



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EL ESTRUCTURALISMO DE PIAGET, LA CONSTITUCION DEL SUJETO MORAL

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN FILOSOFIA

PRESENTA: MARIA CECILIA PICO DIAZ



ASESOR: DR. GUILLERMO GONZALEZ RIVERA



JUNIO 2005

m. 345356



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Asistir a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM y llevar en formato electrónico e impreso el
material de mi trabajo responsable.

Nombre: MARIA ROSA DE LOS

FECHA: 14-06-05

FIRMA: Maria Rosa

A mi hijo:

Hugo Marquina Pico

*Con todo mi amor, por ser el motivo más maravilloso que la vida me ha
dado.*

Gracias por tu paciencia y tu amor.

A mi madre:

Laura

Que con su confianza ha hecho posible la realización de esta meta, la cual constituye la herencia más valiosa que pudiera recibir.

Gracias por tu apoyo.

A mi abuela:

Sara

Por esa fortaleza que siempre ha guiado mis pasos.

Con todo cariño.

A mis hermanos:

Julio

Julieta

Hugo

Por su tenacidad y generosidad, que han sido el ejemplo que me ha permitido la realización de esta meta.

Con profundo respeto y gratitud.

A la memoria de:

Mi padre:

Marceliano Pico

A Danielita Ramírez Pico

A Guadalupe y Genoveva González

Por su recuerdo imborrable.

Dr. GUILLERMO GONZÁLEZ RIVERA
ASESOR:

Gracias profesor, por su sabiduría, paciencia y confianza, tan valiosas para mí; por su gran calidad humana y elevada capacidad académica.

Hoy veo realizada una de mis metas, gracias a su apoyo intelectual y moral.

Con Respeto y Admiración

SÍNDOS:

Prof. JORGE NEGRETE

Profa. LUZ MARÍA ÁLVAREZ

Profa. BLANCA ARANDA

Prof. ERNESTO DE ICAZA

Porque sus lecciones fueron más allá de las aulas y un reconocimiento a su gran capacidad académica y humana, por su apoyo para la conclusión de este trabajo.

Gracias

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Gracias por la oportunidad de convertirme en profesionalista y pertenecer a nuestra Máxima Casa de Estudios.

COMPAÑEROS Y AMIGOS:

*Por su solidaridad. De quienes obtuve su apoyo y cariño
desinteresado en todo momento.*

*Para ustedes con mi más profunda y sincera gratitud por haber
creído y confiado en mí.*

A DIOS

Por todo lo que tengo y lo que soy. Porque guías mi camino día a día.

ÍNDICE

PÁG.

Introducción	1
Primera sección: De la filosofía al estructuralismo	
Capítulo I Conocimiento y filosofía	8
1. Relato de una desconversión	8
1.2 Filosofía y ciencia	14
1.3 El problema del ideal de un conocimiento supracientífico	18
1.4 Psicología y filosofía	31
Capítulo II: El estructuralismo de Piaget	46
2.1 Definiciones	46
2.2 Las estructuras matemáticas y las estructuras lógicas	50
2.3 Las estructuras físicas y las estructuras biológicas	53
2.4 Las estructuras psicológicas	58
2.5 El estructuralismo lingüístico	64
2.6 La utilización de las estructuras en los estudios sociales	66
2.7 Estructuralismo y filosofía	68
Capítulo III: Psicología y epistemología	73
3.1 La epistemología genética	73
3.2 De la psicología genética a la epistemología	78
3.3 Necesidad y significación de las investigaciones comparativas	83
3.4 Acerca del origen sensorial de los conocimientos científicos	86
3.5 Relación de las ciencias con la filosofía	90
Segunda sección: El sujeto moral.	
Capítulo I: Desarrollo del sujeto moral	99
1. Nociones de estructura y de moral. El método	99
1.1 Desarrollo del sujeto moral	104
1.2 Práctica de la regla. Estadios	104
1.3 La conducta: el respeto. Estadios	108
1.4 Tipos de respeto	112
Capítulo II: Formación de la conciencia moral	116
2.1 Estadios de formación de la conciencia moral	117
2.2 Tipos de responsabilidades	123

Capítulo III. Desarrollo del sentido de justicia	133
3.1 Noción de justicia	133
3.2 Sanción y justicia	137
3.3 Justicia y responsabilidad colectiva	141
3.4 Relación entre justicia y cooperación	146
CONCLUSIONES	150
BIBLIOGRAFÍA	163

INTRODUCCIÓN

Los estudios de Piaget se pueden abordar desde diferentes perspectivas, el punto de vista desde el cual retomo los estudios de Piaget es de antropología filosófica, sin embargo, es necesario aclarar que Piaget es un agudo crítico de algunas de las posturas de la antropología filosófica. Estas críticas se encuentran desarrolladas en el primer capítulo de la primera sección de este trabajo. El mismo Piaget plantea que no pretende elaborar una antropología filosófica, sin embargo, también expresa que sus estudios pueden contribuir a ella.

Ahora bien, entiendo por antropología filosófica el estudio que trata de comprender al hombre en su relación con el mundo. En este sentido, el análisis estructural en el campo antropológico intenta poner de manifiesto el código que relaciona las múltiples actividades humanas, incluyendo la actividad de la inteligencia, que es un punto central en los estudios de Piaget. Esta es la razón de incluir en este trabajo el capítulo que se refiere a la psicología y epistemología, pues en él Piaget plantea el proceso de desarrollo de la inteligencia.

En este trabajo pretendo mostrar el proceso cómo Piaget transita del campo de la filosofía particularmente de la epistemología, luego a la epistemología científica, para fundamentar su epistemología genética. De aquí, al desarrollo y construcción del sujeto epistémico, en la exploración de las estructuras operatorias del desarrollo mental, para acceder a la explicación de la evolución paralela con el desarrollo del sujeto moral.

Así pues, se trata de mostrar la manera cómo Piaget presenta la constitución del sujeto moral, en relación con su planteamiento acerca del estructuralismo en general, y la relación del desarrollo del sujeto epistémico y el sujeto moral en sus fases de evolución, en particular.

En cuanto al planteamiento del problema, en este trabajo, el punto de partida es que una de las inquietudes de algunos autores como Kant, Freud, Foucault, entre otros, ha sido la determinación del análisis del proceso por el cual se constituye el sujeto moral. El pensamiento de Piaget está esencialmente orientado a la descripción y análisis de este proceso.

Hemos considerado interesante participar de alguna manera en este debate, planteándole este problema a Piaget, cómo se estructura el sujeto y de manera particular, como se estructura el sujeto moral.

El objetivo general es analizar los conceptos estructurales de la teoría de Piaget, que permiten explicar la construcción del sujeto epistémico y del sujeto moral.

El trabajo presenta dos secciones, el objetivo de la primera parte es describir el proceso que conduce a Piaget, a la renuncia de la explicación filosófica del conocimiento, para sentar las bases de su epistemología genética. En cuanto a la segunda parte, tiene como objetivo analizar el planteamiento de Piaget acerca de la evolución del sujeto moral a partir de su estructura.

La bibliografía de Piaget es inmensa, aquí citamos las obras que tienen relación (sin agotarlas) directa con nuestro texto y en el orden en que son citadas: *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, *El estructuralismo*, *Psicología y epistemología*, *El criterio moral en el niño*, además de las obras de apoyo y consulta. La selección de las obras para este análisis también responde a cuestiones de orden metodológico, es decir, el desarrollo deductivo, que partiendo de fundamentos generales que tienen que ver con la discusión filosófica, nos permiten llegar a conclusiones particulares en cuanto a la constitución del sujeto moral.

La Primera Sección: de la filosofía al estructuralismo comprende en el capítulo I Conocimiento y filosofía, el relato de una desconversión, describe el proceso por el que atraviesa Piaget, y los motivos que lo conducen a renunciar a la filosofía como una forma de conocimiento, que si bien es imprescindible para el hombre, no le permiten delimitar los problemas propios del conocimiento, así como del método de verificación de resultados. En este sentido, Piaget precisa la relación entre la filosofía y la ciencia, para plantear que la historia de las ideas filosóficas, que originadas en un estado de indiferenciación entre las ciencias y la metafísica, han tendido a disociarse paulatinamente para dar paso a unas cuantas ciencias particulares.

En su análisis Piaget examina la intuición bergsoniana para plantear el problema de un conocimiento específicamente filosófico que puede ser captado a partir de la psicología filosófica, es sin embargo, anterior a la constitución de una psicología científica.

El capítulo II: El estructuralismo de Piaget, refiere que si bien con frecuencia se ha dicho que el estructuralismo se ha presentado de diversas formas, es porque la noción de "estructuras" ha adquirido diferentes significaciones, sin embargo, para Piaget, parece posible intentar una síntesis, pues si se buscan los caracteres de la idea de estructura, se encuentran algunos aspectos comunes. De modo que la noción de estructura no se refiere a la realidad empírica sino a *modelos* constituidos de acuerdo con ésta.

Una estructura es un sistema de transformación que implica leyes como sistema que se conservan o enriquecen por esas mismas transformaciones. Esta idea de transformación permite delimitar el problema a los estructuralismos propios de las distintas ciencias: matemática, lógica, física, biología y lingüística, así como la relación del estructuralismo y la filosofía.

En este segundo capítulo se analiza la consideración de Piaget en cuanto a las características propias del concepto de estructura, la noción de grupo y de las estructuras madres.

El capítulo III, si bien abordo el problema del conocimiento, es en función de exponer los elementos fundamentales de la epistemología genética de Piaget, en dónde explora la formación de las operaciones intelectuales y sus etapas, esta exposición es con el sentido de orientar el análisis hacia los estadios de desarrollo del sujeto moral. Piaget se refiere al conocimiento no como conocimiento-estado, sino como conocimiento-proceso, y analiza la posibilidad de la epistemología genética. El objetivo de la epistemología genética, es proporcionar verificación en las cuestiones que suscita toda epistemología, sustituyendo a la epistemología especulativa, así como el establecimiento de los métodos de la epistemología genética. En sus investigaciones Piaget analiza las nociones de número, tiempo, velocidad, identidad y azar. El problema fundamental para Piaget es determinar cómo aumentan los conocimientos y a través de qué procesos pasa una ciencia de un conocimiento determinado a otro superior.

Por otro lado, la psicología genética es el estudio del desarrollo de las funciones mentales y los mecanismos de estas funciones cognitivas, particularmente de la naturaleza de las estructuras lógico-matemáticas.

En cuanto a la relación de las ciencias con la filosofía, Piaget parte de la distinción entre el conocimiento científico y el conocimiento filosófico para expresar que la formación de una epistemología científica es posible en tanto que el ámbito de los problemas sea delimitado, así como del establecimiento de sus propios métodos de análisis: lógico e histórico-crítico para desarrollar su idea del sujeto epistémico como base del planteamiento del sujeto moral.

La Segunda Sección: El sujeto Moral abarca en el capítulo I, el desarrollo del sujeto moral. En este capítulo se aborda la definición que hace Piaget del concepto de estructura, la descripción de sus características y propiedades en general y en particular de la génesis de las estructuras humanas y el desarrollo de la inteligencia. Piaget hace referencia a las estructuras psicológicas relacionadas con estadios, en función de las normas o de las reglas, que permiten observar un paralelismo genético entre la formación de la conciencia lógica y la de la conciencia moral (paralelismo, si bien no identidad). Para llegar a la génesis y desarrollo del juicio moral (en el niño), Piaget parte de examinar qué es el respeto por la regla desde el punto de vista del propio niño. Piaget estudia dos grupos de fenómenos: la práctica de la regla y la conciencia de ella, es decir, la forma en que los niños (de diferentes edades) se representan el carácter obligatorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego, para establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales.

Para referirse al método, Piaget plantea que el único método adecuado en el estudio de los hechos morales, consiste en seguir de cerca el mayor número de casos individuales elaborando preguntas de carácter específicamente moral dirigidas a niños de diversas edades, para indagar en las respuestas que ellos aportan en cuanto al respeto por las reglas y la conciencia que el niño se forma de ellas.

En cuanto a la práctica de la regla, Piaget establece y analiza el estadio motor-individual, el estadio egocéntrico, el de cooperación y acuerdo mutuo y el de codificación de las reglas. En lo que se refiere a la conducta: el respeto establece las conductas motrices, las conductas egocéntricas y las conductas de cooperación. Analiza también los tipos de respeto, para indagar cómo el niño logra salir de su egoísmo para llegar a la cooperación que comprende la relación entre lo individual y lo social.

El capítulo II: Formación de la conciencia moral, comprende la formación de la conciencia moral a través de los estadios: el estadio individual, el estadio egocéntrico y el estadio de cooperación. Piaget también describe los tipos de responsabilidad: la responsabilidad objetiva y la responsabilidad subjetiva.

En primer término, se hace referencia a lo que Piaget denomina la presión adulta y el respeto unilateral, para analizar la forma como el niño concibe sus deberes, así como los valores morales en general, limitando el campo al aspecto del propio juicio moral y la conciencia de la regla, para intentar demostrar que las primeras formas de conciencia del deber en el niño, son formas de heteronomía, y elaborar posteriormente el de las formas cooperación.

Ahora bien, en cuanto a los tipos de responsabilidad, Piaget analiza la responsabilidad objetiva para indagar de dónde proviene y porqué evoluciona a otro estadio.

Piaget inicia su análisis partiendo de los juicios relativos a las faltas contra dos preceptos: las mentiras y el robo y su relación con la intencionalidad, apoyándose en experiencias vividas y con los tipos de respeto que tienen que ver con la percepción de los niños según su edad y etapa de desarrollo.

El capítulo III se titula: Desarrollo del sentido de justicia. Para Piaget, la más racional de las nociones morales que resulta de la cooperación es la noción de justicia. Este capítulo expone la relación de la noción de justicia con el desarrollo moral del niño, es decir, el paso del estadio de la justicia immanente al estadio de cooperación.

Parte de la investigación que realiza Piaget está enfocada a la relación del concepto de justicia, con los tipos de sanción que los niños consideran justas, y cómo en cada etapa de desarrollo se expresa de una forma diferente, de modo que para Piaget, la cuestión es cómo accede el niño a las ideas igualitarias que se imponen en función de la cooperación. La cuestión es establecer la ley de evolución en el desarrollo moral del niño: de la moral de la heteronomía, a la que corresponde la noción de sanción por expiación, a la moral de la autonomía que corresponde a la idea de sanción por reciprocidad.

En cuanto a los conceptos de justicia retributiva y justicia distributiva, Piaget también analiza el paso de la primera a la segunda, como una forma de evolución, en la que intervienen diversos factores.

En cuanto a la relación entre justicia y responsabilidad, Piaget se centra en el análisis de diversas situaciones de índole moral para determinar si en la justicia retributiva es justa la sanción general del grupo, partiendo de la etapa de desarrollo en la que el niño se encuentre. En relación con la responsabilidad, Piaget observa dos tipos de reacciones que tienen que ver con lo que los niños consideran como una sanción justa y, por consiguiente con el desarrollo de los juicios del niño acerca de la responsabilidad: y por otro lado la responsabilidad colectiva y voluntaria.

En cuanto a la igualdad y la autoridad analiza la relación entre el sentimiento de justicia que el niño experimenta y la autoridad adulta. Piaget analiza las respuestas de los niños en las que encuentra cuatro tipos y la diferencia de la justicia provocada o subordinada a la obediencia (heteronomía); y la justicia en forma de autonomía o reciprocidad que tiene que ver con la equidad. Además analiza las etapas de desarrollo de la justicia distributiva en relación con la autoridad adulta.

Así pues, este trabajo presenta un orden sistemático, descriptivo y comparativo en el que se contrastan temas tales como filosofía y ciencia, epistemología filosófica y epistemología genética, sujeto epistémico y sujeto moral.

Es necesario aclarar que si bien Piaget explora la constitución del sujeto moral no propone una ética desde la perspectiva de un planteamiento filosófico, pues intencionalmente escinde la reflexión filosófica de la investigación científica, sobre todo por la naturaleza de los métodos que su investigación requiere. En este sentido la innovación de Piaget es la transformación del método en cuanto a estructuras objetivas que reflejan la estructura del espíritu humano, con un método que puede alcanzar un grado de formalización igual al de las ciencias naturales. Por tanto, Piaget se deslinda de la reflexión ética (aunque Piaget reconoce un claro y consciente acercamiento a la ética de Kant) con el propósito de analizar desde una perspectiva científica el fenómeno del desarrollo moral. En este sentido, la cuestión de la elección del método, para Piaget resulta imprescindible en términos de verificación o comprobación.

La delimitación del problema resulta necesaria para precisar el campo de conocimiento que Piaget analiza. Este propósito de Piaget queda cubierto, queda pendiente, sin embargo, la reflexión filosófica que proponga los fundamentos de una ética, puesto que el concepto no toca el problema de la moral a fondo, ni de la idea del bien o del mal. Así que en la indagación en los textos de Piaget me refiero estrictamente a las estructuras del sujeto moral y a las actitudes básicas de respeto, justicia y responsabilidad.

Así pues, los problemas del conocimiento y de la moral, han sido motivo permanente de la reflexión filosófica. Piaget se ha propuesto explicar la formación del conocimiento en el hombre, y cómo éste se constituye en sujeto moral.

En este sentido, hemos considerado que la investigación de Piaget en cuanto a estos problemas justifica su análisis en una tesis de filosofía. Así pues, en este trabajo pretendemos analizar los conceptos estructurales de la teoría de Piaget, es decir, su epistemología genética, porque permiten explicar la construcción del sujeto epistémico, en el campo de la epistemología; y la constitución del sujeto moral en cuanto a las nociones del respeto, de la formación de la conciencia moral, de la responsabilidad y de la justicia, para comprender al sujeto como una estructura en la que se relacionan otras estructuras a su vez, partiendo del análisis de los elementos que confieren la unidad estructural del sujeto moral sin desligarlo de otras funciones, sino integrándolas. La importancia es el análisis de esas relaciones particularmente de las estructuras psicológicas cognoscitivas y morales.

PRIMERA SECCIÓN: DE LA FILOSOFÍA AL ESTRUCTURALISMO.

Capítulo I Conocimiento y filosofía.

1. Relato de una desconversión.

La manera como Piaget aborda el problema del conocimiento es a partir del desarrollo de la inteligencia en el sujeto; pero esto implica un análisis epistemológico y por tanto filosófico.

En este capítulo nos referimos al proceso y a los argumentos que conducen a Piaget a alejarse de la filosofía para ubicarse en el terreno de la ciencia.

En "Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía", Piaget expresa que la filosofía puede ubicarse en dos momentos o condiciones. La filosofía como una sabiduría, es decir como saber puramente especulativo, y por tanto sin formas de comprobación, o por el contrario, la filosofía con sus propios métodos de comprobación.

Para Piaget la filosofía constituye una sabiduría que es imprescindible para el hombre, sin embargo, no alcanza un saber propiamente dicho, con garantías y formas de control, características de un conocimiento. La cuestión para Piaget es saber "¿En qué condiciones se tiene derecho de hablar de conocimiento, y cómo salvaguardar éste contra los peligros interiores y exteriores que no dejan de amenazarle"¹ Ya se trate de tentaciones interiores o de apremios sociales.

Para Piaget, estos peligros están alrededor de una misma frontera la que supera la comprobación de la especulación, en este sentido, el problema del estado de sabiduría o, al contrario, de *conocimiento* de propio de la filosofía, es una cuestión central. Piaget se pregunta si ¿existe o no una forma específica de conocimiento peculiar a la filosofía distinto del conocimiento científico abarcando unas cuantas normas y una metodología de la palabra conocimiento? Si la respuesta fuese afirmativa, entonces ¿cuáles son esas normas y esos criterios y a qué procedimientos de averiguación conducen? Y ¿tales criterios y normas son eficaces?. Para Piaget la cuestión es mucho más amplia y

PIAGET, Jean, Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía, Península, Barcelona, 1988, p. 8

profunda pues se trata de un problema psicológico y sociológico tanto como epistemológico.

Piaget plante que los sistemas más grandes de la historia de la filosofía surgen de una reflexión sobre las ciencias o de proyectos que han hecho posible la aparición de nuevas ciencias. De donde surge, por una parte, un movimiento general de la historia de las ideas que originadas en un estado de indiferenciación entre las ciencias y la metafísica, tienden poco a poco a disociarse (de aquélla), para dar paso a una cuantas ciencias particulares como la psicología, la lógica, la sociología, la epistemología, etcétera.

Sin embargo, Piaget señala que no pretende erudición o profundidad sino que: "Es el testimonio de un hombre que, tentado por la especulación estuvo a punto de consagrarse a ella pero que, habiendo entendido sus peligros, sus ilusiones y múltiples abusos, quiere comunicar su experiencia y justificar sus convicciones laboriosamente adquiridas."²

Piaget inicia el relato desde sus primeros años, con su acercamiento a la biología, hasta el momento que decide desprenderse de la filosofía para dirigirse a la ciencia.

Ya en la vida escolar Piaget se había decidido, dedicaría su vida a la filosofía con el propósito de conciliar la ciencia y los valores religiosos.

Una observación de Bergson le proporcionó el hilo conductor para el principio de sus trabajos filosófico biológicos: la desaparición de los problemas de los géneros.

La intención de Piaget era crear una especie de ciencia de los géneros que justificara el dualismo bergsonianos de lo vital y de lo matemático. Para su sorpresa, descubrió que ese problema se insertaba fácilmente en la obra de Aristóteles. Con ello, Piaget consideró acabada la oposición bergsonianos.

Arnold Raymond (de quien Piaget fue discípulo) era filósofo y teólogo cuya atención se centraba en los problemas de la relación entre la fe y la ciencia. "La gran confianza que sentía hacia él —cuenta Piaget— me animó a seguir una carrera esencialmente filosófica y a especializarme en filosofía biológica."³

² Op. Cit. P. 9

³ Ibid.

Los progresos que Piaget alcanzaba gracias a Raymond hicieron que considerara un trabajo sobre la teoría del conocimiento en general, desde el punto de vista biológico librada de una perspectiva empirista. Para esto, Piaget consideró necesario estudiar psicología, sin embargo, esta nueva orientación empezó a marcar diferencias con Raymond.

En esta etapa, Piaget tuvo dos ideas centrales, la primera es que todo organismo posee una estructura que puede modificarse por influencia del medio, pero sin destruirse en cuanto a estructura de conjunto: todo conocimiento es siempre un acto de asimilación de un dato exterior. Y la segunda, es que los factores normativos del pensamiento corresponden biológicamente a una necesidad de equilibrio por autorregulación.

Sin embargo, como zoólogo que trabajaba en laboratorio Piaget comenzó a preguntarse ¿dónde está la frontera entre lo que la reflexión permite alcanzar y lo que los hechos nos obligan a rectificar?. No se trataba aquí para Piaget de elegir entre la filosofía y la psicología, sino de decidir si era necesario o no estudiar psicología, con el propósito de formular una epistemología seria.

Después de su doctorado Piaget pasó algunos meses en Zurich para estudiar psicología y psiquiatría, pero sin encontrar aún su camino. Más tarde viajó a París donde pudo trabajar en la escuela en la que le fue asignado un trabajo preparatorio, de test de inteligencia, y de los diferentes niveles de la lógica de clases y de las relaciones, en el infante. Piaget había encontrado una vía de conciliación entre la investigación epistemológica con el respecto hacia los hechos. Pero no por eso dejaba de sentirse menos filósofo como describe Piaget.

