lo que es una mentira, puede ser totalmente distinta de la que daría una persona mayor, o inclusive un niño de más de 10 años. Para los pequeños, la mentira es sinónimo de inexactitud, aunque sea independiente de la voluntad del sujeto. Para otros niños, mentira es lo mismo que decir malas palabras. En uno y otro caso, se trata de faltas que difícilmente pueden ser corregidas por la voluntad del niño ya que son todavía exteriores a su conciencia moral.

Otro aspecto interesante en estos estudios, fue observar que había una evolución en el juicio de los niños con respecto a la consideración que le daban a la intención del mentiroso y a las consecuencias materiales de la mentira. En los primeros niveles de la evolución, los niños juzgan más grave

la mentira inverosímil que aquella en que, aunque lo que se expone pudiese ser verdadero, representa, no obstante la expresa voluntad de mentir de parte del sujeto. Asimismo, el sujeto menos evolucionado considera más mala una mentira involuntaria, pero de graves consecuencias materiales, que una dada en forma intencional sin esas consecuencias:

Las respuestas de los niños a las siguientes historias, ilustra lo anterior. Se les pedía juzgar cuál era más grave (Piaget, 1977, p. 124):

- a) un niño (o una niña) se pasea por la calle y encuentra un perro grande que le da mucho miedo. Entra en su casa y explica a su mamá que ha visto un perro grande como una vaca.
- b) un niño vuelve de la escuela y explica a su mamá que la maestra le ha dado buenas notas. Pero no era verdad: la maestra no le había dado ninguna nota, ni buena, ni mala. Su mamá estuvo muy contenta y le dio una recompensa.

Al comparar las dos historias para juzgar su gravedad moral, los niños más pequeños opinan que es más mala la primera porque es difícil que el adulto la crea. El hecho de engañara la madre, como ocurre en la segunda historia, es considerado menos grave. La transcripción textual de las respuestas de uno de los niños interrogados por Piaget, nos permite apreciar más vívidamente lo anterior (Piaget, 1977, p. 127):

"Ke (7 años): ¿Qué mentira es peor? -El que dijo que había visto un perro grande como una vaca.- ¿Por qué es peor? -¡Porque no existe!- ¿Por qué dijo el otro que su maestra le había dado buenas notas? -Para que su mamá le comprara algo-

Al madurar, los niños llegan a considerar más grave las mentiras en que es evidente la mala intención del mentiroso. En esta ulterior etapa de su desarrollo, por lo tanto, los niños juzgarán más mala la segunda historia,

ya que como lo expresó CHRA, de 8 años (Piaget, J., 1977, p. 131):

"El que dijo que había visto un perro tan grande como una vaca es menos malo porque era para bromear. El de la maestra es más malo porque dijo para que su mamá no lo riñera".

La gravedad de la mentira en función de sus consecuencias materiales, se puede apreciar en las respuestas de los niños a las siguientes historias. Como en el ejemplo anterior, se les pedía juzgar cuál de las dos mentiras era más grave (Piaget, J., 1977, p. 125):

- a) un niño conoce poco el nombre de las calles y no sabía muy bien dónde estaba la calle Carouge. Un día un señor lo para en la calle y le pregunta: "¿dónde está la calle Carouge?" Entonces el niño chico contestó: "me parece que está ahí" - el señor se perdió completamente y no pudo encontrar la casa que buscaba.
- b) un niño sabe bien los nombres de las calles. Un día un señor le pregunta: "¿dónde está la calle Carouge?", pero el niño quiso gastarle una broma y le dijo: "allí", -indicándole una calle equivocada. Pero el señor no se perdió y después pudo volver a encontrar su camino.

Los niños de niveles evolutivos iniciales juzgan más grave la primera mentira, a pesar de ser involuntaria porque conlleva peores consecuencias materiales. Cuando evoluciona el juicio moral, los sujetos responden que es peor la segunda mentira porque es perceptible en ella la mala intención del mentiroso.

III. El juicio moral infantil en relación con la noción de justicia

El estudio del juicio moral infantil con respecto a la noción de justicia, es valioso, ya que el sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado por el ejemplo del adulto, surge en gran parte como el resultado de la cooperación, el respeto mutuo y la solidaridad entre los niños.