Sin embargo, no dejó de producirse en él una especie de desconversión, por varias razones, porque "(...) nada provoca mejor un examen de sí mismo que los principios de una enseñanza filosófica en la que se es enteramente libre de desarrollar cualquier idea (...) a la que uno mismo llega (...) a formar conciencia clara de los grados de certidumbre"⁴

A raíz de esto surgieron en Piaget dos convicciones, una que se da una especie de deshonestidad intelectual cuando se afirma una hipótesis referida a ciertos hechos

⁴ Op. Cit. p.5

sin que haya un control metodológico comprobable, y la otra, es que debe prevalecer una clara separación entre lo que proviene de la improvisación personal y lo que es posible, en el acuerdo de los investigadores, independientemente de las creencias.

Por esto Piaget considera que es necesaria la regla fundamental de plantear los problemas de tal forma que permitan la comprobación y el acuerdo, "(...) pues una verdad existe sólo a partir del momento en que ha sido comprobada (no simplemente aceptada)"⁵

La segunda razón de la desafección de Piaget, se refiere al punto de vista psicossociológico: la dependencia de las corrientes filosóficas respecto a las transformaciones sociales, e incluso políticas.

Por otro lado, las repercusiones en los movimientos de las ideas, así como la inestabilidad social y política en Europa, resultado de la Primera y Segunda Guerras Mundiales, suscitaron en Piaget la duda acerca del valor objetivo y universal de las posturas filosóficas surgidas en tales condiciones, numerosos síntomas mostraban esa dependencia de las ideas frente a las agitaciones sociales.

Estos hechos, y la observación de muchos otros, convencieron a Piaget de la estrecha relación que existe entre el pensamiento filosófico y las situaciones sociales subyacentes. "Así, la reflexión especulativa corre el riesgo de volver la espalda a la comprobación, llevada por el ímpetu de la improvisación subjetiva (...)."⁶

La tercera razón de la desconversión de Piaget, frente a la filosofía fue al mismo tiempo la razón de convertirse en psicólogo centrado en los problemas de la epistemología. Esta tercera razón le fue advertida porque entreveía una ingerencia poco válida del juicio filosófico en el terreno de la investigación científica.

En cuanto a la filosofía, afirma Piaget, tiene como tendencia natural y función primordial la coordinación de los valores. Cuando una metafísica logra conciliar las normas de su saber y las de su fe, es natural que pretenda propagar su convicción. El punto en que tal acción empieza a ser discutible moralmente, según Piaget, es donde empieza la investigación científica. Sin embargo, cuando una metafísica empieza a

⁵ Op. Cit. p.21

⁶ Op. Cit. p. 25

prescribir determinadas normas a una cuestión o disciplina científica, la pregunta es si existe o no un abuso de derecho.

La cuestión para Piaget es la pregunta mediante qué métodos y ante qué normas de verdad se puedan descubrir las normas comunes y absolutas de la verdad, existen, según Piaget, como métodos primero la evidencia o la intuición que significa sólo la certeza subjetiva; en segundo, la comprobación de que toda persona piensa según tal norma y tercero la deducción necesaria todo ser que piensa debe aplicar la norma si quiere alcanzar la verdad. Entonces, la pregunta para Piaget es ¿cómo aplica el filósofo los métodos segundo y tercero?. En tanto que el segundo de los métodos, supone la psicología como único método objetivo de investigación en cuanto a sujetos distintos de uno mismo. En cuanto al tercer método, supone la lógica, que por un lado se ha convertido en una ciencia independiente, que además se ha diversificado en numerosas lógicas, quedando cada una demasiado pobre para sostener la razón y su conjunto muy complejo, para ofrecer una respuesta única. Por tanto, para Piaget, el problema no está resuelto.

Así que finalmente, Piaget relata que "En 1929, al volver a Ginebra, definitivamente vinculado a la Facultad de Ciencias (...) me sentí liberado de la filosofía y cada día más decidido a dedicarme al estudio de los problemas epistemológicos, mediante aproximaciones histórico-críticas (...) y sobre todo psicogenéticas. Abordé el estudio de las estructuras propiamente operatorias en el desarrollo mental (...) y preparé una especie de formalización lógica adaptada a los hechos recogidos"⁷

Después de la guerra de 1939-1945, la psicología filosófica resurgió bajo una nueva forma debido a la fenomenología y al existencialismo con Husserl, Sartre y Merleau-Ponty. Cuando Merleau-Ponty pasó al colegio de Francia, Piaget fue llamado a sustituirlo, fue recibido por sus nuevos colegas (en la sección de filosofía) como psicólogo y filósofo. Por otro lado, en lo que atañe a la cuestión sociológica en el contexto de las instituciones, Piaget descubre que la filosofía tiende a considerarse, permanentemente, como el conocimiento supremo, y reina la convicción de que una iniciación filosófica, permite hablar de todo: se hallan síntesis antes de haber practicado el análisis, fácilmente se ignora toda constatación empírica; "(...) este libro, *Sabiduría e*

⁷ Ibid. p. 26

Ilusiones de la Filosofía, ha de versar sobre la filosofía para mostrar como cierta convicción en los poderes del conocimiento que tendría la filosofía lleva al hecho de retrasar sistemáticamente el desarrollo de una disciplina experimental, estudiando el espíritu (...) refiriéndose a determinados problemas de los que (...) han hablado siempre todos los filósofos (pero la mayoría antes de la constitución de nuestra ciencia y, muchos de los que escribieron después, ignorándola.).⁸

Así, en cuanto a las instituciones, Piaget observa que los principios implícitos y permanentes de la autoridad universitaria francesa son, que la psicología forma parte de la filosofía, y que cualquier filósofo es apto para enseñar psicología, pero no lo inverso.

Por tanto, la idea de Piaget era elaborar una epistemología genética que delimitara los problemas del conocimiento centrados en la cuestión de saber cómo aumentan los conocimientos.

Con la idea de crear un Centro Internacional de Epistemología Genética en la Facultad de Ciencias de Ginebra, Piaget presentó un ambicioso programa de investigación. Pero tenía que resolver problemas tanto de orden teórico como práctico, en cuanto a éstos, Piaget tuvo que enfrentar argumentos tales como "¿cómo va a encontrar usted unos señores lo suficientemente inteligentes para llegar a una colaboración verdadera? (y) ¿cómo quiere usted encontrar unas ideas epistemológicas que incluyan la teoría de la relatividad, estudiando niños que no saben nada?"⁹ Piaget pudo contestar que el mismo Einstein le había aconsejado que estudiara la formación de las intuiciones de velocidad. Para Einstein, los resultados fueron satisfactorios. Piaget obtuvo los fondos.

Para realizar su proyecto, Piaget reunió un grupo de colaboradores (Apostel, Mays y Morf), en el que surgió la idea de someter a la experiencia el problema de las relaciones sintéticas y analíticas para averiguar si el sujeto necesita o no comprobaciones para llegar a una decisión. La cuestión era establecer acuerdos; pues mientras que para Piaget, no existe un hecho en estado puro porque siempre es

⁸ Ibid. p. 31

⁹ Ibid. p. 34

solidario de una interpretación, para Apostel había desde la infancia una clara oposición entre los juicios sintéticos y los juicios analíticos.

Después de establecer acuerdos en definiciones, en criterios y nociones aplicadas a los hechos, el acuerdo entre ambos es casi completo: Apostel admite intermediarios entre lo analítico y lo sintético, pero cree en una filiación genética a las relaciones lógico-matemáticas. En tanto que Piaget mantiene la distinción entre lo físico y lo lógico matemático, es decir, que plantea la posibilidad de todas las transiciones entre lo analítico y lo sintético.

“La experiencia había sido positiva, un examen de los hechos, junto con una elaboración en parte formalizada de las interpretaciones, puede conducir a unos epistemólogos en desacuerdo inicial, a una revisión de sus hipótesis, hasta llegar cerca de un acuerdo, preferible en todo caso a la oposición de partida”¹⁰

Sin embargo, para Piaget todavía quedaba por observar la reacción de autores como Quine, quien recogía el alcance de los resultados obtenidos, aunque con ciertas reservas en cuanto al modo de definición que habían adoptado. Además, faltaba afrontar a los invitados a un Symposium final para discutir los trabajos. Para Piaget, las discusiones del Symposium fueron de trabajo y no basadas en improvisaciones, entonces para Piaget fue clara la existencia de una epistemología genética.

1.2 Filosofía y Ciencia.

El siguiente problema que plantea Piaget, en *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, es el de las relaciones entre la filosofía y la ciencia. “La filosofía es una toma de posición razonada con respecto a la totalidad de lo real (...)”¹¹ En este sentido, para Piaget, el término razonado se opone a lo puramente práctico o a creencias sin reflexión. La totalidad de lo real abarca entonces el conjunto de actividades superiores del hombre. Una reflexión de la totalidad de lo real, señala Piaget, puede conducir a una apertura sobre el conjunto de los posibles, es decir, que desde el enfoque de Piaget, existen filosofías según las cuales la cosa en sí existe, pero es incognoscible, otras,

¹⁰ Ibid. p. 43

¹¹ Ibid. p. 51

parecen limitar esa totalidad de lo real al universo sensible o espacio temporal, como el materialismo dialéctico que pone el acento sobre una acción: la praxis, desde el punto de vista social y en la acción individual, aunque la totalidad es central en el marxismo. Para Piaget sólo hay una filosofía que toma una posición limitante respecto de su definición: el positivismo lógico contemporáneo, para el que la totalidad de lo real, se reduce a fenómenos físicos y a un lenguaje, su propósito es limitar los problemas, "(...) desde el punto de vista de la ciencia misma queda excluido limitar ésta a un conjunto de problemas de manera aislada. La ciencia contemporánea es abierta."¹²

Ahora bien, desde el punto de vista del conocimiento, Piaget plantea que, no se puede admitir la conceptualización de problemas metafísicos como "sin significación", puesto que nada permite clasificar un problema como científico o metafísico, y porque un problema cuando más, puede ser llamado sin "significación actual", ya que, - afirma Piaget-, puede adquirirla de una manera repentina y a causa de relaciones imprevistas. Por ejemplo, el problema de saber si la realidad física revela un determinismo subyacente pero inasequible, hubiera sido clasificado como metafísico el siglo pasado, pero no por eso deja de ser un problema físico actual. O el caso de la libertad humana que hasta ahora carece de significación científica, pues no existe ninguna técnica de comprobación y el testimonio del sentido íntimo puede ser parcial.

Así que para Piaget, un problema sin significación actual, desde el punto de vista del conocimiento, no deja de ser por ello, un problema de significación humana permanente y un legítimo problema filosófico. Piaget considera que el problema más importante de cualquier filosofía es el sentido de la vida, entendido como "finalidad" de la existencia, y se convierte en el prototipo de las nociones consideradas como metafísicas y no científicas; sin embargo, según Piaget existe una noción científica que corresponde a la finalidad no sólo desde el punto de vista de la metafísica. De este modo, la cuestión de la finalidad o del sentido de la vida presenta una significación cognoscitiva actual aun cuando el positivismo considera que tal problema no tiene significación desde el punto de vista cognoscitivo, no por eso deja de ser un problema central de la existencia humana y del sujeto que piensa. Por tanto, para Piaget, resulta

¹² Op. Cit. p. 52

absurdo negar un problema vital, sin soluciones cognoscitivas, porque se está planteando a título de compromiso, aunque no se pueda formular intelectualmente.

Es decir, que al tener conocimientos y valores el sujeto que piensa, trata de hacerse una concepción de conjunto que los vincule bajo una u otra forma, "(...) tal es el papel de la filosofía, en tanto que toma de posición razonada respecto a la totalidad de lo real. Entonces el problema consiste en averiguar porqué la filosofía se ha vuelto una especialidad y cuál es la significación de tal especialización"¹³

La cuestión para Piaget es indicar dónde está el motor, en la sucesión de los sistemas, es decir, que su hipótesis se centra en saber si es el progreso del conocimiento integral que ha buscado la filosofía derivó en los conocimientos particulares, que separándose de ella formaron ciencias especializadas, o si fueron los progresos de índole científico que, obligando a una reflexión provocaron el desarrollo de tales sistemas. Si al principio ciencias y filosofía estaban indiferenciadas, entonces hay que buscar el factor que ha provocado el progreso; pues no existe diferencia entre los problemas cognoscitivos filosóficos y los científicos. Para Piaget es posible saber en qué puntos un filósofo ha hecho ciencia, o se ha orientado en esa dirección, y quienes se han dedicado sólo a la reflexión filosófica.

Piaget plantea que los sistemas sin vínculos con las ciencias no han llegado a una epistemología original.

En *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, la conclusión de Piaget es que si se parte de que la epistemología es lo que más acerca a la filosofía a conocimiento, entonces los grandes sistemas deben su orientación epistemológica a cierto tipo de ciencia.

De modo que, desde el punto de vista histórico, la interpretación de Piaget es que para los grandes pensadores de la filosofía no había oposición entre las ciencias y la filosofía: hayan sido creadores en el campo de la ciencia o que hayan adoptado una ciencia como constituida, es decir, que la elaboración de sistemas de un conocimiento filosófico diferente por naturaleza del conocimiento científico, es relativamente reciente. Piaget plantea que esta disociación de los conocimientos es un mismo fenómeno de conjunto: la diferenciación cada día más desmesurada de las ramas del saber.

¹³ Ibid. p.56

En lo que a la lógica se refiere, para Piaget ofrece el ejemplo de una rama independiente de toda metafísica, desarrollada de manera autónoma con aportaciones ajenas a la filosofía, como las matemáticas. Gracias a sus progresos autónomos ha prestado más servicios a todas las ramas de la filosofía. Así que para Piaget, la lógica constituye una referencia indispensable para la epistemología porque encuentra en ella precisiones necesarias en cuanto a la coherencia formal y deductiva. "Desde el siglo XIX, la lógica prestó a la filosofía inapreciables servicios, tanto proporcionando el ejemplo de una disciplina normativa coherente como prestando su ayuda técnica para todas las formalizaciones."¹⁴ Por eso para Piaget a partir de aquel momento se habló de una oposición entre la lógica filosófica (fiel a la tradición escolástica) y la lógica científica o matemática, sin embargo esta forma de expresión no encubría conflicto real, porque los lógicos no declaraban falsa la silogística, a lo más podían reprocharle su insuficiente formalización o generalidad.

En lo que se refiere a la psicología y su relación con la lógica, la psicología, ciencia de hechos, adquirió su autonomía con un retraso considerable respecto a la lógica. La psicología consistió durante mucho tiempo en observaciones y análisis dispersos elaborados por los filósofos al azar de sus trabajos, lo que seguramente fue uno de los orígenes de la psicología científica. Junto a las especulaciones sobre el alma hay en los grandes autores un gran número de ideas que han dado lugar a las investigaciones sistemáticas.

Ahora bien, cuando se constituyó la psicología científica bajo una forma autónoma, se ocupó primero de los problemas de sensación, de percepción, de asociación, etc. es decir, en un contexto psicofisiológico. Para Piaget, esta situación provocó el conflicto entre los autores que trataban de problemas interesantes pero de un modo superficial y aquellas que se sometían a una disciplina experimental, pero en un campo muy restringido. De tal conflicto nació la idea de una psicología que pudiera competir con la psicología científica.

Ahora bien, Piaget observa que en el terreno de la epistemología se han presentado todos los indicios de una tendencia a la autonomía como la delimitación de los problemas, la constitución de métodos internos de comprobación y aportaciones de las

¹⁴ Ibid. p. 84

demás ciencias ya constituidas. "La especialización de los problemas condujo a una creciente precisión de los métodos, con deseo de sustituir la mera reflexión por la comprobación. Este progreso ha sido en el plano de la demostración deductiva considerable, pero mucho menos notable en el terreno de los hechos. Y, en ambos casos se manifestó el progreso (...) por las contribuciones cada día más importantes que han realizado las mismas ciencias y no sólo ya la de los filósofos (...)"¹⁵

Así que para Piaget, en el terreno de los hechos la significación epistemológica de una teoría científica, se desprende al situarla en su perspectiva histórica, ya que responde a una serie de cuestiones planteadas por doctrinas anteriores y prepara las siguientes, "(...) estando el pensamiento científico en evolución perpetua, el problema de lo que es el conocimiento sólo puede ser resuelto bajo formas más delimitadas, que tiendan a analizar la manera en que se aumentan o desarrollan los conocimientos en su contexto de construcción real: de aquí el método histórico-crítico, que es uno de los buenos métodos de la epistemología científica (...) se impuso pues la idea de estudiar el problema del desarrollo y del aumento de los conocimientos remontando hasta su formación psicogenética."¹⁶

La psicología psicogenética que propone Piaget, nació de investigación interdisciplinaria y se propone estudiar el significado de los conocimientos, de las estructuras operatorias (o de nociones), recurriendo a su historia y a su funcionamiento actual en una ciencia determinada.

1.3 El problema del ideal de un conocimiento supracientífico.

Para Piaget la cuestión es preguntar ¿cuáles son las causas que han originado la cuestión de admitir que existe una forma de conocimiento peculiar a la filosofía y superior al conocimiento científico, para después apreciar las razones de la

¹⁵ Ibid. p. 58

¹⁶ Ibid. p. 59

fenomenología, porque, para él, es el sistema más notable que se funda sobre tal creencia.

Piaget considera que un primer factor es la búsqueda del absoluto. Mientras no existían conflictos entre ciencias y filosofía, la metafísica podía aparecer como una síntesis suprema que abarcaba todo el saber, sin necesidad de forma especial de conocimiento. Así para Piaget, el giro traído por la crítica kantiana que rehusaba a la razón teórica el derecho de franquear los límites de la estructuración de lo real no bastó, y en este sentido los continuadores han buscado la expresión de un poder peculiar al pensamiento filosófico, que se ubica sobre la ciencia, de esto resultó una postura supracientífica por delimitación de niveles. "Las manifestaciones de esta misma tendencia que consiste en encerrar al saber científico en determinadas fronteras constitutivas del fenómeno, y en buscar los fundamentos de tal forma limitada de conocimiento, para alcanzar una forma de nivel superior."¹⁷

Pero para Piaget este procedimiento puede dar lugar o a procesos especulativos o metódicos y controlados. En esta última forma, el proceso fundamental de diferenciación de los niveles no es ajeno a las ciencias mismas; pero al pretender limitar las ciencias en determinadas fronteras para poder creer en la posibilidad de un modo de conocimiento específico y superior, las filosofías paracientíficas corren el riesgo de ver el desplazamiento continuo de dichas fronteras e invadir su propio terreno con métodos mucho más sólidos.

Sin embargo, para Piaget, la naturaleza humana en cuanto a su necesidad de especulación, es una de las causas que explica las tendencias paracientíficas. De tal modo que cuando algunos hombres de ciencia en el siglo XIX tuvieron la intención de extender su saber hacia una metafísica, asumieron un materialismo dogmático. "Lo asombroso es que los filósofos hayan sido víctimas de la misma ilusión, del tal modo que para reaccionar contra el materialismo se han entregado a la crítica de la ciencia como tal."¹⁸

El último elemento al que Piaget se refiere en su hipótesis, en la creencia de un conocimiento filosófico de un tipo distinto y superior al conocimiento científico, es de

¹⁷ Ibid. p. 96

¹⁸ Ibid. p. 98

naturaleza sociológica: la iniciación directa al saber filosófico sin ninguna preparación científica previa, conduce a unas costumbres de pensamiento que favorecen la convicción de una independencia del conocimiento filosófico. En este sentido para Piaget resulta necesario un excepcional valor filosófico, para llegar a las condiciones epistemológicas previas a una reflexión filosófica, y es demasiado fácil hacerse la ilusión de puntos de partida absolutos propios de la especulación.

Estas razones convergen según Piaget, en la creencia común de un dualismo del conocimiento y por tanto, es necesario establecer límites entre la filosofía y la ciencia.

Piaget toma como objeto de discusión la intuición bergsoniana y la intuición fenomenológica, en primer término porque son los productos de las dos tendencias paracientíficas que considera más notables, y después porque sus creadores estuvieron muy cerca de los problemas de la ciencia.

Ambos persiguen el mismo propósito: la limitación del saber científico y la constitución de un conocimiento filosófico específico y autónomo. Sin embargo no son paralelos, Husserl¹⁹ abarca la noción del espacio, mientras que Bergson²⁰ aborda la del tiempo.

En este sentido, para Piaget, "Es interesante anotar esas contradicciones entre los dos grandes sistemas fundados sobre la intuición filosófica del ser, pues los dos métodos hubieran podido ser complementarios (...) ya que tratan de los mismos problemas como el de situar las matemáticas o la psicología respecto del pensamiento filosófico."²¹

Cuando en las ciencias deductivas un mismo terreno es explorado por vías diferentes, los resultados distintos son compatibles y susceptibles de deducción unos a partir de los otros.

En cuanto a las antítesis bergsonianas que Piaget examina se refieren a la organización viva y la materia, el instinto y la inteligencia y la vida interior o la acción. La primera antítesis de Bergson que Piaget analiza es la de la vida orgánica y de la

¹⁹ HUSSERL, Edmund, *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y Filosofía Fenomenológica*, México, F.C.E. 1986, p. 69

²⁰ BERGSON, Henri, *La Evolución Creadora*, Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid 1973, pp.17, 18, 23, 30 y 33

²¹ PIAGET, Jean, *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, Península 1988, p. 105

materia que corresponde a un problema científico evidente. En el terreno de la biología Bergson tomó partido por el vitalismo, contra las interpretaciones físico-químicas. Nos encontramos aquí, dice Piaget, con el problema del vitalismo y de las explicaciones físico-químicas de los procesos vitales, y con una cuestión de método para la intervención del filósofo en las diversas soluciones científicas posibles.

Por tanto, de la solución de estos problemas depende la validez de la *intuición* presentada como el conocimiento filosófico; pero el peligro de tales tomas de posición que Piaget advierte es vincular una verdad metafísica (que se quiere independiente) con los conocimientos del día, en este caso Piaget observa que sólo dos soluciones parecen posibles: la reducción de lo vital a una físico-química concebida como definitiva o una teoría de los fenómenos vitales renovando el vitalismo clásico, parecía razonable optar por el vitalismo; pero si se respetan las propiedades de organización del vitalismo, dice Piaget, se acabaría la antítesis bergsoniana porque habría continuidad y no un realismo radical. La continuidad ha hecho progresos reales con la biología molecular y con las extensiones de la bioquímica. La cibernética se sitúa entre lo físico y lo vital mediante modelos de orden estrictamente causal de las propiedades específicas del organismo. Para Piaget, esta perspectiva constituye una respuesta peligrosa a la antítesis bergsoniana, pues después del descubrimiento de la regeneración de los embriones, se han producido tres acontecimientos: la transformación radical de la física, que sin negar sus adquisiciones anteriores, adoptó unos modos de explicación completamente imprevisibles, de modo que si se llega a una explicación físico-química de la vida, será enriqueciendo aún la física, y logrando una asimilación recíproca y no una reducción de sentido único.

En cuanto al concepto de tiempo de Bergson, y al concepto de tiempo según la física, las preguntas que podrían formularse son: ¿cuál de estas concepciones explica la cuestión del tiempo?, ¿Cuál es el sentido del concepto del tiempo en Bergson en relación con el concepto de tiempo en la física?. ¿Son reductibles ambas concepciones?. Si no lo son, ¿por cuál de ellas opta Piaget y cuáles son sus argumentos?.

Bergson, interesado en encontrar algunas características esenciales del tiempo, en la teoría de la relatividad (que quería reservar a la conciencia y a la vida) emprendió la pura refutación de la mecánica de Einstein.

Piaget analiza la noción bergsoniana del tiempo desde la perspectiva psicogenética que el propio Piaget ha propuesto, en este sentido, la antítesis bergsoniana que Piaget encuentra mucho más frágil es la antítesis entre el tiempo vivido y el espacio físico. Piaget considera que Bergson quien en un principio se ha especializado en el estudio del conocimiento matemático y físico, ha pasado después a la psicología, pero con el método de la introspección y con la falta de conocimientos de los supuestos psicogenéticos propuestos por el mismo Piaget y por error manifiesto en el terreno físico.

Para Piaget, sólo desde el punto de vista epistemológico, la duración bergsoniana con su propiedad de no ser métrica ni especializada, pero si susceptible de dilatación o contracción según su contenido (*el tiempo es invención o no es nada*) no es más que uno de los aspectos del tiempo vivido. Y aún este es un aspecto que no es puramente temporal pues si el tiempo vivido es invención es necesario que esta construcción cuyo "tejido" es el tiempo, se desarrolle con una velocidad que no sea nula ni infinita. Para Piaget "El tiempo supone (...) la velocidad, la de los procesos externos percibidos u observados, o la de los procesos internos de la actividad mental, y eso es un primer punto esencial que parece revelar el estudio psicogenético del tiempo."²²

En lo que se refiere a la física, cuyo tiempo le parece enteramente espacializado y sin duración alguna con esta duración vivida, Piaget señala que Bergson no ha visto que el tiempo físico es también relativo a la velocidad. Y que de su noción de tiempo espacializado y vaciado de su contenido, Bergson concluye que variando todas las velocidades del universo, no se alterarían las medidas temporales mensuradas por el físico, pero entonces, apunta Piaget, se produjo el descubrimiento de la relatividad que contradujo esta tesis, de aquí la reacción de Bergson tratando de refutar a Einstein, porque su teoría mostró los errores de razonamiento de Bergson.

²² Op. Cit. p.110

No queda nada de la antítesis de la duración vivida, y del tiempo espacializado o del espacio físico. El espacio físico también es relativo a su contenido y ambos dependen de la velocidad.

Desde el punto de vista de la psicología, según Piaget, el sujeto logra tres especies de operaciones temporales: a) una seriación de acontecimientos según un orden; b) un orden de los intervalos, que para la duración es considerada más corta, aunque los tiempos no sean homogéneos en cuanto a un transcurso uniforme; c) una métrica resultado de la síntesis de las dos, y que no supone ni reloj exterior ni recurso a la física.

En cuanto a las relaciones entre estas antítesis y la de la vida y la materia, para Piaget está claro que la evolución de la vida es un desarrollo histórico que supone una perpetua invención temporal. Sin embargo, ¿porqué para Piaget, esta antítesis resulta central desde el punto de vista epistemológico?

Para Piaget, desde el punto de vista epistemológico, la antítesis central es la de la inteligencia y el instinto, porque para Bergson la inteligencia no conoce más que la materia y el espacio, mientras que el instinto prolongado en intuición es el único modo de conocimiento adaptado a la vida y a la duración "pura". Pero por los datos genéticos que Piaget propone y por los estudios experimentales el problema ya no se plantea en los mismos términos. "En realidad, la inteligencia se construye por niveles de equilibración sucesivos, tales que el trabajo empieza, sobre cada uno, por una reconstrucción de lo que estaba ya adquirido en el nivel anterior pero bajo una forma más limitada."²³

Por tanto, según Piaget, si la inteligencia no procede de manera lineal, sino por construcciones sucesivas en niveles diferentes, entonces es evidente que el nivel inferior no puede ser considerado como un principio absoluto y que debe arraigar en un nivel inferior de naturaleza orgánica, que podría ser constituido por el sistema de los reflejos y de los instintos.

Del concepto de instinto de Bergson, Piaget aclara que se ha comprobado que su inmutabilidad no es absoluta y la existencia de indicios "significativos" hereditarios,

²³ Ibid. p. 112

que se reconocen por asimilación y que los esquemas de asimilación son generalizables, y sobre todo, a veces flexibles.

"Si las antítesis precedentes se desvanecen en el análisis, se hace muy frágil la tesis epistemológica fundamental de Bergson, según la cual la inteligencia no es apta para entender la vida y se adapta sólo al espacio y a la materia inorganizada, y aún, sólo a sus aspectos estáticos y a lo discontinuo."²⁴

El primer argumento de Piaget es que la inteligencia ha nacido de la acción sobre la materia, pero esta acción entraña una doble dificultad: primero, la inteligencia procede de la acción en general y no sólo de la acción sobre la materia; sobre la persona ajena y sobre el propio cuerpo tanto como sobre los sólidos inanimados. La lógica y las matemáticas no resultan de la forma de los objetos, sino de las coordinaciones generales de la acción (reunir, ordenar, poner en correspondencia, etc.), independientemente de los objetos considerados.

El segundo argumento que Piaget aporta, es que la inteligencia reconstituye lo continuo de lo discontinuo, el movimiento con lo inmóvil, pero en este punto Bergson razona, apunta Piaget, como si la inteligencia se redujera a una representación por imágenes, pues la imagen mental es efectivamente estática por naturaleza no apta para captar lo continuo, en este sentido, Bergson olvida la existencia de "operaciones", las que llevan por esencia las transformaciones que consisten en actos y que alcanzan el movimiento y la construcción productiva de estructuras dinámicas, en este sentido para Piaget es en ese motor operativo donde reside la inteligencia.

En lo que se refiere a la distancia entre la inteligencia lógico matemática y la vida en general, Piaget opone a Bergson el argumento de que esta forma de inteligencia es esencialmente operatoria, pues para Piaget las operaciones fundamentales derivan de la coordinación de las acciones, que es un fenómeno biológico y se apoya en coordinaciones nerviosas. "Excepto si se es empirista o apriorista es difícil comprender cómo las matemáticas pueden adaptarse a la realidad física de manera tan admirable si las estructuras lógico matemáticas no arraigan en la organización biológica, que es a la vez fuente motora del sujeto y razón de las adaptaciones fundamentales."²⁵

²⁴ Ibid. p. 113

²⁵ Ibid. p. 115

Otra respuesta de Piaget a la tesis de la heterogeneidad de la inteligencia y de la vida, es que el conjunto de las regulaciones orgánicas de las que parecen originarse las operaciones mentales elementales, da lugar a un tratamiento lógico matemático obtenido de la cibernética, que logra imitar ciertos aspectos esenciales de lo vivo. Por tanto, para Piaget, ya no es posible considerar la inteligencia operatoria como si fuera ciega para siempre ante los procesos de la vida.

Entonces según Piaget de estas antítesis Bergson obtiene su tesis central de un conocimiento metafísico *sui generis*, irreductible a la razón o al conocimiento científico: tal sería la intuición o el instinto que toma conciencia de sí mismo, y alcanza directamente las realidades propias de la vida, que serían la duración pura o el trabajo creador de la conciencia. Para Piaget, Bergson inmerso constantemente en lo real proporciona los medios de alcanzar esa intuición de lo vital, introspección de su conciencia, descender en sí mismo hasta las regiones cercanas al sueño o a la inconsciencia creadora y en esos fondos alcanzar el *elán vital*²⁶ de su espiritualidad y en su devenir. Pero, Piaget reconoce que: "A menudo se ha notado cómo esta intuición personal de Bergson era el producto de una inteligencia refinada, cuya reflexión no pretendía alcanzar bruscamente el ser, sino que empezaba por escoger, disociar y abstraer para reconstruir un modelo infinitamente elaborado de la duración"²⁷ Por tanto, Piaget concluye que la intuición bergsoniana es el resultado de múltiples análisis guiados reflexivamente, pero entonces es a título de intuición intelectual no como resultado ni como hipótesis directora se vislumbra que pueda tratarse de un modo de conocimiento *sui generis* y propio de la metafísica. "(...) si el bergsonismo ejerció numerosas influencias, no es precisamente por la aplicación de su *intuición* es ante todo, por el acento que ponía sobre el devenir y la duración vivida (...)"²⁸ Sin embargo, para Piaget, el devenir creador no es la justificación ni de la intuición ni de la metafísica. Por esto, Piaget expresa, en *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, que si las antítesis y oposiciones bergsonianas se sitúan en el plano de la realidad, estudiado en las mismas ciencias, corren el riesgo de ser contra dichas por los progresos de ellas.

²⁶ BERGSON, Henri, *La Evolución Creadora*, Espasa-Calpe. Col. Austral, Madrid, 1973, pp. 47, 49, 50,87 y 89

²⁷ PIAGET, Jean, *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, Península, 1988, p. 116

²⁸ Op. Cit. p. 117

Piaget continúa con el análisis del problema de la filosofía como un tipo de conocimiento supracientífico y de su relación con la ciencia, pero ahora desde la perspectiva de Husserl.

Para Piaget, Husserl no interviene en el terreno de las ciencias, reconoce la validez de sus métodos, y se contenta con mostrar que existen niveles en los que la filosofía es soberana: la aprehensión de las esencias. En este sentido, señala Piaget, Husserl añade que en todo caso en física y en matemáticas, el investigador tendría que alcanzar aunque sin saberlo, esta intuición de las esencias. Es decir que para Piaget "Husserl con sus *reducciones* y sus *puestas entre paréntesis*"²⁹ no comporta el mismo peligro, ya que no contradice las ciencias y sólo quiere completarlas con un modo de conocimiento específicamente metafísico.*¹ Pero Piaget advierte el riesgo de ver sus niveles invadidos por el análisis y los progresos científicos.

Para Piaget el gran mérito de las intuiciones husserianas es el situarse de golpe en presencia de las cosas mismas, es decir, del fenómeno, el dato fundamental en cuanto interacción indisoluble y partir de esta indisolubilidad para alcanzar lo real.

Por otro lado, Piaget también señala que Husserl se opone tanto al idealismo como al apriorismo kantiano (que lo atribuye todo al sujeto), como al empirismo o al positivismo que olvidan al sujeto en beneficio del objeto.

Entonces, partiendo de la interacción del sujeto y del objeto o de la conciencia en su relación con el mundo, para Piaget sería suficiente con esbozar un análisis interno o epistemológico que entonces se llamará "ontológico" ya que se refiere tanto a la cosa como al sujeto que la intuye. Este sería el método de Husserl, pero señala Piaget, que es necesario comprenderlo en sus lagunas, en sus ambiciones y en el antihistoricismo de las esencias intemporales.

Por otro lado, si en el terreno de la psicología genética Piaget insiste sobre la misma interacción de las actividades del sujeto, es porque, para él, los psicólogos de tendencia empirista las olvidan con mucha frecuencia.

Husserl aceptó las críticas de los lógicos dirigidas a su 'psicologismo' en cuanto a que no se puede pasar de un hecho a una norma; pero según Piaget, Husserl hubiera

²⁹ HUSSERL, Edmund, Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y Filosofía fenomenológica, F.C.E., México 1986, p. 70

podido seguir haciendo buena psicología sin caer en el psicologismo, bastaría con saber que estudiaba una aritmética 'natural' sin construir modelos lógicos limitados. Aquí, según Piaget, no hubiera habido ningún psicologismo sino un estudio interdisciplinario de las filiaciones psicológicas concretas, y de las genealogías lógicas formales o abstractas. Además Piaget señala que, dado que Husserl no era lógico, no se interesaba por el formalismo creía en las "cosas" y en la interacción del sujeto objeto en el seno del fenómeno. Habiéndose sometido al veredicto de los lógicos y renunciado a todo psicologismo, buscó entonces cómo a partir de esas interacciones fenomenológicas se podrían alcanzar las verdades intemporales. El sujeto no lo puede lograr por sí mismo en tanto que atado a un "mundo" natural, pero puede alcanzar un nivel más profundo de la conciencia para descubrir la posibilidad de "intuiciones" puras o trascendentales. Husserl al mismo tiempo pensaba abrir camino a un conocimiento filosófico autónomo libre del sujeto empírico y de las ciencias que a él se vinculan; pero el malentendido fundamental que Piaget señala en este argumento de Husserl, es que su sujeto trascendental es aún un sujeto y que la "intuición pura" es aún la actividad del sujeto en el cual penetra la "cosa" o "esencia", en este sentido si hay intuición hay esencia. Por tanto, para Piaget "trascendental" o "empírico" tal intuición es aún psicologismo.

Así, para Piaget si "(...) la reducción fenomenológica o liberación de la conciencia que escapa del mundo espacio temporal, para ascender a la intuición de las esencias, habría que hacer entonces algunas observaciones, unas de orden lógico, y otras de orden psicológico."³⁰

Además, señala Piaget, para el lógico la intuición es un hecho, existe pues un paso del hecho a la norma, es decir, el argumento de Piaget es que si la intuición es verdadera supone pues una justificación normativa que la misma intuición no proporciona, entonces, si la lógica está pendiente de la intuición del sujeto trascendental ya no es absoluta y no es necesaria la intuición trascendental. Para el lógico, la fenomenología no es más que un psicologismo como cualquier otro, pero desarrollado en otro lenguaje.

³⁰ PIAGET, Jean. Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía, Península. 1988, p.124

Ahora bien, el análisis de Piaget en cuanto a los problemas husserianos, parten de la concepción genética del mismo Piaget en lo que a las operaciones psicológicas se refiere. De tal forma que Piaget concede un acuerdo con Husserl desde el punto de vista psicológico: la liberación espacio temporal, por el estudio de la formación y el desarrollo de las nociones y operaciones intelectuales que conducen a tal problema, y porque permite enfrentarse con esta liberación bajo una forma espontánea y directamente observable. (Por ejemplo, una operación lógico-matemática es esencialmente atemporal, y si se comprueba por su reversibilidad: si $2+3=5$ entonces $5-3=2$, por necesidad inmediata e independientemente de los órdenes temporales). El hecho de que la operación pueda desarrollarse en los dos sentidos, y que el uno implique al otro, por necesidad lógica inmediata, prueba que ninguno de los dos es temporal. Para Piaget, psicológicamente las operaciones nacen de las acciones, pero estas acciones son en sí mismas irreversibles, y no basta luego interiorizarlas en pensamientos para hacerlas reversibles. Al contrario, una vez interiorizadas esas acciones dan lugar a unas "regulaciones" que no son operatorias todavía, pero comportan ya una reversibilidad aproximada. Por tanto, Piaget considera que esas regulaciones se traducen por compensaciones que moderan o frenan las transformaciones aún irreversibles, y esas compensaciones son la huella de una progresiva equilibración. "Hay por tanto, una comprensión, en general, repentina, de la reversibilidad y del lazo que conlleva de necesidad lógica."³¹

Para Piaget esa es una de las fases de la depuración de los conceptos y de la formación de las operaciones que luego va acentuando el proceso de la constitución de operaciones formales aún mucho más libradas de su contenido espacio temporal. Esta fase plantea un problema que Piaget relaciona con Husserl: ¿cómo ha podido librarse la operación de la irreversibilidad temporal? Esta es para Piaget, una cuestión de niveles en las actividades del sujeto porque la irreversibilidad está ligada a la conciencia individual. "(...) al contrario, el descubrimiento de la reversibilidad operatoria marca la constitución del sujeto epistémico que se libera de la acción propia en beneficio de las

³¹ Op. Cit. p. 124

coordinaciones generales de la acción, es decir, de esas que vinculan las acciones entre sí y constituyen así su necesaria subestructura³² responde Piaget.

Así pues, según Piaget, este cambio del nivel en las actividades del sujeto que de individual se hace epistémico, por el progreso interno de las coordinaciones de su pensamiento y por una equilibración que substituye la necesidad lógica a la comprobación empírica, para Piaget presenta ciertas analogías con una reducción fenomenológica; es decir, una fenomenología que se desea general: describir unos procesos comunes a todos los sujetos, no sólo importantes para el filósofo que los describe. La reducción fenomenológica, la "intuición de las esencias" o la intuición que alcanza las formas, deben caracterizar todo pensamiento científico. Por tanto los hechos psicogenéticos en este caso, constituirían una confirmación de la fenomenología.

Por tanto, Piaget encuentra que la convergencia entre lo que el psicólogo de la inteligencia busca en las "estructuras" operatorias y lo que la fenomenología de Husserl desea alcanzar, no reduce la noción de "estructura" a una formalización, sino que expresa por medio de las formalizaciones, las propiedades constitutivas del ser estructurado, es decir, que desempeña el papel a la vez asequible al observador, y realidad más profunda de las esencias.

Por otro lado, Piaget señala que después de que Husserl abandona la psicología para buscar realidades extra temporales, reconoce completamente la legitimidad de la psicología experimental a título de ciencia "natural"; pero delimitándola en el mundo espacio temporal, por lo que para Piaget son necesarios otros métodos para salir de él.

Así pues para Piaget, la fenomenología se sitúa en la perspectiva de los comienzos absolutos, de tal manera que la psicología espacio temporal no tenga nada que ver con ellos, de aquí la aparente realización de un conocimiento y de una psicología filosóficas. Sin embargo, apunta Piaget, la fenomenología se olvidó de los puntos de vista históricos y genéticos. Cuando se establece la perspectiva histórico genética la cuestión es la de los métodos de descubrimiento y de verificación de intuiciones o de observación y experimentación, de tal forma que, para Piaget, lo que el psicólogo quiere comprobar es únicamente que el sujeto que estudia esta intuición no

³² *Ibid.*, p. 125

sea siempre el mismo que la experimenta, porque se hace imposible trazar una frontera bien delimitada entre las intuiciones del introspector y las del introspectado; "(...) problemas fenomenológicos, tantos como se quiera, pero método fenomenológico, eso sí que no, mientras quede confinado en la conciencia del filósofo."³³

Para Piaget, los dos únicos modos de conocimiento que pueden parecer específicos de la filosofía, y ajenos o superiores al conocimiento científico, son la intuición y la dialéctica. En cuanto a la primera, para Piaget, la gran astucia de la intuición según Husserl, y lo que permite creer indisociables sus componentes, es una interacción que es indisociable del sujeto y del objeto, creadora del "fenómeno". "Pero, y desde donde procede el sofisma, una cosa es decir que el *fenómeno* resulta de un lazo indisociable entre el sujeto y el objeto, y otra decir que la *intuición* del fenómeno (...) comporta un lazo indisociable entre los elementos normativos del sujeto y los elementos de hecho relativos al objeto. En realidad, - para Piaget - siendo el fenómeno lo que es (...) la intuición del fenómeno queda sujeta al error como a la verdad, así como todas las actividades del sujeto. Y decir que el fenómeno es interior a la conciencia (...) no cambia absolutamente nada."³⁴

Piaget continúa, la creencia según la cual la intuición es a la vez "contacto con el objeto" y "verdadero", exige pruebas de hecho y de justificación normativa, en cuanto se buscan esas pruebas, la intuición se disuelve en experiencia y deducción.

De tal forma que para Piaget lo mismo ocurre con los demás conceptos propios del intuicionismo fenomenológico: Una *esencia* es a la vez un concepto del sujeto y el casco fenoménico del objeto; pero si no se analiza aparte la experiencia del objeto, y la lógica de que se valió el sujeto para elaborar su concepto ¿cómo saber si la esencia es verdadera?

La *intención* es una orientación de la conciencia del sujeto hacia las esencias, pero no basta la intuición para asegurar un éxito necesario, incluso en el plano del fenómeno. "Se contestará que, - dice Piaget -, disolviendo la intuición en comprobación experimental y en deducción, disociamos la interacción del sujeto y del objeto, reconocida indisociable. Nada de eso; pero, como lo exige el mismo análisis del

³³ Ibid. p. 127

³⁴ Ibid. p. 131

fenómeno, reemplazamos la idea (...) de un comienzo absoluto, por la idea dialéctica de un constante devenir.³⁵

En este punto, desde el análisis de Piaget, la historia de las ciencias y el estudio del desarrollo individual muestran esta interacción: partiendo del estado de un Yo que se desconoce, la progresiva descentralización del sujeto conduce a un doble movimiento de exteriorización que tiende a la objetividad física, y de interiorización, que tiende a la coherencia lógico-matemática; sin ésta no se puede alcanzar el conocimiento físico y es imposible construir éste sin una adaptación al objeto. Entonces, para Piaget este doble movimiento deja al margen el intuicionismo porque la intuición queda muy pobre como instrumento del conocimiento filosófico.

En lo que se refiere al segundo elemento, la cuestión del conocimiento dialéctico, Piaget considera que pocos autores la toman como un instrumento específico del conocimiento filosófico: "(...) el modo de pensamiento dialéctico es tan inherente a todas las ciencias que tratan de una evolución o un devenir, que toda epistemología dialéctica se apoya necesariamente sobre la experiencia adquirida en tales disciplinas, sociales o naturales."³⁶

Sin embargo, Piaget distingue la posibilidad de una división entre dos dialécticas, la primera es la dialéctica de los conceptos, predominante en Hegel. La segunda forma de dialéctica se ocupa de las interpretaciones de los datos de la experiencia, y corresponde así a una de las corrientes más vivas de la filosofía de las ciencias, en sus epistemologías separadas.

1.4 Psicología y filosofía

Al referirse Piaget a las ambiciones de la Psicología Filosófica inicia su análisis partiendo de la distinción entre la psicología filosófica y la psicología experimental, así pues, el término "psicología filosófica" para Piaget se refiere a toda forma de filosofía elaborada por los filósofos en ensayos puramente especulativos, utilizando unos datos psicológicos como punto de partida para desarrollos metafísicos. Explícitamente distinta

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, p. 133

de la psicología científica, la discusión de su legitimidad y la validez de los resultados obtenidos es esencial en cuanto al problema general de la posibilidad de un conocimiento científico; ya que esta psicología filosófica se ocupa de un terreno delimitado diferente del de la metafísica y relativo sólo al *fenómeno*. Pero siendo siempre solidaria de grandes sistemas metafísicos, la filosofía psicológica está sujeta a variaciones lo que constituye la primera marca distintiva; pero la gran diferencia es que los psicólogos experimentales buscan en común los instrumentos de control que puedan ponerlos de acuerdo.

Uno de los problemas que Piaget señala en esta cuestión, es el relativo al objeto mismo de la psicología filosófica, en el sentido de que, si la psicología filosófica se ocupa de *hechos* o de otra cosa que llamará *esencias* o *intuiciones*. Así como de establecer si este objeto de la psicología filosófica es relativo o no a la propia conciencia, y si la línea de demarcación entre las psicologías filosófica y científica hay que trazarla en función de esta conciencia de la introspección.

Desde el punto de vista de los hechos, Piaget plantea que: un hecho, tal como lo conciben los que se ocupan de él, presenta tres caracteres: a) una respuesta a una pregunta; b) una comprobación o una lectura y c) una serie de interpretaciones, ya implícitas en la manera de plantear el problema, así como en la comprobación como tal, o lectura de la experiencia.