Piaget realizó este estudio analizando las opiniones de los niños sobre las sanciones y su relación con las nociones de justicia retributiva y distributiva. En la justicia retributiva se castiga al culpable de acuerdo con la gravedad de su falta; se consideraría injusto castigar a un inocente. La noción de justicia distributiva hace énfasis, como su nombre lo indica, en una distribución igualitaria. Sería injusto favorecer a unos a expensas de los demás.

Se expondrá, a continuación, el modo cómo el autor estudió la evolución de estas nociones de justicia en el niño.

A. Las sanciones y la noción de justicia retributiva

La metodología empleada para el estudio de la noción de justicia retributiva y su relación con los castigos, fue análoga a la que se utilizó para el análisis de la mentira.

Se describía alguna torpeza o falta cometida por un niño o niña y se mencionaban tres tipos de castigo preguntando que cuál sería más justo y por qué.

Una de las faltas y los respectivos castigos que podrían ser aplicados por los padres de quienes la cometieran, es la siguiente (Piaget, J., 1977, p. 171):

Un niño juega en su habitación. Su mamá le pide que vaya a buscar pan para la cena, porque se ha terminado. Pero, en lugar de ir enseguida, el niño responde que no tiene ganas que irá dentro de un rato, etc. Al cabo de una hora, todavía está allí. Finalmente llega la hora de cenar y no hay pan en la mesa. El papá no está contento y pregunta cómo castigar al niño para que sea justo. Piensa en tres castigos. El primero sería prohibir al chico que al día siguiente fuera a divertirse al carrusel; ¡pues bien!, ya que no ha querido ir a buscar el pan, no irá a la feria. El segundo castigo que el padre imagina es dejar al niño sin pan. En el armario queda un poco de pan de la víspera; sus padres lo comerán, pero ya que él no ha ido a buscar pan del día, no hay para todos. O sea que el chico casi no tiene nada que comer. El tercer castigo que el padre imagina es el de hacer al niño la misma cosa que él ha hecho. El papá diría esto al pequeño: "No has querido ayudar a tu mamá. ¡Bien! Cuando me pidas un favor, no te lo haré". El pequeño se dice que está bien, pero unos días después, necesita un juguete que está en lo alto de su armario. Intenta alcanzarlo pero es demasiado bajo. Se sube a una silla, pero todavía queda demasiado alto. Va a buscar a su padre y le pide que le ayude. Entonces el papá responde: "Amiguito, recuerda lo que te dije. No quisiste ayudar a tu mamá. Ahora yo tampoco quiero ayudarte. Cuando tú ayudes yo también te ayudaré de buena gana, pero no antes".

¿Cuál es el más justo de los tres castigos?

El análisis de las respuestas de los sujetos interrogados reflejó una evolución que va desde la concepción de castigos expiatorios (moral heterónoma), hasta la de sanciones por reciprocidad (moral autónoma).

La sanción expiatoria se caracteriza por presentar una relación arbitraria con la falta cometida y la convicción de que el castigo debe ser

tanto más severo cuánto más grave es la transgresión. Se considera que el error debe castigarse con una pena dolorosa que obligue al culpable a ser obediente.

Las sanciones por reciprocidad van unidas a la cooperación y las reglas de igualdad. En este caso hay una relación lógica entre el castigo y la falta cometida.

Se transcriben, a continuación, algunas respuestas que reflejan ambas concepciones del castigo, referidas a la historia, ya citadas, del niño que no quiso ir a buscar pan para la cena.

a) Respuestas que reflejan concepciones expiatorias del castigo

Pel (7 años), dice (Piaget, J., 1977, p. 179):

-¿Cuál castigo te parece el más justo?

-No ir al carrusel.- -¿Por qué?- =Porque no ayudó a su mamá.-

- ¿Cuál es el más pesado de los tres?- = No ir al carrusel=

Otro niño, Jean, de 8 años, responde:

-¿Cuál de los tres castigos es el más justo?-

- No ir al carrusel- -¿Por qué es el más justo?-

- Porque el niño tiene ganas de subir y no se le deja ir.