Así pues, para Piaget, un hecho es en primer lugar una respuesta a una cuestión. Los psicólogos empiezan por plantearse problemas. Un problema bien planteado siempre es conceptual y participa de lejos o de cerca de lo que algunos llaman "esencia", en vez de buscar esa esencia en mí Yo, creo prudente examinarlo en sujetos en formación. Es verdad que un hecho puede parecer a veces un "accidente", pero se ha convertido en un hecho porque se planteaban ciertas cuestiones, expresa Piaget.

Luego, continúa Piaget, hecho es una comprobación o "lectura de la experiencia", el único procedimiento posible que permite ver las cosas claras es estudiar experimentalmente a los sujetos que comprueban un hecho, para analizar en qué consiste la comprobación (que no es la interpretación que de ella hace el

empirismo), y con ella la interpretación de los que para criticar el "hecho" se quedan con la forma en lo que concibe el empirismo.

Para Piaget lo mismo ocurre en todos los niveles desde el nivel perceptivo la comprobación del hecho es solidaria de una estructuración interpretativa, incluso la comprobación está conceptualizada y la "lectura" de la experiencia, no es jamás una mera lectura y comporta en realidad toda una estructuración, por tanto, está muy lejos del "accidente" o del "desorden". Y si es verdad que la conquista del objeto comporta una serie de aproximaciones comparables al paso de 0,99 a 1; esta serie de aproximaciones es lo que se llama la conquista de la objetividad a partir de los inevitables errores subjetivos de principio, por tanto, "acumular unos accidentes" planteará, desde la perspectiva de Piaget, el problema de si no se está en la marca distintiva de la psicología filosófica.

Ahora bien, un "hecho" supone pues interpretaciones implícitas desde la perspectiva del planteamiento del problema y desde la comprobación; pero no es un hecho científico más que si conduce a una interpretación que asegure su comprensión.

Por tanto, concluye Piaget que la cuestión de los hechos constituye una dificultad para comprender el alcance de la objetividad. En cuanto a la validez de un conocimiento psicológico directo de las "esencias", la cuestión para Piaget se centra en preguntar si un conocimiento "subjetivo" es posible, porque si la psicología es el conocimiento del sujeto y de su objetividad, se puede hablar de conocimiento tratado subjetivamente y no objetivamente, de esta subjetividad inherente al sujeto.

En cuanto a la razón central de la oposición entre esta psicología fenomenológica y los hechos, para Piaget, es saber si para comprender lo irracional hay que utilizar un pensamiento irracional. Dado que las psicologías fenomenologistas no han aceptado someterse a las exigencias de la objetividad de la ciencia, han buscado elaborar conceptos que expliquen los movimientos de la conciencia a través de dos fenómenos fundamentales: la intuición y la significación; sin embargo, la cuestión según Piaget es determinar la validez de estas nociones que aún siendo válidas son ajenas a la psicología científica si son analizadas desde esta perspectiva

Por otro lado, Piaget analiza la noción de intención que puede significarse en un plano epistemológico o en el terreno psicológico, desde el punto de vista de este último,

la intención es todo estado de conciencia que expresa un movimiento "orientado hacia", y por tanto, toda vida mental sería intencionalizada. Desde el punto de vista epistémico la intención (Husserl), es la intencionalidad que en el pensamiento puede alcanzar las formas o esencias cuando (en el conocimiento) el sujeto "se hace objeto", no materialmente, sino intencionalmente.

Y citándose a sí mismo, Piaget al analizar el esquema de su concepto de asimilación, expresa que está empapado de intencionalidad: "Ya con anterioridad al lenguaje, el niño reacciona ante los objetos, no por un juego mecánico de asociaciones estímulo-respuesta sino por una asimilación integradora a unos esquemas de acciones, que imprimen una dirección a los movimientos y abarcan la satisfacción de una necesidad o de un interés. Primero aislado, en función de diversas posibilidades del propio cuerpo aún incoordinadas, esos esquemas se coordinan, por asimilación recíproca y se puede hablar de intencionalidad estricta, desde tales coordinaciones."³⁷

Por otro lado, Piaget señala que la noción de significación, para algunos se constituye como el criterio de la psicología filosófica, en oposición con la psicología científica, sin embargo, esta última le atribuye un papel cada vez más importante

En la teoría genética de Piaget, en la perspectiva del esquematismo sensorio-motriz que está cargado de significaciones, asimilar un objeto a unos esquemas consiste en conferirle unas significaciones.

Así pues, la diferencia entre psicología filosófica y la psicología científica puede centrarse en los conceptos de intención y de significación, que son nociones que actualmente se abordan en la psicología.

Así que Piaget concluye: "En pocas palabras, ni la intencionalidad absoluta de la vida mental, ni el papel absolutamente general de la significación, que bien podría ser la característica cognoscitiva más esencial de la conciencia, paralelamente al aspecto dinámico propio de las intenciones, constituyen un vedado de caza de la psicología filosófica: estas son las nociones corrientes en la psicología contemporánea."³⁸

³⁷ Ibid. p. 149

³⁸ Ibid. p. 151

Ahora bien, en su crítica a Sartre³⁹, Piaget remite a la pregunta ¿es en las nociones de conciencia y de introspección donde vamos pues a encontrar el criterio objetivo propio de las psicologías filosóficas?

El punto de vista más extendido en la psicología científica, es la psicología de la conducta, entendida ésta como un comportamiento en el que se incluye la conciencia, de la que los psicólogos de la conciencia buscan sus leyes. La conciencia procede de la periferia y se dirige al centro y no a la inversa.

Ahora bien, Piaget plantea que Sartre no cree en lo inconsciente, pero olvida que la inconsciencia de los procedimientos que nunca han sido conscientes, esta conciencia se adquiere por un esfuerzo retrospectivo de reflexión, así no es consciente más que de los resultados de su pensamiento, pero no de los mecanismos de éste, sino que se accede a él mediante una reflexión sujeta al error e incompleta. Así que para Piaget, independientemente de las cuestiones de toma de conciencia o de grados de inconsciencia, se podría sostener que la psicología científica está inclinada a dejar al margen la conciencia por la tendencia a relacionar los procesos mentales con los orgánicos, pero para Piaget esto es verdad sólo en los comienzos de su historia porque considera que la tendencia cada vez más corriente es recurrir a "modelos abstractos", en todos los ámbitos relativos a las funciones cognitivas: como la percepción y la inteligencia. Por tanto, para Piaget, "Queda excluido considerar que la psicología científica deja al margen la conciencia y también queda excluido el negar que se ocupe del sujeto."⁴⁰

Otro problema que aborda Piaget es el de la introspección. Este punto acerca más a la diferencia esencial entre las psicologías científicas y las filosóficas. Según Piaget, esta diferencia no radica en el empleo de la introspección como tal, porque se trata de un procedimiento peligroso y fértil en errores sistemáticos, pero si se combina con el estudio de las conductas, la introspección proporciona tres tipos de informaciones (sin hablar de la experiencia vivida, fuera de la cual son incomprensibles las conductas).

³⁹ SARTRE, J. P., El Ser y la Nada ensayo de Ontología Fenomenológica, Losada, Buenos Aires, 1976, pp. 124, 125, 127 y 130

⁴⁰ PIAGET, Jean, Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía, Península, 1988, p. 155

Los tres tipos a los que Piaget se refiere son: primero, el examen de la toma de conciencia respecto de la conducta real. En segundo, los errores sistemáticos de la introspección que son en sí mismos muy significativos y en tercer lugar, los métodos de introspección provocada.

Para Piaget, el único criterio que distingue las psicologías filosóficas de las científicas es que, cuando el filósofo habla de conciencia del propio cuerpo, "estar en el mundo", de "ser por los demás" o "frente al objeto", siempre utiliza su propia introspección, sin ninguna investigación de control, sino en sí mismo y sobre sí mismo, sin comprobación objetiva.

En cuanto a Sartre, Piaget expresa que "(...) tan justa como sea su dialéctica *ontológica* del propio cuerpo, primero vivido, luego percibido por los demás (al mismo tiempo que se conoce el de los demás), luego conocido como objeto a través del punto de vista de los demás (...) la introspección de Sartre desde el punto de partida canalizada por dos postulados filosóficos expresando su Yo profundo, lo que para la historia es muy interesante pero insuficiente para la verdad, y que nada tiene que ver con la introspección de su lector, cuando este lector tiene otra filosofía o se esfuerza por ver lo real corrigiendo su filosofía: el postulado ontológico y el postulado irracionalista."⁴¹ En este sentido, para Piaget, el postulado ontológico de Sartre, tiene importancia relativa, porque los datos proporcionados no añaden más que una etiqueta verbal. Sartre cree estar en posesión de una intuición que alcanza directamente al "ser"; pero es asunto de temperamento, si se prefiere, para cada representación intuitiva, tener la impresión de captar el mismo ser o de tratar de alcanzarlo por aproximaciones sucesivas. El realismo de Sartre radica en sus libres decisiones que comprometen "toda la conciencia" y que toda la vida se impondrá a toda introspección.

En cuanto al postulado de irracionalidad, Piaget expresa que para Sartre, la "causalidad psíquica", como dice para designar las relaciones de significaciones, es esencialmente irracional y "mágica". Pero para Piaget, "(...) es propio de toda inteligencia representativa poder pensar los objetos y los acontecimientos fuera del campo perceptivo, y es verdaderamente el colmo de un anti intelectualismo ontológico,

⁴¹ Op. Cit. p. 158

llamar mágico al acto fundamental del conocimiento racional⁴² Si se llama irracional a todo acto de inteligencia, entonces para Piaget, queda por comprender esta irracionalidad en Sartre, pues considera la existencia de irracionalidades, pero no hay que confundir, aclara Piaget, una experiencia vivida con las verdades psicológicas generales; esta confusión es la que caracteriza el método introspectivo propia de la psicología filosófica y no porque es introspectiva, sino porque lleva al "objetivismo" hasta la negligencia de la objetividad y a la subjetividad hasta centrarse en un solo yo particular.

Piaget concluye entonces que la diferencia entre las psicologías científicas y las filosóficas, no radica en que las primeras se ocupen de los "hechos" y las segundas de las esencias, la diferencia, tampoco radica en las nociones de intencionalidad o significación, ni en el empleo de la introspección. Para Piaget, "(...) la única diferencia sistemática que hasta aquí hemos entrevisto, es una diferencia de método. Incluso cuando se trata de introspección, el psicólogo científico busca unos controles, lo que no es objetivismo, ya que se trata de la conciencia, sino de *objetividad*"⁴³

El punto esencial en el que Piaget separa la psicología filosófica y la psicología científica es el Yo, y en este aspecto, Piaget va a referirse a Maine de Biran. En *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*.

Para Piaget todo conocimiento válido, supone una descentración. Un procedimiento análogo sigue la psicología genética en el desarrollo de las percepciones y de la inteligencia individuales.

Maine de Biran⁴⁴ creyó en la introspección, en la centración sobre el Yo. Para el propósito de Piaget es sugestivo comparar una doctrina construida sobre unos datos introspectivos, a una interpretación sacada de la observación directa de los dos primeros años de la infancia.

Antes de tratar la causalidad, para Piaget es importante recordar el célebre error de Maine de Biran respecto al sentimiento del esfuerzo que falseó todo el resto de su doctrina: la introspección es una estructura de los llamados datos 'inmediatos' que está influenciada por las ideas del sujeto conocedor que mira, su Yo individual. Así, haciendo

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid. p. 160

⁴⁴ MAINE DE BIRAN, Jaques. *Autobiografía y otros escritos*, Aguilar, Argentina, 1981, pp. 63 y 65

introspección del Cogito en su Yo, Piaget expresa que Biran encuentra que es esencialmente fuerza y finalidad y la síntesis de esas dos propiedades la encuentra en la conciencia del esfuerzo voluntario, concebido como una emanación directa y centrífuga del Yo.

Desde el análisis de Piaget, este es uno de los ejemplos de la ilusión introspectiva, cuando la conciencia no está situada en el conjunto de la conducta. Pero en Piaget, nada tienen de una emanación energética del Yo en el sentido de Maine de Biran porque 'Yo' no es una 'fuerza', sino que es el sistema de significaciones, valores, interacciones, etc., que traducen en términos de conciencia las regulaciones de la acción entera de la que el Yo, es expresión. De este modo, Piaget observa la distancia entre los datos introspectivos y la dinámica real de la conducta.

Por eso Piaget señala que cuando Biran ve en el Yo la fuente del esfuerzo, tiene razón en la introspección, pero sólo en la medida en que no analiza y se limita a servir a los fines de la acción, así, la psicología introspectiva deja escapar los mecanismos cuyo conocimiento íntimo es inútil en la acción y sólo una psicología de la conducta logrará captar situando los datos introspectivos en su verdadero sitio, continua Piaget, que no es cognoscitivo. Esta insuficiencia inicial de análisis que señala Piaget, permite comprender las dificultades de la causalidad de la teoría de Biran.

Sin embargo para Piaget, Maine de Biran tuvo el mérito de buscar la fuente de la causalidad en la acción propia, que es el terreno en el cual podemos considerar nuestras intenciones y en el que interviene, entre el antecedente y el consecuente, un lazo irreductible a la mera asociación y que justifica la noción de causalidad.

La pregunta que formula Piaget es: "¿Pero, en qué consiste tal lazo cuyo análisis es extraordinariamente complejo a causa de la interferencia de los factores fisiológicos y de la conciencia (...) y cuyo análisis epistemológico puede ir en dos direcciones diferentes?"⁴⁵

La primera es para Piaget, la kantiana porque el sujeto mediante su entendimiento introduce un lazo racional entre los antecedentes y los consecuentes, de lo que resulta a *priori* la necesidad propia de la causalidad, de una relación debida a la inteligencia en una estructuración de lo dado.

⁴⁵ PIAGET, Jean. Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía, Península, 1988, p. 166

La otra dirección, que para Piaget siguió Maine de Biran, es precrítica o intuicionista y consiste en buscar el lazo causal en el fenómeno: si los fenómenos en general otorgan las sucesiones regulares, el fenómeno interior unido a la acción proporcionaría una intuición directa o *apercepción* de: a) la causa; b) el efecto; c) el paso sensible y vivido entre la causa y el efecto.

De este modo, desde el análisis de Piaget, Maine de Biran descubre que la causa es el Yo (como fuente del esfuerzo muscular y voluntario) y el efecto es la modificación exterior de Yo. El paso de la causa al efecto está dado por el esfuerzo muscular y voluntario: por la simultaneidad del querer y del movimiento.

Ahora bien, en la formulación genética de Piaget, al estar fundada sobre datos fisiológicos, la interpretación de la causalidad de Biran es susceptible de control experimental directo y no por introspección, por un examen de la génesis real de la causalidad en las edades en que se constituye desde el primer año. Al nivel sensorio-motriz, cuyo examen es aquí fundamental para Piaget, la causalidad empieza en los primeros meses. Esta causalidad primitiva, verifica la idea de Biran de que la causalidad inicial está ligada a la acción, pero no verifica nada más, pues no es la toma de conciencia de su Yo. Se contestará, dice Piaget, que la conciencia del Yo no es necesaria al descubrimiento de la relación causal, sino sólo la del esfuerzo, de la resistencia y de la acción del uno sobre los demás. Pero no se entiende, señala Piaget, una función si no es en función del conjunto de su desarrollo, es decir, de la dirección (o intención) que sigue desarrollándose, es decir, que para Piaget la causalidad depende de la estructuración entera de lo real por construcciones de inferencias.

Sin embargo, Piaget considera que para que la comprobación sea completa en el pensamiento representativo (de 2 a 11 o 12 años), se puede decir que en este nuevo plano, la causalidad empieza por una asimilación directa de lo real a los esquemas de la acción, que luego se descentraliza para asimilarse a las operaciones (la operación deriva de la acción) y ello desemboca en la causalidad por deducción racional.

“En conclusión, el psicogenético de la causalidad no comprueba, el examen biraniano de la causalidad, de la misma manera que las psicologías de las conductas no comprueban su interpretación del esfuerzo: la intuición directa del Yo no es una

forma válida de conocimiento sobre la que se puede apoyar una metafísica espiritualista.⁴⁶

Por tanto, para Piaget, la psicología filosófica de Maine de Biran se preocupó por refutar el empirismo y lo hubiera logrado si no hubiese caído en el exceso contrario de un intuicionismo.

Por otro lado, Piaget examina la tesis de la "experiencia vivida" que postula Merleau-Ponty. "El problema del espíritu y del cuerpo en psicología filosófica de Merleau-Ponty, interesada en la cuestión del cuerpo en cuanto representado por la conciencia, y en la del comportamiento en tanto *subjetividad encarnada*, encuentra la dificultad central de la fenomenología, explicarlo todo partiendo de un comienzo absoluto que está en la conciencia"⁴⁷ Mientras que para Piaget, toda conciencia tiene una historia que la vincula con la acción y por aquí al organismo.

Merleau-Ponty⁴⁸ se ocupa en conciliar la ontología con la epistemología (ser y conocer) y busca la experiencia originaria que proporcionará la síntesis.

Piaget considera que en lo que atañe al conocimiento, Merleau-Ponty sostiene que todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido, pero ¿es esto vivido el mismo para todos los sujetos?. Si bien para Piaget, hay algunos elementos comunes a las experiencias originarias de todos los sujetos; el problema es de dónde procede esta estructura común. Para Piaget no existe la menor prueba de que el mundo vivido sea una experiencia originaria, pues ¿cómo es posible esta experiencia? y ¿cuáles son las condiciones previas que permiten conferir significaciones? Para Piaget, no basta la conciencia, pues lo propio de una significación es ser relativa a otras significaciones y comportar un sistema, pero ¿de dónde viene este sistema?, de una serie de actos, según Piaget.

Para Piaget hay una construcción que conduce de lo vivido a lo reflexivo, sin embargo, lo que cuestiona es porqué lo vivido no sería también construido en lugar de ser originario. De este modo, para que haya significaciones es necesaria una serie de actos, si se tiene un *sentido* la experiencia vivida es solidaria de una historia, entonces el problema es preguntar si la conciencia abarca su propia historia o es la historia la que

⁴⁶ Op. Cit. p. 168

⁴⁷ Ibid. p. 174

⁴⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenología de la Percepción, F.C.E., México, 1975, pp. 8, 9 147y 149

abarca la conciencia. Así pues, hablar de intuiciones y alcanzar de forma inmediata unas *esencias intemporales* estando en lo vivido, cuando no nos son dadas todas las significaciones, es porque entonces, todo el saber sería preformado en este contacto original.

Para Piaget el problema de la conciencia vivida, anterior a toda reflexión, se plantea en términos muy diferentes en cuanto se acepta la existencia de una historia de la conciencia, además de las influencias históricas de las que no se es enteramente consciente. Lo que importa no es su contenido, porque es individual y puede variar, sino la capacidad común de formar unas intuiciones, y de dar significaciones, lo que supone ya una organización (no darse *a priori*, lo que llevaría a Kant), importa notar que relacionando entre sí unas significaciones, se entrega necesariamente el sujeto a asimilaciones y diferenciaciones, y de este modo construye un esquematismo dinámico y ligado a sus contenidos, que interviene desde la percepción y desde la acción, es decir, que la repetición de una acción en circunstancias similares, no se da por un mecanismo de asociación, sino de significaciones debidas a los esquemas de asimilación que se encargan de la generalización.

La cuestión central de las relaciones entre la conciencia y el comportamiento es *subjetividad encarnada*, en tanto que intenciones y significaciones; pero para Piaget se vuelve al mismo problema: ¿está la conciencia influida por la historia, en la medida que abarca esta historia una *apercepción total*? Si es así, dirige el comportamiento actual, si no lo es, sólo lo dirige parcialmente y queda subordinada a un esquematismo cuya acción y experiencia vivida constituye una toma de conciencia más o menos adecuada.

Por otro lado, Piaget señala que Merleau-ponty reconoce que no "actúa sólo el espíritu" y subraya la unidad del organismo en sus funciones fisiológicas y mentales, lo cual implica que la conciencia no lo es todo, y que a la noción de una conciencia considerada como un hecho primero, hay que sustituir por el dinamismo de lo que Piaget denomina como las tomas de conciencia.

Así pues, para Piaget: "En cuanto a situar en el punto de vista de las totalidades funcionales y en cuanto se les restituye su dimensión histórica, de las que no son separables, no se puede hablar de experiencias originarias, ya que tienen un pasado; no son pues, nunca ni originarias, ni plenamente adecuadas a título de tomas de

conciencia ya que dejan escapar una importante parte del esquematismo subyacente que las hace posibles.⁴⁹

Piaget señala, en *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, que uno de los dos aspectos fundamentales del pensamiento de Merleau-Ponty es la búsqueda de experiencias originarias, que sólo conducen a callejones sin salida, en cuanto es restituida la dimensión histórica o dialéctica; el otro aspecto es el de "trascendencia", por el que la conciencia elabora nuevos significados y pasa de la intencionalidad al acto a la *intencionalidad operante*, que llevará a la conciencia intelectual creando unas existencias mediante la atribución de un sentido a lo que no era más que una situación de hecho.

La contradicción que para Piaget subyace en este argumento es, que si existe un proceso dialéctico que engendra nuevos significados, cómo se puede entonces concebir entonces las intenciones del acto iniciales, sin atribuirles ya unas intenciones operantes (inteligencia) anteriores.

Esa contradicción subyacente entre la voluntad de considerar lo vivido como originario y la capacidad de trascenderse (después) indefinidamente. Merleau-Ponty no trató de ocultarlo, observa Piaget, sino que lo ha puesto de relieve al no querer salir de la subjetividad y no considerar la situación histórica, el cuerpo y el comportamiento, en la sola perspectiva de la subjetividad, sólo encuentra ambigüedades.

La cuestión es, para Piaget, buscar si esa ambigüedad viene del sistema o de la realidad. Piaget considera que estriba en los dos, en la manera con que el sistema ha cortado la realidad para retener sólo la subjetividad y su descripción es a la vez muy profunda, en lo que la subjetividad tiene de ambiguo y parcial, pues no es todo la subjetividad. "La psicología filosófica reprocha a la psicología científica el no desembocar en una "antropología" susceptible de expresar al hombre en su totalidad, pero en el estado en el que se ha quedado (la psicología filosófica) no desemboca sino en un cuadro del hombre como conciencia ambigua. Lo propio del hombre no es ser una subjetividad, es proporcionar sin cesar un trabajo, una *praxis* como dice el marxismo, pero, sobre todo, para que de una manera consciente tienda a un resultado,

⁴⁹ PIAGET, Jean, *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, Península, 1988

y si la objetividad sólo es un ideal o un límite, constituye una de las dimensiones fundamentales de la intencionalidad humana.⁵⁰

Entonces para Piaget los conceptos de "subjetividad", "intención", "existencia", resultan ambiguas cuando se les considera como tales, pero ya no lo son cuando se les vincula con la coordinación general de las acciones y con el resultado objetivo que persiguen, que es el cambiar la realidad exterior.