(Piaget, J., 1977, p. 179)

b) Respuestas que reflejan la concepción de sanciones por reciprocidad

Geo (7 años), contesta, (Piaget, J., 1977, p. 181):

-¿Cuál de los tres castigos es más justo?-

- No ayudarlo.- -¿Por qué?- -Porque él tampoco ayudó a su mamá, o sea que prácticamente es lo mismo.- -¿y si al papá no se le hubiera ocurrido este castigo, cuál sería el más justo?

= Que no fuera al carrusel...¡Bueno no!; que no cenara, ya que no quiso ayudar a su mamá, que se quedara sin cenar.-

-¿Cuál de los tres castigos es el menos justo?-

-El del carrusel.- -¿Por qué?- -Porque le hacía ilusión ir-

Baum (9 años): -El último es el mejor: ya que no quiere ayudar, pues su mamá tampoco le ayudará a él- -¿De los otros dos, cuál es el más justo?-

-No darle pan. No tendría nada para cenar, ya que ha querido ayudar a su mamá- -¿Y el primero? - -Es el que menos se merecía. No le hubiera servido de nada. Hubiera podido seguir jugando con sus juguetes y habría comido pan aquella noche.-

Geo y Baum dan respuestas que corresponden a la noción de castigo por reciprocidad, en que el valor de una sanción no se mide por su severidad. Lo esencial es hacer al culpable algo análogo a lo que él ha hecho, de forma que comprenda el alcance de sus actos; o también castigarlo con la consecuencia material de su delito, cuando es posible.

Del conjunto de respuestas que los niños interrogados dieron a las historias presentadas, se pudieron identificar varios tipos de sanciones por reciprocidad que se comentarán a continuación:

- en primer lugar está la exclusión momentánea o definitiva del grupo social. Se presenta cuando se excluye de un juego a un niño tramposo.

- las sanciones que apelan a la consecuencia directa y material de los actos, por ejemplo no tener pan para cenar cuando no se ha querido ir a buscarlo y no hay bastante.

- privar al culpable de una cosa de la que está abusando. Por ejemplo no dejar de nuevo al niño un libro que ha manchado.

- hacer al niño exactamente lo que él ha hecho. Por ejemplo, no ayudar al niño que no quiso ayudar a sus papás yendo a buscar el pan.
- la sanción "restitutiva", es decir, pagar o remplazar el objeto robado o roto, etc.
- el último tipo es la simple censura que no se impone de modo autoritario, sino que se limita a hacer comprender al culpable en qué ha roto el lazo de solidaridad.

B. La noción de justicia distributiva

La concepción de sanción expiatoria decrece con la edad en la medida en que la cooperación es más importante que la presión del adulto sobre el niño. Es entonces cuando empieza a manifestarse en forma clara la noción de justicia distributiva. Para su estudio, Piaget presenta tres historias en que los errores cometidos pueden dar lugar a sanciones expiatorias (justicia retributiva) o a acciones de justicia distributiva. Se pregunta al sujeto qué tipo de justicia aplicaría y por qué.

Una de las historias es la siguiente (Piaget, J., 1977, p. 225):

Una mamá está en un barquito en el lago, con sus niños. A las cuatro da a cada uno un panecillo. Uno de los niños "hace el tonto" en el extremo del barco, se inclina sobre el agua y deja caer su panecillo.

-¿Qué habría que hacer: no darle más o que cada cuál se dé un pedacito del suyo?-

Una respuesta favorable a la sanción expiatoria es la de Va, 6,5 años (Piaget, J., 1977, p. 226):

"No hay que darle otro, porque lo ha dejado caer.

-¿Qué dice la mamá? -No le gustó que el pequeño hubiera dejado caer su pan. Dijo que estaba mal.- -¿Hubiera sido justo darle otro? -No, no hubiera debido dejar caer su panecillo."

Mel, de 13 años, considera, en cambio, que la igualdad debe estar por encima de la sanción; su respuesta corresponde a la noción de justicia distributiva (Piaget, J., 1977, p. 227):

"Hubieran tenido que repartirse lo que quedaba y darle un poco al pequeño".

-¿Era justo volver a darle? -Sí, pero él hubiera debido tener cuidado.- -¿Qué quiere decir justo? -Es la igualdad entre todo el mundo.-

La noción de justicia retributiva predomina entre los sujetos más jóvenes cuyo juicio moral es aún heterogéneo, mientras que la noción de justicia distributiva es propia de sujetos de mayor edad (por encima de 10 años, por lo general) que poseen ya un juicio moral autónomo. Sin embargo, el criterio de edad no es determinante en el desarrollo del juicio moral, cuya evolución depende estrechamente del tipo de educación que el niño haya recibido. Cuando en esa educación ha habido énfasis en la autoridad del adulto ejercida en forma vertical y que, en general, el control de la conducta depende de factores externos, ajenos al sujeto, el criterio de moral heterónoma tiende a predominar. Si el énfasis de la educación está en la cooperación, la solidaridad entre iguales y el respeto mutuo y que el adulto es más un orientador y un amigo que una autoridad, el ambiente es propicio a una evolución del juicio moral a la autonomía.

IV. CONCLUSIONES

Es de interés del educador reflexionar sobre las características del desarrollo del juicio moral del niño antes descritas. Es válido que el docente se cuestione sobre su papel en la evolución del educando en ese campo y meditar sobre la influencia que la sociedad, en general, puede ejercer en el desarrollo moral del individuo.

Se debe tomar en cuenta que las sociedades civilizadas a las que se pretende adaptar al niño, no se caracterizan siempre por el espíritu de servicio y el deseo de cooperar; suele predominar, por el contrario, en esos grupos humanos, la desconfianza, la obligatoriedad y el ejercicio de una autoridad unilateral en la que son válidos los puntos de vista del que tiene el poder.

Hay temor de crear un ambiente familiar o escolar que favorezca el desarrollo de una moral autónoma porque se piensa que los niños corren así el riesgo de llegar a ser egoístas e indisciplinados. Sin embargo, no hay mejor formación para el control interno y la autodisciplina que una educación para la autonomía. En ese sentido, nos parece muy expresivo el pensamiento de Piaget (1977, p. 307): "...Por lo tanto, dejar que el niño adquiera por sí mismo el hábito del trabajo y la disciplina interior, no es perder el tiempo. En el terreno moral, igual que en el terreno intelectual, sólo se posee, realmente, lo que uno ha conquistado por sí mismo..."

En las escuelas, a pesar del ingenio empleado por los niños de todos los países para escapar de la presión disciplinaria, casi se utilizan las ideas democráticas como instrumentos pedagógicos. De este modo se desperdicia la energía de los alumnos en una educación autoritaria en vez de canalizarla constructivamente en acciones de cooperación.

Una educación para la autonomía debe iniciarse en la familia desde que el niño nace y en la enseñanza formal, desde que entra al nivel de preescolar. Desarrollo moral e intelectual van estrechamente unidos por lo que no puede pensarse que sea posible conquistar la autonomía, a menos de que las experiencias de aprendizaje sean constructivas, es decir, favorezcan la iniciativa y la actividad espontánea por parte del niño.

La cooperación y el respeto mutuo requieren para su desarrollo una autonomía moral e intelectual. El individuo debe conocer, sin duda, las normas del grupo social al que pertenece pero sin dejar de considerar, como Piaget lo señala, que "... las leyes sociales no están acabadas y su constitución progresiva supone la cooperación y la entera libertad de la razón personal ... Para fortalecer la autonomía en el niño es útil informarlo científicamente; para ello no es suficiente con someterlo a la sociedad adulta y hacerle comprender desde fuera, las razones de esta sumisión: la autonomía es un poder que se conquista sólo desde dentro y que se ejerce sólo dentro de la cooperación" (Piaget, J., 1977, p. 311-312).

BIBLIOGRAFIA

- Kamii, C. (1982): "La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget" en Infancia y Aprendizaje, 1982, Nº 18
- Piaget, J., (1971): "Autobiografía" en Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona, 1971, Nº 1
- Piaget, J., (1977): El criterio moral en el niño. Barcelona: Editorial Fontanella (3ª ed; primera ed. en francés, P.V.F., 1935)