"En la subjetividad y la introspección no está la marca distintiva de la psicología filosófica, ya que los psicólogos experimentales se ocupan del tema tanto como ellos; la diferencia, es que cuando el psicólogo atiende a eso, se esfuerza por alcanzar una introspección "objetiva", y objetivo no quiere decir que deja al margen al sujeto; pero si significa que se esfuerza por evitar las ilusiones de su Yo al estudiar metódicamente las reacciones de los demás."⁵¹

Por tanto desde la perspectiva de Piaget, todos los sistemas metafísicos de conjunto, las psicologías filosóficas, son el reflejo de una personalidad, por situar la introspección centrada en el Yo propio, tan genial como sea, no pueden disociar la filosofía general de la parte del Yo que observa, y los datos inherentes a la otra parte del Yo que teóricamente sólo es observada. Así pues, la gravedad de tal malentendido, señala Piaget, no reside sólo en la cuestión del método, sino también, en el hecho de que no se entiende su naturaleza y se inventan unos procesos de doctrinas en donde no se trata precisamente más que de métodos. Que existan experiencias vividas originarias o intuiciones, que la causalidad psicológica sea irracional, todo es posible, afirma Piaget, pero que bajo el pretexto de reaccionar contra el positivismo, o del objetivismo, se presenten tesis personales como verdadera psicología es confundir el estudio de la subjetividad en general con la importancia de la subjetividad personal.

Así pues, Piaget ha dejado establecidos los argumentos que lo condujeron a separarse de la reflexión filosófica, para optar por la investigación científica y determinar los elementos que conforman al sujeto epistémico.

Ahora bien, Piaget fundamenta sus argumentos, en la crítica a algunas de las nociones que tienen que ver con el campo epistemológico de filósofos como Bergson,

⁵⁰ Op. Cit. p. 181

⁵¹ Ibid. p. 183

en la noción de tiempo, Husserl en la noción de espacio, Sartre en los conceptos de conciencia e introspección, la noción de causalidad de Maine de Biran y la experiencia originaria de Merlau-Ponty.

El análisis de estos elementos, le permite a Piaget proponer su Epistemología genética, como una delimitación de los problemas de la epistemología, y como una síntesis entre la profundidad de los problemas planteados desde la perspectiva de la reflexión filosófica y la posibilidad de resolverlos por medio de la investigación científica.

Desde una perspectiva personal, me parece que insertar este capítulo en este trabajo tiene importancia en tanto que Piaget discute algunos de los argumentos de los filósofos que se han mencionado, en este sentido da razón para estudiarlo en filosofía, dado que a Piaget se le estudia más desde las visiones pedagógicas y psicológicas.

Por lado, me parece interesante el relato de Piaget en cuanto a su toma de posición, porque finalmente logra fundar un Centro de Epistemología Genética, tomando en consideración el pensamiento filosófico, que no se aparta de la lógica como disciplina la axiomatización de sus resultados. Y por el giro que da a la epistemología que transforma de una rama de la filosofía a un problema que puede ser analizado desde el punto de vista de la ciencia.

Así pues me parece que Piaget plantea algo novedoso respecto al método para analizar el problema del conocimiento, primero porque desliga la epistemología de una concepción filosófica (especulativa), después porque plantea la necesidad de una participación interdisciplinaria de las ciencias y porque postula su propio método: el histórico-crítico.

Ahora bien, después de la especificidad de la crítica de Piaget a los fundamentos de la antropología filosófica y del planteamiento de su epistemología genética, podría resultar paradójico un análisis antropológico de la teoría de Piaget, sin embargo, al realizar tales críticas el mismo Piaget da lugar a otra concepción del hombre y a la forma de tratar de comprenderlo, en este sentido, me parece que podemos hablar de una antropología estructural, es decir, que me refiero a un problema de la filosofía, el hombre, a través de la concepción estructuralista de Piaget.

Además, cuando Piaget se refiere a la filosofía como una coordinación de los valores entiendo que se refiere a una perspectiva universal en la que se abarcan valores como la bondad, la belleza, la verdad, etc., que se abarcan en un sistema filosófico y que, sin que Piaget utilice este término, se refiere a un cosmovisión en donde tales valores se integran. Pero este conocimiento universal y este sistema adolece de la especificidad de la ciencia; sin embargo, y lo que también podría resultar paradójico es que el mismo Piaget no escapa a la misma forma de interpretación que puede hacerse de su teoría en cuanto a la coordinación de los valores que él cuestiona; pues también Piaget establece una coordinación en cuanto a las estructuras del ser humano, pues habla, por ejemplo, del paralelismo entre el sujeto epistémico y el sujeto moral, y si bien no todas las correlaciones entre las estructuras del hombre han sido descubiertas o analizadas por la ciencia, que es el terreno dónde Piaget decide ubicarse, no por eso dejan de ser un problema que pueda analizarse posteriormente, en este sentido me parece que Piaget aporta la posibilidad de conocimiento del hombre en un sentido abierto incluso con el método que el mismo Piaget propone.

En el siguiente capítulo nos referimos al estructuralismo de Piaget.

Capítulo II El estructuralismo de Piaget

Partiendo del problema general de cuál es la estructura del sujeto moral hemos considerado conveniente referirnos a los conceptos de estructuralismo que Piaget analiza, y con ello, a la noción de estructura y sus características.

Dentro de este contexto, nos interesan los conceptos que de las estructuras operatorias, pues uno de los conceptos centrales en la teoría de Piaget, en cuanto a la estructura de la inteligencia es la génesis de las operaciones lógicas, para formar una idea de la estructura del sujeto, es decir, del hombre.

2.1 Definiciones

Piaget plantea que si bien con frecuencia se ha dicho que el estructuralismo se ha presentado de distintas formas, es porque la noción de "estructuras" ha adquirido diversas significaciones; sin embargo, para Piaget, parece posible intentar una síntesis distinguiendo dos cuestiones. En principio, es preciso reconocer que todos los "estructuralistas" buscan un ideal común de inteligibilidad. De tal forma que si se trata de definir el estructuralismo en oposición con otras actitudes sólo se encontrará diversidad y contradicciones; pero Piaget señala en su obra *El Estructuralismo*¹, que si se buscan los caracteres de la idea de estructura, se encuentran algunos aspectos comunes: una estructura es un sistema de transformaciones que implican leyes como sistema (en oposición a elementos) que se conserva o enriquece por esas mismas transformaciones sin que éstas lleguen más allá de sus fronteras.

Luego, aún cuando se trate de una etapa posterior, el descubrimiento de una estructura debe dar lugar a una formalización que pueda traducirse a una ecuación lógico matemática, obra del teórico, pero tal estructura es independiente de él. De tal forma que para Piaget existen diferentes grados posibles de formalización, en tanto que modo de existencia de la estructura que debe ser precisado y depende de las discusiones del teórico y del dominio particular de investigación.

¹ PLAGET, Jean, *El Estructuralismo*. Proteo, Argentina, 1971, p. 11

La idea de transformación permite delimitar el problema. "En este libro (...) nos limitaremos a los estructuralismos propios de las distintas ciencias"² Lo primero que Piaget considera importante es entender porqué una noción tan abstracta como un sistema de transformaciones encerrado en sí mismo, puede hacer nacer tan grandes expectativas en todos los dominios.

La totalidad.

En el único aspecto en que todos los estructuralistas están de acuerdo, es para Piaget, el carácter de totalidad propio de las estructuras. Una estructura está formada por elementos subordinados a leyes llamadas de composición, que confieren al *todo* propiedades de conjunto, distintas de los elementos.

Piaget señala que este carácter de totalidad presenta varios problemas, uno relativo a su naturaleza y el otro a su modo de formación o preformación. Todo estructuralismo puede formularse, según Piaget, la siguiente pregunta: ¿las estructuras implican una formación o sólo conocen una preformación más o menos eterna?. Piaget considera que el estructuralismo debe elegir o encontrar soluciones de superación. En este sentido, este problema plantea la noción misma de totalidad, las estructuras, en sentido contemporáneo, consisten en ser un sistema de transformaciones y no una forma estática cualquiera.

Las transformaciones.

Piaget plantea que lo propio de las totalidades estructuradas deriva de sus leyes de composición. De modo que las totalidades son estructuras que tienen la propiedad de ser a la vez estructurantes y estructuradas, y una actividad estructurante sólo puede constituir un sistema de transformaciones.

Ahora bien, Piaget se refiere a los estructuralistas genéticos y a los antigenéticos. Para los estructuralistas operatorios lo que importa no es el elemento, ni un todo que se imponga como tal, sino las relaciones entre los elementos, es decir, los

² Op. Cit. Capítulo primero. Introducción y ubicación de los problemas. p. 11

procedimientos o procesos de composición, siendo el todo el resultado de dichas relaciones o composiciones, cuyas leyes son las del sistema.

Los estructuralismos antihistóricos o antigenéticos, sientan las bases sobre fundamentos intemporales como los de los sistemas lógico-matemáticos y el innatismo; pero para Piaget, si se pretende una teoría general de las estructuras sólo puede concordar con las exigencias de una epistemología interdisciplinaria, "no es ya posible, como no sea exiliándose de golpe en el empirismo de los trascendentalismos, no preguntarse, en presencia de un sistema de transformaciones intemporales como un grupo o como la red del conjunto de las partes, como se los obtiene."³

De modo que Piaget propone proceder con un método epistemológico: el de la genealogía de las estructuras, centrándose en el problema de la construcción de las estructuras y de las relaciones indisociables en el estructuralismo y el constructivismo.

La autorregulación.

Otra de las características de las estructuras que Piaget señala, es que se regulan por sí mismas, esta autorregulación implica su conservación, es decir, que las transformaciones inherentes a una estructura no conducen más allá de sus fronteras sino que sólo se generan elementos que pertenecen a la misma estructura y que conservan sus leyes. Por tanto, la estructura se encierra en sí misma, lo que no significa que una estructura no pueda entrar como subestructura en una más grande, pero tal modificación no elimina las primeras, "no hay anexión, sino confederación, y las leyes de la subestructura no se alteran, sino que se conservan, de manera que el cambio producido es un enriquecimiento."⁴

Ahora bien, la autorregulación se efectúa por diversos procesos, lo que introduce un orden de complejidad creciente, y remite a los problemas de construcción y formación. La autorregulación procede por medio de operaciones reglamentadas que constituyen las leyes de totalidad de la estructura.

³ Ibid. p. 16

⁴ Op. Cit. La autorregulación. p. 17

Entonces, si las operaciones son reguladas y las leyes de la estructura son leyes de transformación de carácter operatorio, entonces la pregunta es ¿qué es una operación en la perspectiva estructural? Las regulaciones parecen proceder de mecanismos estructurales simples, los mecanismos de ritmos, basados en las simetrías y en las repeticiones que aseguran la autorregulación.

Así pues, para Piaget, ritmos, regulaciones y operaciones, son los procedimientos esenciales de la autorregulación o autoconservación de las estructuras.

Para Piaget, la *autorregulación* es el carácter fundamental de las estructuras de regularse a sí mismas. Esta autorregulación implica su conservación. Esto significa que las transformaciones inherentes a una estructura no van más allá de sus fronteras y que no sólo engendran elementos que siempre pertenecen a la estructura y conservan sus leyes. Así que la conservación y la estabilidad de las fronteras, a pesar de la construcción indefinida de los nuevos elementos, suponen, pues, una autorregulación. Esta autorregulación se efectúa según procedimientos o procesos diversos, lo que introduce un orden de complejidad creciente que conlleva a la construcción.

La autorregulación procede por medio de operaciones reglamentadas y estas reglas son las leyes de totalidad de una estructura.

Para Piaget, la *equilibración*⁵ es el proceso de regular la asimilación y la acomodación con el fin de mantener un estado de equilibrio interno o de balance. Esto protege al organismo de ser abrumado con información nueva (o incomprensible, que no ha sido asimilada) y también de excederse en el intento de acomodarse demasiado rápido a un cambio de ambiente.

Ahora bien, la *asimilación*⁶ es el proceso que consiste en tomar del medio ambiente todas las formas de estimulación e información, que posteriormente son reintegradas dentro de las formas o estructuras existentes.

La *acomodación*⁷ es el proceso de salida y ajuste a nuevas y cambiantes condiciones del medio ambiente, de modo que las pautas de comportamiento ya existentes, sean modificadas a fin de enfrentarse con nuevas situaciones e informaciones.

⁵ PULASKI, Mary Ann. S. *Para comprender a Piaget*, Península, Barcelona, 1975 p. 19

⁶ Op. Cit. Capítulo 2. Adaptación: La base del comportamiento, p. 17

⁷ Ibid. p. 18

La *adaptación*⁹ se refiere al modo biológico de funcionamiento que caracteriza a todas las formas y niveles de vida. Consiste en los dobles procesos de asimilación y acomodación, que persisten continuamente.

Piaget se refiere a las *operaciones* como las actividades interiorizadas de la mente y como opuestas a las actividades sensorio-motrices o físicas del cuerpo. Las operaciones se caracterizan por los procesos del pensamiento como las seriaciones y las clasificaciones, así como también los procesos matemáticos y lógicos. Piaget distingue las *operaciones concretas* que están referidas a los objetos concretos, e incluyen el ordenamiento, la clasificación y los procesos matemáticos. Y las *operaciones formales* que están relacionadas con proposiciones lógicas y con el razonamiento hipotético, basadas más sobre construcciones teóricas.

Cuando Piaget se refiere al *operador*, toma la noción utilizada en microfísica, en la cual las magnitudes observables son reemplazadas por operadores interdependientes.

2.2 Las estructuras matemáticas y las estructuras lógicas.

La noción de grupo.

Para hacer un examen crítico del estructuralismo, Piaget inicia su análisis con las estructuras matemáticas. Lo primero que Piaget plantea es la noción de grupo. Un grupo es un conjunto de elementos reunidos por una operación. Si la operación es de composición, es suma, que aplicada a los elementos de conjunto vuelve a dar un elemento de él. Existe la operación inversa, es resta, que al componerse con una operación directa da el elemento neutro: cero. Y el elemento neutro, cero, compuesto con otro, no lo modifica. Las composiciones son asociativas.

La estructura de grupo fundamento del álgebra es de una generalidad tal, que se encuentra en casi todos los dominios de la matemática y de la lógica. En física adquirió una importancia fundamental y es probable en biología.

⁹ Op. Cit. Capítulo 4 Un panorama del desarrollo. pp. 35, 36 y 37

Por tanto, para Piaget el grupo puede ser considerado como un prototipo de las "estructuras" pues todo lo que se postula debe ser demostrado, de modo que el grupo proporciona razones en el porvenir del estructuralismo. Las razones de tal atribución son en primer término, que el grupo procede de una abstracción lógico-matemática que explica la generalidad de su uso, la característica de la *abstracción reflexiva* del "pensamiento lógico-matemático consiste en ser extraída no de los objetos, sino de las acciones que se pueden ejercer sobre ellos y, en esencia de las coordinaciones más esenciales de dichas acciones, tales como las de reunir, ordenar, poner en correspondencia, etcétera."¹⁰

Las coordinaciones a las que se refiere Piaget se vuelven a encontrar en el grupo y son: a) la posibilidad de volver al punto de partida (operación inversa del grupo) y b) la posibilidad de volver al mismo fin por caminos diferentes, sin que el punto de partida sea modificado.

En lo que toca a las composiciones, reunir, sumar, etc. Piaget distingue que puede ser independiente del orden, o referirse a un orden necesario. Así, la estructura del grupo es un instrumento de coherencia que implica su propia lógica por medio de su regulación interna o autorregulación. Pone en función tres principios fundamentales del racionalismo: el de no contradicción (en la reversibilidad), el de identidad (permanencia del elemento neutro o cero) y el punto de llegada que es independiente del camino recorrido.

El grupo para Piaget es entonces, un elemento esencial de las transformaciones racionales que no modifican el todo a la vez, cada una de ellas es solidaria de una invariante, de tal manera que la división de un todo en fracciones mantiene invariante la suma total, es una combinación indisociable de la transformación y de la conservación, es un elemento de constructividad porque es un sistema de transformaciones y porque éstas pueden ser dosificadas, en cierto modo, por la diferenciación de un grupo en subgrupos, y por los pasos posibles de uno de éstos a los otros.

Las estructuras madres.

PIAGET, Jean. El Estructuralismo, Proteo. Argentina, p.21

Lo que para Piaget se pudo denominar la escuela estructuralista en matemáticas, consistió en tratar de subordinar las matemáticas a la idea de estructura. Las matemáticas clásicas estaban formadas por un conjunto de capítulos heterogéneos: álgebra, teoría de los números, análisis, geometría, etc. Y el hecho de que la estructura de grupo haya podido aplicarse a los elementos más diversos llevó a generalizar la investigación de la estructura, según un principio análogo de abstracción.

Por tanto, para Piaget si los "elementos" se refieren a objetos abstractos, entonces, el grupo no se caracteriza por la naturaleza de sus elementos, sino que "los supera mediante una nueva abstracción de grado superior, que consiste en extraer ciertas transformaciones comunes, a las cuales se puede someter cualquier tipo de elementos"¹¹

El punto de partida, dice Piaget, fue una especie de inducción, que no fue deducida *a priori*. Este método condujo al descubrimiento de tres "estructuras madres" origen de todas las demás, pero irreducibles entre sí.

Las estructuras madres son de naturaleza topológica¹², basadas en las nociones de vecindad, de continuidad y de límite.

De estas estructuras fundamentales, se siguen las otras: por combinación, sometiendo un conjunto de elementos a dos estructuras a la vez o por diferenciación, imponiendo axiomas limitativos que definen estructuras.

Por tanto, se puede pasar de las estructuras "fuertes" a las estructuras más débiles (por ejemplo, a un semigrupo que es asociativo).

Esta "arquitectura de las matemáticas" parece indicar que las estructuras madres (de Bourbaki) corresponden a una forma muy elemental, aunque no rudimentaria. Para Piaget, es importante señalar que este estructuralismo se encuentra en vías de transformación bajo la influencia de la invención de las "categorías", una clase de elementos incluidas las funciones que ellos implican. Por esto afirma Piaget que las categorías giran no ya sobre las estructuras madres sino sobre propios procedimientos de relación, lo que equivale a considerar la nueva estructura como extraída no de los "entes", sino de las propias operaciones como procesos formadores,

¹¹ Op. Cit. Capítulo II Las estructuras matemáticas y las estructuras lógicas, p 24

¹² La estructura topológica es un concepto de análisis matemático. Uno de los conceptos fundamentales es el de función continua

es decir, en un esfuerzo para captar las operaciones del matemático, más que de "la" matemática. "Se trata pues, de una abstracción reflexiva que no parte de los objetos, sino de las acciones ejercidas sobre ellos y "estos hechos son preciosos en cuanto a la naturaleza y el modo de construcción de las estructuras."¹³

Las estructuras lógicas.

En *EL Estructuralismo*, en lo que toca a las estructuras lógicas, para Piaget, la lógica parece constituir el terreno privilegiado de las estructuras, porque se refiere a las formas de conocimiento y no al contenido; "(...) se podría sostener desde un punto de vista ampliado, constituye una estructura puesto que implica los tres caracteres de totalidad transformaciones y de autorregulación. Por otra parte, podría considerarse que un sistema de lógica constituye una totalidad cerrada en cuanto al conjunto de los teoremas que demuestra, pero se trata de una totalidad relativa, pues el sistema se mantiene abierto, en cuanto a los teoremas que no demuestra, también abierto en el sentido de que, las nociones y los axiomas de partida recubren un mundo de elementos implícitos"¹⁴

Piaget señala que el estructuralismo en lógica se ocupó de investigar lo que podía haber *por debajo* de las operaciones de partida, codificadas por axiomas. Se descubrió un conjunto de estructuras auténticas comparables a las grandes estructuras que utilizan los matemáticos.

Se advierte que en la lógica vuelven a encontrarse las dos estructuras principales que se convierten en matemáticas. Pero se puede extraer además un grupo más general, de lo que resulta que en lógica existen estructuras en sentido pleno, lo que según Piaget resulta aún más interesante para la teoría del estructuralismo porque se puede seguir su psicogénesis en el desarrollo del pensamiento natural.

2.3 Las estructuras físicas y las estructuras biológicas.

¹³ PLAGET, Jean, *El Estructuralismo*. Proteo, Argentina, 1971, p. 28

¹⁴ Op. Cit. Capítulo II Las estructuras matemáticas y las estructuras lógicas. p.30

Estructuras físicas y causalidad.

Ahora bien, como el estructuralismo era la actitud teórica que renovó las ciencias del hombre, Piaget considera que habría que preguntarse si también es posible en física, pues no se sabe *a priori* si las estructuras se refieren al hombre, a la naturaleza o a ambos. "El problema principal que se plantea entonces para el estructuralismo no es la evolución de la física, es el de la naturaleza de la causalidad, y con más exactitud, el de las relaciones lógico-matemáticas utilizadas en la explicación causal de las leyes y las estructuras supuestas de lo real."¹⁵ Por tanto, para Piaget, existen estructuras físicas independientes de nosotros, pero que responden a nuestras estructuras operatorias.

Una primera evidencia es la de que la deducción lógico-matemática de un conjunto de leyes, no basta para su explicación, mientras dicha deducción sea formal, porque comprender o explicar no se limita a aplicar nuestras operaciones a lo real, pues una simple aplicación se mantiene interior en el plano de las leyes, para superarlo y llegar a las causas, es necesario atribuir operaciones a los objetos como tales, y concebirlas como constituyentes en sí mismos, de los operadores. Sólo entonces, en consideración de Piaget, se puede hablar de estructura causal, siendo dicha estructura el sistema *objetivo* de los operadores en sus interacciones efectivas.

Piaget señala que desde este punto de vista, el acuerdo entre las realidades físicas y los instrumentos matemáticos que las describen, es algo bastante extraordinario, dado que tales instrumentos preexistieron a su utilización, y cuando fueron construidos por algún nuevo fenómeno no se separaron del hecho físico, sino que resultaron elaborados deductivamente hasta la imitación (pero no en el sentido del positivismo: el de un lenguaje con los objetos designados), sino el de las operaciones humanas con los objetos-operadores, y por lo tanto, una armonía entre ese operador particular que es el hombre, en su cuerpo y su espíritu, y esos operadores innumerables que son los objetos físicos. Por tanto, hay un ejemplo de las adaptaciones biológicas conocidas: a la vez físico-químicas y cognitivas.

Así pues, si esto es cierto en cuanto a las operaciones en general, sigue siendo cierto en las más notables de las estructuras operatorias. Se sabe por ejemplo, que las

¹⁵ Op. Cit. Capítulo III Las estructuras físicas y las estructuras biológicas. p. 37

estructuras de grupo son de un empleo muy general en física, desde la escala microfísica hasta la física celeste relativista. Pero dicho empleo tiene un gran interés para Piaget en cuanto a las relaciones entre las estructuras operatorias del sujeto y las de los operadores exteriores y objetivos.

De este modo, Piaget afirma que las transformaciones del grupo son operaciones del sujeto, pero físicamente realizables en ciertos casos, cuando se trata de transformaciones reales operadas por un mismo sujeto en el sistema estudiado.

Esta relación de las estructuras causales y operatorias, es indisociable de la acción del experimentador, plantea un problema cuando los cortes múltiples muestran la objetividad de la estructura exterior a nosotros. La explicación Para Piaget consiste en que, en la acción propiamente dicha, descubrimos la causalidad y no en la acción de un "yo", por ejemplo, en la acción sensorio-motriz e instrumental en que el niño pequeño descubre ya la transmisión del movimiento.

Pero, añade Piaget, la acción es también fuente de las operaciones, porque sus coordinaciones generales implican ciertas estructuras elementales que sirven como punto de partida a las abstracciones reflexivas y a las construcciones posteriores.

Las estructuras orgánicas.

Piaget considera que el organismo es el prototipo de las estructuras y conocer con precisión la estructura propia proporciona la clave del estructuralismo por su doble naturaleza de objeto físico complejo, y motor del comportamiento.

Sin embargo, un estructuralismo biológico auténtico, apenas está en formación, después de siglos de reduccionismo simplificador o de vitalismo más verbal que explicativo, los intentos de reducción, de lo vital a lo físico-químico, son instructivos para el estructuralismo, lo mismo que todos los problemas de reducción. "Se pueden esperar las reducciones de lo vital a lo físico-químico, pues nada "reducirán", sino que transformarán los términos de la relación."¹⁶

Piaget refiere que el primer intento de estructuralismo explícito en biología fue inspirado por los trabajos de la psicología experimental en el dominio de las *Gestalts* o

¹⁶ Ibid. p. 43

estructuras perceptivas motrices. Para Piaget, la obra de este teórico de la biología, es un esfuerzo de fundamentar una "teoría general de los sistemas", los progresos internos de la fisiología comparada, de la embriología causal, de la genética, de la teoría de la evolución, de la etnología, son los más significativos en cuanto a la orientación estructuralista actual de la biología.

Por otra parte Piaget hace mención de la fisiología, que utilizó una noción muy importante para el punto de vista de la estructura: la homeostasis, al referirse a un equilibrio permanente del medio interno, y por consiguiente su regulación, para Piaget este concepto pone en evidencia la autorregulación del organismo entero, pero, señala Piaget, supera en tres aspectos las formas físicas conocidas de equilibración: "1) se comprueba la regulación de la estructura (debida a una autorregulación general), que es asegurada luego por órganos diferenciados de regulación; 2) una estructura viviente implica un funcionamiento vinculado al del organismo en su conjunto, de modo que supone o complementa una función en el sentido biológico, definible por el papel que desempeña la subestructura con respecto a la estructura total; 3) En estrecha relación con ese carácter fundamental de las estructuras orgánicas, éstas presentan un aspecto que ignoran las estructuras físicas, que consiste en referirse a las significaciones; éstas son explícitas para el sujeto viviente en el terreno del comportamiento, en el cual las estructuras instintivas, ponen en juego todo tipo de índices significativos hereditarios, pero son implícitas en todo el funcionamiento, desde la distinción específicamente biológica de lo normal y de lo anormal."¹⁷ Pero la homeostasis sólo tiene un sentido fisiológico.

Ahora bien, Piaget señala que una de las conquistas esenciales del estructuralismo biológico contemporáneo, consiste en haber sabido rechazar la imagen de un genoma como conjunto de genes aislados en beneficio de un sistema: los genes no actúan como "solistas" sino como una "orquesta", y la unidad genética no es el genoma individual sino la "población", no como una simple mezcla, sino como una combinación de razas tal, que presenta una homeóstasis genética, es decir, una equilibración que aumenta la probabilidad de supervivencia. "Más aún, el proceso fundamental de variación no es ya la mutación, sino la "recombinación" genética,

¹⁷ *Ibid.* p. 45

principal instrumento de formación de las nuevas estructuras hereditarias. En el terreno de la embriogénesis, con la noción de homeórosis, o equilibrio cinético del desarrollo, con compensación de las desviaciones posibles, en torno de las "creodas", o caminos necesarios que siguen ese desarrollo (Waddington) la interacción del medio y de la síntesis genética, formación del genotipo, siendo éste una respuesta del genoma a las incitaciones del medio, la selección rige sobre estas respuestas, y no sobre los genotipos, de ahí la posibilidad de una "asimilación genética" o de fijaciones de caracteres adquiridos por medio de tales selecciones"¹⁸

De tal modo que el organismo elige su medio, pero al mismo tiempo, éste lo condiciona. Así, la noción de estructura autorreguladora supera al individuo y a la población misma.

Desde el análisis de Piaget, se ha podido sostener que toda la evolución era predeterminada por una combinación basada en los componentes del ADN, esto supondría el éxito de un estructuralismo "preformado" sobre la propia evolución; pero para Piaget al restablecerse el papel del medio, se devuelve a la evolución su significación dialéctica y no el desarrollo de una predestinación que se vuelve inexplicable.

Estas conquistas de la biología contemporánea, son valiosas no sólo para el estructuralismo en general y para Piaget, en tanto que proporcionan las bases para el estructuralismo psicogenético.

Además la etología reveló la existencia de la compleja estructura de los instintos. El instinto constituye una lógica de los órganos o de los instrumentos orgánicos. Piaget describe que la etología actual tiende a mostrar que el aprendizaje y la memoria se constituyen apoyándose en estructuras previas. De forma que los contactos con la experiencia y las modificaciones más fortuitas adquiridas por el medio, se establecieron por asimilaciones a las estructuras, que no son todas innatas ni inmutables, sino más estables y más coherentes que los tanteos con los que comienza el conocimiento empírico.

Por tanto, Piaget concluye que las totalidades y autorregulaciones biológicas, son materiales de contenido físico-químico y permiten entender la relación de las

¹⁸ Ibid. p. 45

estructuras y el sujeto, porque el organismo es la fuente de dicho sujeto, es decir, del hombre.

2.4 Las estructuras psicológicas.

Los comienzos del estructuralismo en Psicología y la teoría de la Gestalt.

Piaget considera que la noción de estructura apareció en psicología desde principios del siglo XX, cuando la psicología del pensamiento se opuso al asociacionismo, que pretendía explicar todo por medio de asociaciones mecánicas entre elementos previos. Los psicólogos asociacionistas estuvieron de acuerdo en que el pensamiento implica grados crecientes de complejidad; pero en lugar de orientarse en la dirección funcional de las raíces psicogenéticas y biológicas, la "psicología del pensamiento" dirigió sus análisis al terreno de la inteligencia adulta y sólo descubrió estructuras lógicas, de ahí la conclusión de que el "pensamiento es el espejo de la lógica", mientras que para Piaget un análisis de la génesis conduce a invertir estos términos.

Al referirse Piaget a la teoría de la forma o Gestalt señala que se desarrolló en el ambiente de la fenomenología; pero sólo conservó de ella la noción de una interacción fundamental entre el sujeto y el objeto, su dirección fue hacia el naturalismo y al papel que representaban los modelos de los "campos" físicos. Estos modelos ejercieron en cierto sentido, según Piaget, una nefasta influencia en esta teoría, pues la preocupación por los efectos de campos condujo a ver un auténtico campo de inteligencia, sólo en la comprensión inmediata (el insight), en tanto que para Piaget, los tanteos que preceden a la intuición final, son ya inteligencia. En este sentido Piaget observa que el modelo de campo es responsable de la poca importancia dada por los gestaltistas a consideraciones funcionales y psicogenéticas y a las actividades del sujeto.

Un campo de fuerzas es una totalidad organizada en la que la composición de fuerzas, adquiere ciertas formas según las direcciones e intensidades; se trata de una composición que se produce en forma casi instantánea.

Entonces Piaget señala que la idea central del estructuralismo gestaltista, es la de totalidad. Para Piaget su originalidad reside en la discusión de las sensaciones como elementos psicológicos previos, y en otorgarles el papel de "elementos estructurados", pero no estructurantes.

Desde este punto de vista lo que se da desde el comienzo es la totalidad como tal, y de lo que se trata, dice Piaget, es de explicar las leyes de su organización; los elementos se encuentran subordinados al todo. La primera ley de las totalidades perceptivas es el valor cuantitativo del todo, que no es igual a la suma de las partes, es decir, esa primera ley es la composición no aditiva del todo.

A esto Piaget añade que la segunda ley fundamental es la de la tendencia de las totalidades perceptivas a adquirir la "mejor forma" posible (la pregnancia de las "buenas formas") caracterizándose, esas formas, por su simplicidad, regularidad, simetría, continuidad y la proximidad de los elementos, y aunque existen otras leyes, para Piaget las dos precedentes son suficientes.

"Sin embargo, desde el punto de vista psicológico, -Piaget señala que- se pueden someter las percepciones a todo tipo de aprendizajes, lo que concuerda poco con la interpretación por un campo físico, pues si las percepciones se modifican bajo la influencia de la experiencia de las probabilidades de ocurrencia, ello se debe a que su estructuración obedece a leyes funcionales y físicas o de leyes de campo de las percepciones."¹⁹

Por tanto, para Piaget queda demostrado que existe una evolución notable de las percepciones con la edad y que, además de los efectos de campo, hay "actividad perceptiva" por medio de exploraciones casi intencionales, que modifican sensiblemente las Gestalts, durante el desarrollo. Es decir, que para Piaget: "En el terreno de la percepción, el sujeto no es el simple teatro en el escenario del cual se representan obras independientes de él, y reguladas de antemano por leyes de una equilibración física automática; es el actor, e incluso el autor de dichas estructuraciones, que adapta a medida que se desarrollan, por medio de una equilibración activa, hecha

¹⁹ Op. Cit. Capítulo IV Las estructuras psicológicas. p. 54

de compensaciones opuestas a las perturbaciones exteriores, y por tanto de una continua autorregulación²⁰

Piaget observa dos dificultades que se oponen a las interpretaciones de "campo": la primera es que las estructuras lógico-matemáticas, aunque presentan leyes de totalidades, no son Gestalts, pues su composición es rigurosamente aditiva. La segunda es que el sujeto sensorio-motor o inteligente, es activo, y construye por sí mismo sus estructuras, mediante procedimientos de abstracciones reflexivas.

Estructura y génesis de la inteligencia.

Respecto a la estructura y génesis de la inteligencia, Piaget plantea este problema en los siguientes términos: "Este problema es el que encuentran las investigaciones sobre la formación de la inteligencia, pues se trata de explicar de qué manera el sujeto en desarrollo conquistará las estructuras lógico-matemáticas: o bien las descubre ya hechas, o se reconocerá que las construye."²¹ En total, Piaget considera que no hay más que tres soluciones: preformación, creaciones contingentes o construcción.

El problema específico de esta construcción, consiste, según Piaget, en comprender cómo y porqué culmina en resultados *necesarios* como si estuvieran determinados desde siempre.

Por otro lado, para Piaget las observaciones y experiencias han mostrado que las estructuras lógicas se construyen, pero esa construcción obedece a leyes particulares que no son las de un aprendizaje cualquiera, por el juego de las abstracciones reflexivas que dan materiales, etc.

Para Piaget, las estructuras humanas no parten de la nada y si toda estructura es resultado de una génesis, es necesario admitir que una génesis constituye el paso de una estructura más simple a una más compleja, y ello según una regresión sin fin, en el estado actual de los conocimientos. Hay datos iniciales que asignar a la construcción de

²⁰ *Ibid.*, p. 55

²¹ *Ibid.*, p. 56

las estructuras lógicas, estos datos iniciales Piaget los designa como "coordinación general de las acciones", es decir, los vínculos comunes a las coordinaciones sensorio-motrices a partir de los movimientos espontáneos del organismo y los reflejos. "Pero en todos estos comportamientos cuyas raíces son innatas y sus diferenciaciones adquiridas, se encuentran ciertos factores funcionales y ciertos elementos estructurales comunes. Los factores funcionales son la asimilación, o proceso según el cual una conducta se reproduce en forma activa y se integra con nuevos objetos y la acomodación de los esquemas de asimilación a la diversidad de los objetos"²² De modo que los elementos estructurales son, en esencia, ciertas relaciones de orden en los movimientos en un reflejo, en los de una costumbre, en las vinculaciones entre medios y fines perseguidos. Los encajonamientos, subordinación de un esquema simple a uno más complejo, y las correspondencias, en las asimilaciones de reconocimiento.

Así, uno de los puntos centrales de la concepción de Piaget en cuanto a la estructura de la inteligencia, es la génesis de las operaciones lógicas, "(...) por el juego de las asimilaciones simples y recíprocas, estas formas elementales de coordinación permiten, desde el plano sensorio-motor anterior al lenguaje, la construcción de ciertas estructuras equilibradas, es decir, de estructuras cuyas regulaciones aseguran desde ya cierto grado de reversibilidad. Las dos más notables son (...) el grupo práctico de los desplazamientos (...) y luego la forma de la causalidad objetivada y espacializada que intervienen en las conductas instrumentales (atraer hacia sí los objetos utilizando un soporte, etc.)"²³ En estas conductas hay un comienzo de lógica, pero no hay en ellas reversibilidad y por tanto no hay operaciones ni conservaciones cuantitativas, se trata sólo de una semiología. Aquí se puede hablar ya de inteligencia, pero sensorio-motriz, aclara Piaget, sin representación, relacionada con la acción y con su coordinación.

Para Piaget, en lo que se refiere al lenguaje, al juego simbólico o a las imágenes, función semiótica, permite la evolución de situaciones, es decir, la representación del pensamiento, así se dan las primeras abstracciones reflexivas que consisten en extraer de los esquemas sensorio-motrices, ciertas vinculaciones que son reflejadas sobre ese

²² Ibid. p. 58

²³ Ibid. p. 59

nuevo plano que es el pensamiento, elaboradas en forma de conductas distintas y estructuras conceptuales

En esta actividad aparecen dos nociones fundamentales: la de *función* o aplicación ordenada y la relación de *identidad*, que por limitadas que sean estas funciones e identidades, constituyen ya estructuras, aunque elementales.

La siguiente etapa que Piaget describe es el nacimiento de las operaciones, en una forma concreta, es decir, referida a los objetos mismos: seriaciones operatorias con orden en los dos sentidos y por tanto, la transitividad, clasificación con cuantificación. La estructura de conjunto propia de estas diversas operaciones es lo que se llama "agrupamientos", que son grupos incompletos cuyas composiciones proceden cada vez más sin combinatoria.

Otra etapa que Piaget analiza se refiere a un nuevo conjunto de abstracciones reflexivas que conduce a construir nuevas operaciones sobre las precedentes, sin agregar nada, sólo es una nueva reorganización pero esta vez capital, porque al generalizar las clasificaciones el sujeto llega a la clasificación de las clasificaciones, que es la combinatoria y a la coordinación de las inversiones (reversibilidad) de los "agrupamientos" de clases, así como de las reciprocidades propias de los "agrupamientos".

En su análisis de las estructuras, en *El Estructuralismo*, Piaget reconoce en ellas que proceden de precedentes, del doble juego de la abstracción reflexiva y de una equilibración que es origen de la reversibilidad operatoria: estableciendo la construcción de estructuras lógicas, que son nuevas respecto de las que preceden, de modo que las transformaciones de la estructura resultan formadoras, y sólo difieren de las lógicas por su organización.

De este modo, para Piaget, se comprueba la preformación absoluta de las estructuras lógicas y en su libre invención cabe una construcción que al regularse a sí misma, por su constante equilibración, culmina en una necesidad final y en una jerarquía intemporal en la medida en que es irreversible.

Lo que queda entonces, para Piaget, es la construcción por sí misma: lo real consiste en esta construcción permanente, no en una acumulación de estructuras ya hechas.

Estructuras y funciones.

Cuando se trata de la construcción de estructuras cognoscitivas, si se recurre a las actividades del sujeto para explicar las construcciones precedentes, Piaget señala que se trata, entonces, de un sujeto epistémico, es decir, de mecanismos comunes a todos los sujetos individuales del mismo nivel o de un sujeto "cualquiera".

Las estructuras son indisociables del funcionamiento. Una estructura presenta leyes de composiciones, y es por tanto, regulada, pero la pregunta que Piaget formula es ¿por quién o por qué?. Si es teórico, es un ser formal. Si la estructura es real, es porque existe regulación activa, y como es autónoma, son autorregulaciones.

Los hechos obligan a atribuir las estructuras a un sujeto, dicho sujeto es el centro de funcionamiento, ¿por qué tal centro? Estableciendo vinculaciones entre sí, el órgano de vinculación es el sujeto: será la estructura de estructuras; y en este sentido para Piaget la cuestión es que o bien el sujeto no tiene tal poder o posee estructuras previas; y si esto es así, es por tanto necesario caracterizarlo como constituyente de un centro de funcionamiento.

En el sentido biológico, Piaget señala que la función esencial es la "asimilación", pues es generadora de esquemas, y con ello de estructuras; el organismo en sus interacciones con el medio, asimila los cuerpos o energías a sus propias estructuras, y se acomoda a las situaciones, así, la asimilación es el factor de permanencia y de continuidad de las formas del organismo.

En el plano del comportamiento, una acción tiende a repetirse (asimilación reproductora), y de ahí un esquema que tiende a integrarse los objetos conocidos o nuevos que necesita, asimilaciones cognitivas y generalizadoras.

En el terreno de la representación conceptual, llega a los esquemas generales que no son estructuras. "Pero la asimilación no es una estructura (...) es (...) un aspecto funcional de las construcciones estructurales, pero conduce, (...) a las asimilaciones recíprocas, es decir, a los vínculos cada vez más íntimos que unen las estructuras entre sí."²⁴

²⁴ Ibid. p. 65

2.5 El estructuralismo lingüístico.

Para Piaget el lenguaje es una institución colectiva cuyas reglas se imponen a los individuos y se transmiten en forma coercitiva de generación en generación.

“En este sentido, para Piaget el estructuralismo lingüístico se ha presentado como fuente de estructuras importantes, dado que es independiente de decisiones individuales y porque es instrumento indispensable del pensamiento. Así que para Piaget, en lingüística la estructura se refiere a los propios significados “(...) es decir, de realidades que implican en sí mismas su valor y su poder normativo. Como lo propio de una norma, en particular, es ser obligatoria, es decir conservar y hacer conservar su valor por esa obligación, su equilibrio (...) depende de su historia, ya que el carácter distintivo de ese desarrollo consiste en ser (...) dirigido hacia tal equilibrio (...)”²⁵

Esta perspectiva se deriva de la observación del elemento creador del lenguaje, que se manifiesta en el habla, por oposición a la lengua, es decir, se refiere al dominio psicolingüístico. De modo que Piaget encuentra que la psicolingüística restableció los puentes entre la lingüística y la psicología.

El procedimiento estructuralista extrae un sistema coherente de transformaciones, y se convierte en un instrumento de comparación para aplicarse a la competencia individual como gramática interiorizada del sujeto parlante u oyente, en igual medida que a la lengua como institución.

En cuanto al problema de la formación social, en su *Estructuralismo*, Piaget señala el carácter innato o equilibración de las estructuras lingüísticas, la cuestión para Piaget es saber cómo aparecieron los centros de lenguaje, pues no es suficiente tratar de explicar con la mutación y la selección natural, ya que se trata de una actividad nacida de la comunicación. “Pero si los genes responsables del lenguaje son encargados de transmitir en forma hereditaria, no ya simplemente la capacidad de adquirir desde fuera un lenguaje articulado, sino además un esquema formador fijo de donde procede la lengua misma, entonces el problema se vuelve (...) más complejo.”²⁶

²⁵ Op. Cit. Capítulo V El estructuralismo lingüístico. p. 69

²⁶ Ibid. p. 77

Piaget plantea que están la herencia o las adquisiciones, pero también los procesos de equilibración interna o autorregulación, que culminan en resultados necesarios; porque la herencia sólo se refiere a los contenidos transmitidos tales como son o no transmitidos, mientras que una autorregulación tiene una dirección que es compatible con una construcción, con lo que ésta se vuelve necesaria, porque es dirigida. Además, añade Piaget, la inteligencia no está preformada desde el comienzo, y su construcción "(...)" se puede seguir paso a paso como resultado de una coordinación progresiva de los esquemas de asimilación.²⁷

Estructuras lingüísticas y estructuras lógicas.

En cuanto a las estructuras lingüísticas y las estructuras lógicas, el problema que Piaget considera inicial, es también uno de los más controvertidos del estructuralismo o de la epistemología: las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento.

Para Piaget, los signos verbales sólo constituyen uno de los aspectos de la función simbólica, que abarca además del lenguaje, la imitación en sus formas representativas. Con frecuencia se olvida que el desarrollo de la representación y del pensamiento está vinculado a esa función semiótica general, y no sólo del lenguaje.

Tanto en términos ontogenéticos, como en el plano filogenético, la inteligencia precede al lenguaje. "Pero la inteligencia sensorio-motriz implica ya cierto número de estructuras, derivadas de las coordinaciones generales de la acción (orden, encajonamientos de los esquemas, correspondencias, etc.) y que por tanto no es posible atribuir al lenguaje."²⁸

Con los métodos del análisis de la transformación que permiten estudiar en psicolingüística los aprendizajes sintácticos, y el análisis operatorio que permite examinar las experiencias sobre el aprendizaje de las estructuras lógicas, para Piaget es posible analizar "(...)" algunas correlaciones entre los dos tipos de estructura (lógicas y lingüísticas), y aún entrever hasta dónde existe interacción, y cuáles de entre las estructuras lingüísticas o lógicas parecen implicar la construcción de las otras."²⁹

²⁷ Ibid. p. 80

²⁸ Ibid. p. 82

²⁹ Ibid. p. 82

Así pues, Piaget establece que existe una correlación entre el nivel operatorio y el plano lingüístico y se puede percibir la ayuda que puede proporcionar a su razonamiento, la estructura verbal de los sujetos.

Si en terreno de las operaciones concretas la estructura operatoria se anticipa e impone a la estructura lingüística para apoyarse luego en ella, faltaría entonces analizar lo que se produce en el nivel de las operaciones proposicionales, en el que el lenguaje de los sujetos se modifica al mismo tiempo, que el razonamiento de los sujetos se vuelve hipotético-deductivo.

2.6 La utilización de las estructuras en los estudios sociales.

Estructuralismos globales o metódicos.

Piaget plante que en psicología la estructura no pertenece a la conciencia, sino al comportamiento, de modo que el individuo adquiere de ellas sólo un conocimiento restringido, a través de tomas de conciencia incompletas, que se efectúan en ocasiones de las desadaptaciones.

"En cuanto a la función, es concebida como si interviniera en las adaptaciones de la estructura a las situaciones que le son exteriores."³⁰

Para Piaget, estructura y función son elementos indisolubles de un sistema total, que asegura su conservación por medio de regulaciones, y entonces el problema es entender la manera cómo integran los individuos los valores comunes.

En el análisis de Piaget el vínculo que se establece entre funciones y valores en un contexto social, es que las estructuras se traducen en normas o reglas que se imponen de manera más o menos estable a los individuos; pero el hecho de que esas reglas puedan tener un funcionamiento variable, lo que se manifiesta cuando hay un cambio de valores, los valores como tales, sólo tiene estructuras en la medida en que ciertas formas de ellos, se apoyan en normas como valores morales.

³⁰ Op. Cit. La utilización de las estructuras en los estudios sociales, p. 88

Así, el valor parece ser el índice de la función, y la dualidad e interdependencia reunidas del valor y la norma y la necesidad de vincular la estructura y la función.

El estructuralismo antropológico de Claude Lévi-Strauss

La equilibración de las funciones cognoscitivas, para Piaget, permiten explicar los esquemas racionales, un "(...) sistema de transformaciones reguladas y una apertura sobre lo que es posible, es decir, las dos condiciones del paso de la formación temporal a las interacciones intemporales."³⁰

De esta manera, ya no es necesario decidir entre la primacía de lo social sobre el intelecto, o a la inversa, ya que lo social es el "intelecto colectivo", que se equilibra por las operaciones que intervienen en todas las cooperaciones.

Entonces para Piaget "La inteligencia ya no precede a la vida mental, ni deriva de ella como un simple efecto entre los otros: es la forma de equilibrio de todas las funciones cognoscitivas. Y las relaciones entre el intelecto y la vida orgánica son de la misma naturaleza: si no se puede decir que todo proceso vital sea "inteligente", se puede afirmar que en las transformaciones morfológicas (...), la vida es geometría y hoy se puede llegar a afirmar que en numerosos puntos, trabaja como una máquina cibernética o una "inteligencia artificial" (es decir, general). Confesamos que no entendemos bien en qué sentido se honra mejor a ese espíritu si se hace de él una colección de esquemas permanentes, antes que el producto todavía abierto de una permanente autoconstrucción."³¹

Ahora bien, Piaget señala que si el "pensamiento salvaje"³² está presente es sin embargo, un plano inferior al pensamiento científico, entonces los planos de jerarquía muestran etapas en la formación. En lo que se refiere al conjunto de esa lógica "natural", sin embargo, para Piaget, no hay mentalidad "primitiva" sino que es posible que exista una prelógica, en el sentido de un plano preoperatorio, o un plano limitado a

³⁰ Op. Cit. El estructuralismo antropológico de Claude Lévi-Strauss p.88

³¹ Ibid. p. 88

³² LEVI- STRAUSS, Claude, El Pensamiento Salvaje, F.C.E. México

los comienzos de las operaciones concretas; pensamiento analógico, a título de prelógica.

"Si las nociones de autorregulación o de equilibración colectivas presentan algún sentido, resulta claro, entonces, que para juzgar respecto de la lógica o de la prelógica de los miembros de una sociedad dada no basta con referirse a sus productos culturales cristalizados. El verdadero problema consiste en la utilización del conjunto de esos instrumentos colectivos corrientes de la vida de cada uno."³³ Piaget afirma que podría ser que esos instrumentos fuesen de un nivel superior a esa lógica cotidiana, y en este sentido la pregunta sigue abierta, mientras no se hayan realizado investigaciones sistemáticas y precisas acerca del nivel operatorio.

Por otro lado, es frecuente que una estructura cambie de funciones según las necesidades nuevas que surgen en una sociedad.

A diferencia de muchas especies "(...) el hombre ha llegado a transformarse transformando el mundo, y a estructurarse construyendo sus estructuras sin sufrirlas desde afuera ni desde dentro en virtud de una predestinación intemporal."³⁴

La historia de la inteligencia se refiere a transformaciones que no se confunden con las de la cultura, ni con la función simbólica, sino que comienzan antes que ambas, y las engendran.

2.7 Estructuralismo y filosofía.

Estructuralismo y dialéctica.

Para Piaget, uno de los problemas generales de la investigación estructuralista se refiere a las tendencias centrales del pensamiento dialéctico "(...) en el terreno de las ciencias mismas el estructuralismo fue siempre solidario de un constructivismo, al cual no sería posible negar el carácter dialéctico."³⁵

³³ PIAGET, Jean, *El Estructuralismo*, Proteo, Argentina, p. 100

³⁴ Op. Cit. El estructuralismo de Claude Lévi-Strauss. p.102

³⁵ Op. Cit. Estructuralismo y filosofía p. 103

Por tanto Piaget plantea en *El Estructuralismo* que se pueden considerar como los componentes más importantes del pensamiento dialéctico, al constructivismo y al historicismo. Otro aspecto es que en dominio de las estructuras, responde a un proceso histórico constantemente repetido.

Una génesis es el paso de una estructura a otra, este paso explica la segunda y el conocimiento de ambas estructuras es necesario para comprensión del paso como transformación; "(...) en definitiva la posibilidad de las ciencias del hombre se basaría en la posibilidad de descubrir las leyes de funcionamiento, evolución y correspondencia, interna de las estructuras sociales (...) y por lo tanto, en la generalización de método de análisis estructural que se ha hecho capaz de explicar las condiciones de variación y evolución de las estructuras y sus funciones"³⁶

Por tanto, para Piaget, estructura y función, génesis e historia, sujeto individual y sociedad, se vuelven indisociables en un estructuralismo así entendido.

En conclusión Piaget se ha esforzado por encontrar las principales posiciones estructuralistas, y acepta que si bien un gran número de aplicaciones del método son nuevas, el estructuralismo tiene ya una larga historia en la del pensamiento científico, aunque sea de formación relativamente reciente en cuanto a la vinculación entre la deducción y la experiencia. Ello se debió, expresa Piaget, a que la tendencia natural del espíritu consiste en proceder de lo simple a lo complejo, y en ignorar por consiguiente, las interdependencias y los sistemas de conjunto. Ya que las estructuras no son observables como tales, es necesario abstraer las formas de formas, lo cual exige un esfuerzo particular de abstracción reflexiva.

No se trata de una doctrina o de una filosofía, sino en esencia, de un método, con todo lo que el término implica; "(...) la conclusión esencial que se desprende (...) es la de que el estudio de las estructuras no puede ser exclusivo y no suprime, en especial en las ciencias del hombre y de la vida en general, ninguna de las otras dimensiones de la investigación. Muy por el contrario, este estudio tiende a integrarlas, y de la manera en que se hacen todas las integraciones en el pensamiento científico: según el modo de la reciprocidad y de las interacciones."³⁶

³⁶ Ibid. p. 103

³⁷ Ibid. p. 113

Para Piaget, las "estructuras" no han matado al hombre, ni aniquilaron las actividades del sujeto. En primer lugar, conviene distinguir, señala Piaget, el sujeto individual, que no aparece aquí, y el sujeto epistémico o núcleo cognoscitivo común a todos los sujetos del mismo nivel. En segundo término, hay que oponer la toma de conciencia "(...) lo que llega a hacer el sujeto en sus actividades intelectuales, cuyos resultados conoce, pero no el mecanismo. Pero si se disocia de este modo el sujeto del "yo" y de la "vivencia", quedan sus operaciones, es decir, lo que extrae, por abstracción reflexiva, de las coordinaciones generales de sus acciones. Pero precisamente estas operaciones son los elementos constitutivos de las estructuras que utiliza (...)"³⁸

Entonces, para Piaget el sujeto existe porque, en forma general, el "ser" de las estructuras es su estructuración, pues no existe estructura sin una construcción abstracta o genética. Piaget plantea que la génesis es el paso de una estructura a otra, cuyas raíces son operatorias y derivan, pues, de una formación previa de los instrumentos adecuados. Para Piaget, el problema de la génesis es mucho más que una cuestión de psicología, pone en duda la significación misma de la noción de estructura, siendo la opción epistemológica fundamental la de una predestinación eterna o la de un constructivismo. De este modo, Piaget considera que las investigaciones sobre la construcción genética existen, que han sido reforzadas por las perspectivas estructuralistas, y que por tanto, se impone una síntesis, como en la lingüística y en la psicología de la inteligencia.

La conclusión es que la naturaleza del sujeto consiste en construir un centro de funcionamiento, y no la sede *a priori* de un edificio acabado. Y si se reemplaza el sujeto por una unidad social, o por la especie, o la vida, o incluso el universo, será lo mismo, afirma Piaget.

El estructuralismo es un método y no una doctrina. Como método es conducido a entrar en conexiones con todos los otros métodos, y en nada contradice las investigaciones genéticas. Como método es abierto. Sin embargo el peligro constante que amenaza al estructuralismo es, cuando se tiene tendencia de hacer de él una filosofía, es realismo de la estructura en que desemboca cuando se olvidan los lazos con las operaciones de las que ha salido la estructura.

³⁸ Ibid. p. 119

En este sentido, Piaget confirma su tesis de que la estructura es un conjunto de transformaciones, que no se puede disociar del aspecto físico o biológico del objeto, o de las operaciones efectuadas por el hombre, de los que sólo representa la ley de composición o la forma de equilibrio, y no una entidad anterior o superior, en la que aquéllos y éstas se apoyarían.

El estructuralismo de Piaget puede tener varias lecturas, aquí me he enfocado a exponer sus tesis fundamentales para orientar una interpretación antropológica, en este capítulo he tenido la intención de exponer la perspectiva de análisis con la que Piaget aborda la cuestión de las estructuras humanas.

Desde este punto de vista, esta exposición permite entender al hombre en sus diferentes ámbitos como un todo (estructura o sistema) complejo en el que se relacionan diversos aspectos o subestructuras, tales como las biológica u orgánicas, las estructuras lógico- matemáticas (que implican la razón), las psicológicas y las cognoscitivas.

De tal modo que el hombre posee una estructura biológica que es su organismo, y que a su vez funciona con estructuras físicas y químicas. En el sentido biológico la función esencial es la asimilación pues el organismo en sus interacciones con el medio ambiente asimila y se acomoda a las situaciones que se le presentan, por tanto, la asimilación es el factor de permanencia y continuidad de las formas del organismo.

Sin embargo la estructura del ser humano no se limita a estas funciones, es decir, que su estructura no es estática y el hombre participa de manera activa pues es el autor de estructuraciones que adapta al medio entorno, a medida que se desarrollan, por medio de una equilibración activa y de una continua autorregulación. Sin embargo las estructuras son indisociables del funcionamiento y el hombre es el centro de funcionamiento, por eso para Piaget el hombre es la estructura de las estructuras. Entonces, las estructuras humanas y sus funciones no se pueden aislar de un sistema porque aseguran su conservación por medio de regulaciones.

Ahora bien, entiendo que uno de los puntos centrales de una antropología filosófica es la inteligencia humana. En este sentido el análisis de Piaget se ha referido a la estructura de la inteligencia y a la génesis de las operaciones lógicas. Pero si como hemos apuntado anteriormente el sujeto es activo, entonces el sujeto inteligente

en su actividad construye por sí mismo sus estructuras por medio de procedimientos que le permiten alcanzar abstracciones reflexivas que conllevan el desarrollo de la inteligencia. La construcción de la inteligencia se puede seguir paso a paso como resultado de una coordinación progresiva de los esquemas de asimilación. Análogamente se pueden distinguir las etapas de desarrollo del sujeto moral.

En cuanto a las estructuras cognoscitivas, en las actividades del hombre, Piaget se refiere a éste como el "sujeto epistémico", es decir, que en la construcción de las estructuras efectuadas por hombre, existen mecanismos comunes de esta construcción, o sea, comunes a todos los sujetos individuales del mismo nivel o de un sujeto cualquiera y en sentido hablamos del hombre como el "sujeto epistémico".

El ser humano posee también una estructura verbal y el lenguaje es fuente de estructuras porque es independiente de decisiones individuales y porque es un instrumento indisoluble del pensamiento.

Por otro lado, la cuestión de cómo integran los individuos los valores comunes tiene que ver con la relación entre funciones y valores en un contexto social, puesto que las estructuras se traducen en normas o reglas impuestas a las personas, pero estas reglas pueden ser variables y entonces, los valores tienen una estructura en tanto que se apoyan en normas, como las normas morales, además, una estructura puede cambiar de funciones según las necesidades nuevas que surgen en una sociedad. A esta idea de la transmisión de las normas morales a su construcción y desarrollo dedico la segunda sección de este trabajo.

Capítulo III Psicología y Epistemología.

Este capítulo nos orienta hacia una cuestión epistemológica, sin embargo, su importancia reside en que es una obra fundamental de Piaget porque expone las ideas del sujeto epistémico, y el desarrollo de la inteligencia. Desde el punto de vista antropológico, esta exposición de la epistemología genética de Piaget, aborda tres elementos fundamentales: el conocimiento, el razonamiento (operativo) y la evolución marcada por etapas de desarrollo del sujeto inteligente. En este sentido, me parece, que este análisis específico permite explicar de modo más preciso estos aspectos fundamentales del hombre.

3.1 La epistemología genética.

Piaget parte de las teorías clásicas del conocimiento¹ que formularon la pregunta: ¿cómo es posible el conocimiento?. Distintas epistemologías comparten el planteamiento de cuestiones tales como ¿qué es el conocimiento? O ¿cómo son posibles los distintos tipos de conocimiento? Considerando "(...) que durante mucho tiempo el pensamiento científico creyó haber conquistado un conjunto de verdades definitivas, aunque incompletas, lo cual permitía preguntarse de una vez y para siempre en qué consiste el conocimiento (...) "²

Por otro lado, Piaget expresa que la influencia convergente de una serie de factores ha hecho que en la actualidad el conocimiento sea considerado progresivamente, más como un proceso que como un estado. Una de las razones es que la epistemología de los filósofos de las ciencias es en parte causante de ese cambio.

Además, la epistemología del pensamiento científico, se ha ido convirtiendo en un asunto propio de los científicos, de modo que los problemas de fundamentación se han ido integrando al sistema de cada una de las ciencias.

¹ "Piaget planteó una pregunta de filósofo sobre la naturaleza del conocimiento humano. Sin embargo la investigó como científico biólogo" en SILVERMAN, J. Hugh, Piaget, la Filosofía y las Ciencias Humanas, F.C.E., México, 1979, p. 19

Ahora bien, en lo que toca a la epistemología y a la psicología, para Piaget la transformación del conocimiento-estado en conocimiento-proceso plantea el problema de la relación entre la epistemología y el desarrollo, la formación psicológica y las operaciones.

En el análisis de una perspectiva histórica, Piaget refiere que sólo las corrientes empiristas recurrieron a la psicología, para dar cuenta de la totalidad de los conocimientos a partir de la experiencia, lo que implica recurrir a las percepciones y a las asociaciones, que son procesos psicológicos; aunque las filosofías empiristas surgieron mucho antes que la psicología experimental, y sus nociones fueron más bien de orden especulativo, en este sentido, para Piaget, esta limitación impidió ver que la experiencia es siempre asimilación a estructuras.

Por otro lado, Piaget también considera que las epistemologías antiempiristas, en cuanto a las cuestiones de hechos, adoptaron posiciones psicológicas implícitas, sin verificación efectiva.

Sin embargo, para Piaget, las teorías de conocimiento-proceso en las que todo conocimiento es un devenir, consisten en pasar de un conocimiento menor a un estado más completo, en este sentido resulta que se trata entonces de conocer dicho devenir y de analizarlo con mayor exactitud. Piaget considera que, en este devenir no cabe el azar en tanto que constituye un desarrollo, y en ningún campo cognoscitivo existe comienzo absoluto, y por tanto, el devenir debe ser analizado desde las etapas de formación a partir de condiciones anteriores, esto, sin embargo, podría implicar un regreso sin fin.

Entonces, el problema para Piaget, es el de la ley que rige el proceso y la forma como las etapas finales son tan importantes como las conocidas en primer lugar. De modo que: "(...) el primer objetivo que persigue la epistemología genética es (...) tomarse en serio a la psicología y proporcionar verificación en todas las cuestiones de hecho que necesariamente suscita toda epistemología sustituyendo a la psicología especulativa (...)"³ Por tanto, para Piaget es importante precisar cuáles son estos métodos de la epistemología genética.

² Piaget, Jean. Psicología y Epistemología, Ariel, Barcelona, 1975, p.8

³ Op. Cit. Capítulo I. La Epistemología Genética, p.14

En primer término, Piaget considera que la epistemología es la teoría del conocimiento válido y si el conocimiento es un proceso, es esencialmente tránsito de una validez menor a una validez superior; pero si para Piaget sólo fuera cuestión de validez se confundiría con la lógica, sin embargo "(...) su problema no es puramente formal, sino que apunta a la determinación de cómo el conocimiento alcanza lo real y, por tanto, de cuáles son las relaciones entre el sujeto y el objeto."⁴ Por otro lado, si sólo se tratara de hechos, para Piaget la epistemología quedaría reducida a una psicología de las funciones cognitivas, lo que no resuelve la cuestión de validez. Por esto Piaget sugiere que la primera regla de la epistemología genética es una regla de colaboración, ya que su objeto es determinar cómo aumentan los conocimientos. Se trata pues de cooperar con los psicólogos, para estudiar el desarrollo como tal, y con los lógicos para que ellos formalicen las etapas de equilibrio. Con los matemáticos para que aseguren el vínculo entre la lógica y el campo en cuestión y con los cibeméticos que aseguren la relación entre la psicología y la lógica. Sólo así podrán ser respetadas tanto las exigencias de validez como las de hecho.

En esta colaboración hay que tomar en cuenta que si bien la psicología no tiene competencia para prescribir normas de validez, esta ciencia estudia a los sujetos en quienes se dan tales normas: el sujeto como tal. Pero también debe reconocer que dichas normas existen independientemente del psicólogo que las analiza.

Así pues, para Piaget es asunto del psicólogo determinar si las normas fueron transmitidas o si provienen de la experiencia, si son resultado del lenguaje y de construcciones simbólicas, o si son el resultado de una estructuración (en parte endógena) y que procede por medio de equilibrios y autorregulaciones progresivas. En cuanto a la validez de las normas, es asunto del lógico determinar su valor y los caracteres de progreso epistémico (o de regresión), que presenten los desarrollos cognoscitivos, estudiados por el psicólogo, también debe ser quien formalice las estructuras propias de estas etapas (las preoperatorias o las operatorias). Sin perder de vista la cuestión del interés y de la falta de significado de los resultados, que explica el retraso de las ciencias experimentales en comparación con las disciplinas lógico-matemáticas.

⁴ Ibid. p. 15

En sus investigaciones de epistemología genética, Piaget analiza las nociones de número, espacio, tiempo y velocidad, así como la identidad y el azar. En algunos ejemplos de los resultados obtenidos, el problema de las reducciones del número a la lógica: entre los 4 y los 7 años, asistimos a la construcción de sistemas operatorios correlativos; 1) el niño ya está capacitado para las seriaciones, un encadenamiento transitivo de orden. 2) Construye clasificaciones o agrupamientos de clases, que consiste en reunir las clases singulares, y hace abstracción de las cualidades por los parecidos entre sí. Por el orden de su enumeración, este orden los diferencia, incluso si hace abstracción de sus cualidades y si se permutan los términos, volvemos a encontrar el mismo orden. 3) El número aparece como la síntesis de la inclusión de clases y del orden serial, como una nueva combinación a partir de caracteres lógicos.

En cuanto a los problemas de espacio, para Piaget, el carácter operatorio de la formación de esta noción no se limita a la experiencia perceptiva. La cuestión de establecer si las operaciones espaciales en el curso del desarrollo intelectual espontáneo, se constituyen con el orden histórico.

Si se considera aparte el espacio perceptivo y sensorio-motor y el espacio racional u operatorio, nos encontramos en ambos campos la misma ley de evolución: "(...) predominio inicial de las relaciones (...) de vecindad, continuidad, cierre, posición respecto de las fronteras, etc. Y solamente más tarde de constitución simultánea y correlativa de relaciones euclídeas y proyectivas hasta llegar a una coordinación (...)”⁵

Otro ejemplo del problema entre psicogenética y la epistemología, que Piaget considera es el de las relaciones entre tiempo y velocidad. Hay un problema en cuanto a la filiación epistemológica de estos conceptos: ¿qué ocurre desde un punto de vista psicogenético?

La observación de Piaget muestra que existe una intuición primitiva de la velocidad, independiente de toda duración y que resulta del primado del orden a propósito del espacio. Así la velocidad es inicialmente independiente de las duraciones. Al contrario, las duraciones suponen en cualquier edad un componente de la velocidad. La génesis de las nociones de velocidad y de tiempo, permite comprender que la intuición de un tiempo universal y absoluto no es necesario y que, como producto de un

⁵ Ibid. p. 21

nivel de elaboración de conocimientos, haya dado lugar a análisis fundados en aproximaciones más precisas.

Por otro lado, en lo que se refiere al objeto permanente, la identidad y las conservaciones, Piaget señala que la noción de permanencia de los objetos ha sido puesta en duda por la microfísica contemporánea para la que un objeto no existe en cuanto tal, más que en la medida en que es localizable. Hay que tratar de establecer cómo se ha constituido la noción de objeto, pues ya no aparece con el mismo carácter de necesidad que su historia parecía conferirle.

El análisis del primer año de desarrollo mental, que Piaget describe, muestra que la permanencia del objeto no responde a nada innato, el universo primitivo (de los primeros meses) es un universo sin objetos, formado por cuadros perceptivos y en el que un objeto deja de ser buscado desde el momento en que se oculta. Así que al no haber objetos permanentes todos los cambios son de estado, y la agrupación de desplazamientos *deviene* necesaria para la organización progresiva de las acciones, pero no de forma previa, así se comprende porqué el mismo objeto cuya permanencia depende de las posibilidades de localización, pueda perderla en los campos en que dicha localización falta.

De modo que la permanencia del objeto constituye la primera de las formas de lo que Piaget denomina "identidad cualitativa" en el desarrollo preoperatorio del sujeto.

Para Piaget las experiencias han mostrado resultados claros, el primero que observa, es que el campo de la identidad aumenta con la edad; el segundo es que las identidades precoces son muy anteriores a las conservaciones cuantitativas. "Esta anterioridad de la identidad con respecto a la conservación cuantitativa es interesante desde el punto de vista epistemológico. Antes de constituir una operación propiamente dicha (...) la identidad tiene solamente un significado cualitativo y se obtiene por simple disociación de cualidades constantes (la misma materia, el mismo color, etc.) y de cualidades variables (forma, etc.) no supone, por tanto, ninguna estructura operatoria"⁶

Por tanto, la cantidad supone una construcción y no se da por simple constatación perceptiva como las cualidades, es decir, que la conservación no deriva de la cualidad sino de una composición operatoria de las transformaciones, que inserta la identidad en

⁶ *Ibid.* p. 26

el marco de la reversibilidad y de compensaciones cuantitativas con la síntesis que constituyen el número y la medida.

Para Piaget, una noción fundamental desde el punto de vista epistemológico es la noción de azar. El niño descubre pronto a tomar en cuenta las fluctuaciones del azar. Aunque antes de los 7 u 8 años, no existe una noción explícita del azar, en un principio todo sería previsible en el comportamiento de los objetos individuales, pero es necesario que el sujeto llegue a construir estructuras de operaciones reversibles para que se dé cuenta de la existencia de los procesos que escapan a este modelo. Piaget observa que la evolución del concepto de azar está subordinado a la construcción de estructuras operatorias.

Por tanto, Piaget concluye que estos ejemplos muestran la fecundidad del método de la epistemología genética, que trata de aprender los mecanismos del conocimiento en su origen y en su desarrollo.

3.2 De la psicología genética a la epistemología.

Piaget considera que en el campo de la psicología no siempre se llega a entender la necesidad de investigar cualquier problema desde el ángulo del desarrollo. Su alcance epistemológico, es tal que los problemas de formación de las nociones de las operaciones intelectuales que pueden recibir una solución está en el terreno de la experiencia psicogenética.

Ahora bien, un aspecto fundamental para Piaget es que si la epistemología no quiere limitarse a la pura especulación tendrá que tomar en cuenta el análisis y la explicación de los mecanismos utilizados por la ciencia en distintas variedades. Para Piaget, la teoría del conocimiento es esencialmente una teoría de la adaptación del pensamiento a la realidad, aunque todas las adaptaciones muestran la existencia de una interacción entre el sujeto y los objetos.

Pero si bien para Piaget esto es fundamental, también lo es que "(...) del hecho de que la epistemología contemporánea es cada vez en mayor medida, obra de los propios científicos, que tienden a ligar los problemas de "fundamentación", al ejercicio de sus disciplinas, puede disociar la epistemología de la metafísica delimitando

metódicamente su objeto.⁷ En este sentido, Piaget delimita el problema y entonces la pregunta es ¿cómo aumentan o no los conocimientos y a través de qué procesos pasa una ciencia de un conocimiento determinado, a otro, considerado superior?, en lugar de preguntar cómo es posible el conocimiento. Aquí se vuelven a encontrar, para Piaget, todos los conocimientos epistemológicos, pero en una perspectiva histórico-crítica, y no en la de una filosofía. Por tanto, para Piaget, una epistemología genética o científica es posible.

El análisis de Piaget en cuanto a la epistemología genética del conocimiento matemático y del conocimiento físico parte de la pregunta ¿es el conocimiento matemático asimilable al físico o se trata de dos tipos irreductibles de pensamiento y de saber?. Este debate depende de la psicología genética, sólo que, según Piaget, los matemáticos, físicos o filósofos se ocupan del pensamiento cotidiano y admiten de forma implícita que el pensamiento es común a todo el mundo, y que cada uno está capacitado para saber de qué manera procede. Sin embargo, para Piaget, algunos autores, consideran que la verdad matemática es asimilable a la verdad física porque constituye una mezcla de construcciones deductivas y de constataciones experimentales.

Para analizar esta diferencia Piaget considera que hay que examinar cómo se forman las raíces del conocimiento aritmético y los conocimientos físicos de un niño pequeño.

El examen de Piaget prueba que existen dos tipos de experiencias y dos tipos de abstracciones: uno cuando la experiencia se refiere a las cosas mismas y permite descubrir alguna de sus propiedades; otro cuando la experiencia se refiere a coordinaciones que no estaban en las cosas, sino que han sido introducidas por la acción.

En primer término, Piaget observa que las acciones que enriquecen el objeto con propiedades que no tenía por sí mismo, independientemente del sujeto, éste es quien abstrae tales propiedades partiendo de sus propias acciones y no a partir del objeto.

En segundo lugar, son acciones generales o coordinaciones de acciones, se actúa siempre introduciendo un determinado orden en los movimientos (se clasifica),

⁷ Op. Cit. Capítulo II De la psicología genética a la epistemología. p. 39

sopesar, en cambio, es una acción mucho más particular. Estas coordinaciones generales se transformarán rápidamente en operaciones interiorizadas (7 u 8 años), de manera que en el siguiente nivel el niño ya no tendrá necesidad de experimentar, lo deducirá por deducciones lógicas, y en cambio, no deducirá los pesos de los objetos, sin suficientes datos previos.

Sin embargo, para Piaget esto no significa que la transitividad se extraiga de la experiencia física, pues las nociones de conservación son producto de una construcción lógica. "Por tanto, se puede concluir que la psicología infantil posibilita al menos un inicio de dilucidación en lo referente a nuestro primer problema epistemológico. El hecho de que los inicios del conocimiento matemático sean experimentales no permite asimilarlo al conocimiento físico: en vez de abstraer su contenido del objeto mismo, contribuye desde el principio a enriquecer el objeto con relaciones que emanan del sujeto."⁸

Otra noción fundamental que Piaget analiza es la de conservación, su intención es analizar si en la construcción de las acciones de conservación, el papel del espíritu sólo se reduce a identificar o le corresponde al pensamiento comprender el cambio.

En lo que se refiere a los estados de aparición Piaget distingue dos casos: 1) el de invariantes sensorio-motoras (como el esquema del objeto permanente, y las constantes perceptivas de la forma o del color) y, 2) el de invariantes del pensamiento como la conservación de los conjuntos de las magnitudes espaciales, etc.

Ahora bien, para Piaget, el tipo de invariante de grupo que es la conservación del objeto en el espacio próximo, se elabora en relación con la organización del espacio práctico en su conjunto.

La formación de las invariantes representativas del pensamiento es más tardía, y sólo quedan terminadas cuando se constituyen las primeras operaciones lógicas de clase y de relaciones (7 u 8 años). Los niños pequeños niegan esta conservación o no la consideran necesaria.

Para Piaget, esta invariación responde a tres motivos: el primero se refiere a la identificación: no se ha quitado ni añadido nada de los objetos, pero el problema es saber porqué esta identificación aparece tan tarde y porqué los niños pequeños son

⁸ Ibid. p. 45

insensibles a ella. La segunda razón que Piaget marca apunta al mecanismo naciente del razonamiento operativo. Se trata de la reversibilidad simple. Y en tercer lugar, la reversibilidad aplicada a las relaciones en juego, a la compensación de las transformaciones relativas, una de las modificaciones compensa a la otra y por tanto el producto relativo es el mismo. "Pues bien, esta reversibilidad, cuyas primeras manifestaciones son muy generales en el estadio de los siete u ocho años, es la expresión de la transformación de las acciones en operaciones. La acción elemental es un proceso de sentido único, orientada hacia un fin, y todo el pensamiento del niño pequeño (...) sigue siendo irreversible (...) en tanto que subordinado a la acción inmediata. Por el contrario, las operaciones son acciones coordinadas en sistemas reversibles tales que cada operación corresponde a una posible operación inversa que la anule. Pero esta reversibilidad es tardía en el plano del pensamiento, porque supone una inversión del curso natural de las acciones."⁴⁹ Por tanto, para Piaget, la ausencia de invariantes es la consecuencia de la irreversibilidad inicial del pensamiento.

Entonces, la construcción de las primeras nociones de conservación, Piaget explica que se debe a la reversibilidad de las primeras operaciones concretas. Desde este punto de vista la identidad resulta un producto, no un punto de partida. Por tanto, el origen de los principios de conservación está en grupo de las transformaciones. Y la identidad es uno de los aspectos de este sistema de conjunto, inseparable de las transformaciones. Es decir, que la conservación va la elaboración de un sistema operatorio de conjunto.

De tal modo que en el análisis de Piaget resulta que transformación e identidad son indisolubles, y la posibilidad de establecer una concordancia entre ellas, es lo que constituye la tarea propia de la razón.

El siguiente problema que aborda Piaget es el de la naturaleza lógica del número entero, es decir, la elaboración del número entero por el pensamiento efectivo como acto mental. La noción del número ha sido anterior a la constitución de una aritmética científica; para Piaget, si existe una intuición elemental del número, esto debe verificarse en el terreno científico.

⁴⁹ Ibid. p. 49

En el planteamiento de Piaget, la psicología genética proporciona su contribución parcial. La construcción del número no se basa en un mecanismo extra lógico, como la intuición, "(...) sino en una síntesis operatoria cuyos elementos son lógicos sin que las operaciones salidas de su coordinación formen parte de las operaciones de clase o de relaciones."¹⁰

Entonces, la pregunta que Piaget formula es: ¿cómo se construyen, la equivalencia entre dos colecciones y la conservación de dicha equivalencia?. En este momento es cuando intervienen necesariamente operaciones de naturaleza lógica, pues la construcción de la serie de los números enteros se efectúa en el nivel intelectual (seis o siete años) que es cuando se forman las dos principales estructuras de la lógica cualitativa de las clases y de las relaciones (inclusión en grupos y seriación o encadenamiento).

De modo que para Piaget, la conservación de un todo supone inclusiones jerárquicas que relacionan las partes con el todo. La seriación interviene en el orden de enumeración de los elementos, y es psicológicamente una de las condiciones de posibilidad de la correspondencia.

Para Piaget existen dos formas de operaciones de correspondencia: la "cualitativa" que se funda en la identidad de cualidad de los elementos en correspondencia; y otra "cualquiera" que hace abstracción de dichas cualidades. Se da pues, correspondencia cualitativa porque cada elemento está caracterizado por cualidades definidas. La correspondencia "cualquiera" es cuando se hace abstracción de las cualidades y los elementos alejados de sus caracteres distintivos se transforman en unidades intercambiables. Por tanto, "(...) el número entero es un producto de operaciones lógicas (...) pero combina las operaciones entre sí que es irreducible a la pura lógica y es necesaria otra solución. Esta tercera solución es (...) sea un conjunto de elementos A, B, C, etc. Si el sujeto se atiene a sus cualidades puede clasificarlos en principio, de diversas maneras, lo cual lleva a reunirlos según sus semejanzas (o diferencias), pero independientemente del orden (...); o bien, puede ordenarlos por sus magnitudes o su posición, etc., pero dejando de lado sus semejanzas. En el primer caso, los elementos del conjunto son reunidos en tanto que equivalentes y en el

¹⁰ Ibid. p. 52

segundo caso en tanto que diferentes, pero las operaciones lógicas elementales no permiten relacionar dos objetos simultáneamente en tanto que equivalentes (clase) y en tanto que diferentes (relaciones de orden). Transformar estas operaciones lógicas en operaciones numéricas consiste en hacer abstracción de sus cualidades, y por consiguiente, en considerar en todo ($1=1$) y a la vez como distintos (por su enumeración) (...)¹¹

Así pues, para Piaget, el análisis genético de un conjunto de nociones o de operaciones suscita más pronto o más tarde problemas epistemológicos, este método de la epistemología genética como instrumento para la información epistemología permite el análisis de cuestiones generales, en tanto que se refieren a las nociones más primitivas, es decir, aquellas que resultan las más accesibles para la investigación genética.

3.3 Necesidad y significación de las investigaciones comparativas en psicología genética.

En *Psicología y Epistemología*, Piaget expresa que la psicología genética es el estudio del desarrollo de las funciones mentales y los mecanismos de dichas funciones en su estado acabado.

Piaget considera que una investigación comparativa en medios sociales diferentes, plantea el problema de delimitar los factores de desarrollo interno del individuo y los factores colectivos o culturales de las sociedades consideradas. Particularmente, entre los factores de desarrollo que Piaget analiza en lo que se refiere a las funciones cognoscitivas, las investigaciones comparativas permiten separar los factores individuales y colectivos. Piaget toma en consideración, los factores biológicos, los factores de coordinación interindividual, factores biológicos y factores de coordinación de las acciones y los factores de transformación educativa.

Para Piaget, existen factores biológicos que no deben nada a la sociedad, cuya importancia es decisiva en el desarrollo de las funciones cognoscitivas. Desde el análisis de Piaget, y desde el punto de vista biológico, la intervención de estadios tiene

¹¹ Ibid. p. 57

un carácter secuencial. Se creía que estos caracteres se podían encontrar en el desarrollo de las operaciones y estructuras lógico-matemáticas de la inteligencia. Suponiendo tal hipótesis verdadera, entonces habría uniformidad del desarrollo independiente del medio, pero, para Piaget, "(...) las inversiones en la sucesión de estadios o modificaciones profundas en sus caracteres, de un medio a otro, probaría (entonces) que estos factores biológicos (...) no intervienen en la evolución cognoscitiva de los individuos."¹²

Ahora bien, Piaget toma en consideración los factores de equilibrio de las acciones. Cuando Piaget realiza el examen del desarrollo de las operaciones intelectuales en países de alto nivel cultural encuentra que los factores psicobiológicos no son los únicos en juego. Existe un grupo de factores cuyas posibles vinculaciones con la vida social, resaltan actividades propias del comportamiento en general, son los factores de equilibrio, en el sentido de autorregulación. Estos "(...) procesos de equilibrio se observan en la constitución de las nociones de conservación cuyos estadios manifiestan (...) y la sucesión secuencial (y) la elaboración de sistemas de compensaciones cuyos caracteres son muy típicos de las regulaciones por niveles sucesivos."¹³

En los factores de la transmisión educativa y cultural, Piaget considera que es necesario tomar en cuenta el factor diacrónico constituido por las transmisiones educativas, que varían de una sociedad a otra. En estas presiones sociales diferentes es cuando se habla de factores sociales. Los procesos cognoscitivos pueden variar de una sociedad a otra. Por tanto, para Piaget, este grupo de factores, empezando por las diversas lenguas es susceptible de ejercer una acción más o menos fuerte sobre los detalles de las conceptualizaciones.

Ahora bien, las investigaciones comparativas en el campo de los procesos cognoscitivos, conducen a Piaget a que partiendo de estos tipos de relación entre el individuo y el medio social, a establecer la utilidad de las investigaciones comparativas en lo que se refiere a procesos cognoscitivos.

¹² Op. Cit. Capítulo III Necesidad y significación de las investigaciones comparativas en psicología genética. p. 64

¹³ Ibid. p. 66

En cuanto a la relación entre los factores biológicos y factores de coordinación de las acciones, desde el punto de vista de los datos comparativos Piaget considera necesario tener elementos de referencia comparando la evolución de las reacciones ante las pruebas operatorias, y la evolución con la edad de las reacciones ante pruebas de simples resultados intelectuales.

Para Piaget, los procesos de reacciones diferidas y luego de interiorización, suponen condiciones neurológicas. Un estudio comparativo de las formas sensomotoras de imitación, y de las fechas de aparición de la función semiótica, a partir de la imitación, pondría de manifiesto regularidades en el orden secuencial y en las fechas de formación. Piaget concluye que: "(...) las pruebas operatorias darían lugar a mejores resultados porque se hallan vinculadas a coordinaciones necesarias para toda inteligencia, necesarias en tanto que productos de equilibrio progresivo y no en tanto que condiciones biológicas previas, mientras que los niveles de inteligencia sufrirían retrasos en función de factores culturales más especiales y, en el caso particular que nos ocupa, especialmente deficientes."¹⁴

En cuanto a los factores sociales de transformación educativa, que Piaget analiza en *Psicología y Epistemología*, señala que si las estructuras operatorias no se explicaran por las leyes de las coordinaciones más generales de la acción, habría que pensar, afirma, en factores tales como una acción educativa análoga a las que originan los imperativos morales y el propio lenguaje, que en su forma general conforma una lógica, en cuanto a una acción formativa de la educación del adulto. Al estar el adulto más avanzado que el niño, puede ayudarlo y acelerar su evolución en el transcurso de los procesos educativos familiares o escolares.

En cuanto al problema del lenguaje en sus interacciones con el desarrollo operatorio, existe una estrecha correlación entre la operatividad y el lenguaje, pero para Piaget, si la evolución de las estructuras del pensamiento siguiera siendo la misma a pesar de las variedades lingüísticas, contaríamos con un dato de cierta importancia a favor de los factores de equilibrio progresivo y autónomo. Por el contrario, suponiendo que según los medios lingüísticos, se produzcan modificaciones de las operaciones, Piaget considera que habría que analizar el sentido de tales dependencias.

¹⁴ Ibid. p. 66

Por tanto, para Piaget, la cuestión es determinar si la evolución de las estructuras operatorias es independiente del lenguaje, o si existe alguna forma de dependencia entre ellas; si hay tal, habría que analizar cuál específicamente esta forma de dependencia.

Piaget concluye que "Los datos genéticos relativos a los niveles de edad inferior sólo cobrarían significado conociendo cuál es la situación de los adultos. Y es muy posible (...) que en muchas sociedades el pensamiento adulto no rebase el nivel de las operaciones *concretas* y por consiguiente, no llegue al de las operaciones proposicionales."¹⁵

Piaget distingue dos estadios¹⁶ de las operaciones: el primero se caracteriza por la constitución de las operaciones *concretas* (de los 7 u 8 años, a los 11 o 12): reuniones, disociaciones de clases, seriación y correspondencias. El segundo, las operaciones proposicionales, se caracteriza por la conquista de un nuevo modo de razonamiento: las implicaciones (sí entonces), disyunciones (o...o), incompatibilidades y conjunciones: "(...) sería de gran interés saber si los estadios anteriores se desarrollan más lentamente en los niños de tales sociedades o si el nivel de equilibrio que ya no será rebasado se alcanza (como en nuestros países) hacia los siete u ocho años, o solamente con un pequeño retraso."¹⁷

3.4 Acerca del origen sensorial de los conocimientos científicos.

Piaget analiza el origen sensorial de los conocimientos desde la perspectiva de la psicología contemporánea, pero partiendo de la precisión de los conceptos, de modo que, según él habría que hablar del origen perceptivo y no sensorial de los conocimientos científicos, pues la percepción es una composición inmediata de las sensaciones, que no son independientes, sino que están reunidas justamente, en las percepciones, "(...) nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la

¹⁵ Ibid. p. 80

¹⁶ "Niveles de desarrollo caracterizados por modelos de comportamiento o de pensamiento cada vez más complejos y altamente integrados. Normalmente son características de ciertas edades cronológicas." Cf. PULASKY, Mary Ann, Para comprender a Piaget, Península, Barcelona, 1975 p. 223

¹⁷ PIAGET, Jean, Psicología y Epistemología, Ariel, Barcelona, 1975. P. 81

sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización."¹⁸

Así, para Piaget, lo propio de la inteligencia es transformar (no contemplar), y su mecanismo es esencialmente operatorio. Las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras de conjunto.

Ahora bien, Piaget señala que los objetos pueden ser transformados de dos maneras, una consiste en modificar sus posiciones, movimientos o propiedades para investigar su naturaleza, es la acción que Piaget designa "física". El otro es enriquecer el objeto con propiedades o relaciones nuevas completándolas con sistemas de clasificaciones, correspondencias, etc., son las acciones lógico-matemáticas, pero conservando sus propiedades o relaciones anteriores. "El origen de nuestros conocimientos científicos reside, por tanto, en estos dos tipos de acciones y no solamente en las percepciones que le sirvan de señalización."¹⁹

Entonces, para Piaget, lo importante en el conocimiento es considerar el esquema de las acciones, lo que hay de general en ellas. El esquema de la percepción es el resultado de la generalización de las acciones no de su percepción. El esquema como tal no es perceptible.

En este sentido Piaget considera que la noción es más rica que la percepción, (por ejemplo la noción de espacio), y que lo percibido, porque la noción no sólo traduce el dato perceptivo, también lo corrige, y todo lo que la acción añade a él. Además, Piaget considera que la noción introduce sistemas de transformaciones, donde la percepción se conforma con estructuras estáticas.

En cuanto a la formación de los conocimientos lógico-matemáticos, Piaget expresa que: "Se podría llegar a creer que las propias matemáticas han salido de la percepción, si se piensa que toda experiencia consiste en una lectura perceptiva de las propiedades físicas del objeto. Sin embargo, existen dos tipos de experiencias (...) "²⁰ La experiencia física que es actuar sobre los objetos, y extraer un conocimiento por abstracción a partir de ellos. Y la experiencia lógico-matemática que consiste en operar sobre los objetos, partiendo de la propia acción, no de los objetos mismos.

¹⁸ Op. Cit. Capítulo IV El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos. p. 89

¹⁹ Ibid. p. 90

²⁰ Ibid. p. 93

Por tanto, para Piaget, el conocimiento se extrae de la acción como tal, y no de las propiedades físicas del objeto. En este sentido, según Piaget la experiencia es lógico-matemática porque se refiere a las acciones del sujeto y no del objeto, por eso, las acciones lógico matemáticas del sujeto pueden prescindir de su aplicación a los objetos físicos, e interiorizarse en operaciones que se pueden manejar simbólicamente: "(...) esta es la razón de que, a partir de un cierto nivel, existan una lógica y una matemática puras para las que la experiencia deja de tener sentido, al no estar limitadas por las propiedades del objeto."²¹

En lo que se refiere a la formación de los conocimientos físicos o experimentales, (en *Psicología y Epistemología*), Piaget considera que el conocimiento físico o experimental procede por abstracción a partir de las propiedades del objeto como tal, por esto, la percepción en este terreno es esencial, pero Piaget aclara que nunca opera sola, porque cuando se descubren las propiedades del objeto, se añade algo en la percepción y este algo es un conjunto de marcos lógico-matemáticos que hacen posibles las lecturas perceptivas.

Existe pues, para Piaget, un conocimiento lógico-matemático puro, desligado de toda experiencia, pero no existe conocimiento experimental que pueda ser *puro*, desligado de toda organización lógico-matemático. "La experiencia sólo se hace accesible a partir de los datos lógico-matemáticos que consisten en clasificaciones, ordenaciones, correspondencias, funciones, etc."²²

Por tanto, si el punto de partida está en la esquematización lógico-matemática, como indica Piaget, entonces las agregaciones van cobrando mayor importancia a medida que se desarrollan los conocimientos físicos, y que estos se alejan cada vez más de la percepción como tal.

Así pues, para Piaget la percepción está subordinada a las condiciones de proximidad en el espacio y en el tiempo y considera que este factor de proximidad entre los elementos, al entrar en interacción en el interior de una misma percepción, es tanto más importante cuanto más pequeño es el niño. Los niños pequeños no tienen en cuenta las coordenadas perceptivas, en tanto que los mayores son sensibles a ellas.

²¹ Ibid. p. 94

²² Ibid. p. 95

Ahora bien, para Piaget, la inteligencia se caracteriza por la posibilidad que tiene para establecer relaciones a distancias cada vez mayores en el espacio y en el tiempo. Por ejemplo, los niños de 5 a 6 años presentan una débil estructuración perceptiva de acuerdo con los ejes de coordenadas espaciales porque se quedan en los límites de la figura, sin establecer relaciones entre los elementos de ésta, ni referencias exteriores cada vez más alejadas.

En cuanto a la relación entre percepción e inteligencia, Piaget parte de la definición de la inteligencia: "(...) bajo esa palabra (...) debemos comprender precisamente el funcionamiento de los sistemas operativos salidos de la acción (y que son, principalmente, los sistemas de *grupos* de redes o retículos y otras importantes estructuras lógico-matemáticas)."²³ Por tanto, si como afirma Piaget, la acción y la inteligencia modifican y es estructurada por el esquema preoperatorio, entonces, concluye que no se puede afirmar que los conocimientos se originan en el dato sensorial, pues esto resultaría no sólo incompleto, sino falso, pues la percepción es una organización que prefigura, y que a su vez está influida por la inteligencia.

Ahora bien, en lo que se refiere a las percepciones del espacio, del tiempo, de la velocidad y de la causalidad (movimiento transitivo), para Piaget, son actividades más complejas que simples lecturas, es decir, que forman una organización a la que Piaget denomina como pre-lógica o pre-inferencial y que prefiguran a la inteligencia.

La cuestión para Piaget, es cómo la percepción se organiza de manera tal, que bosqueja la organización de la noción; y cómo el esquematismo sensoriomotor tiene un papel en la organización de las percepciones al añadirse al dato sensorial, que permite asimilar y elaborar desde el mismo momento de la percepción, por ejemplo, la velocidad desde el punto de vista psicológico. La pregunta de Piaget, es si existe o no una intuición de la velocidad independiente del tiempo (a esta cuestión, incluso la física relativista, se ha resignado a admitir que se define la velocidad utilizando el tiempo, pero el tiempo sólo se mide recurriendo a velocidades). "Llegamos a la conclusión de que si las nociones temporales son efectivamente muy complejas y de completitud tardía, en cualquier edad existe una situación privilegiada que da lugar a una intuición de la velocidad independiente de la duración (aunque naturalmente no del orden de

²³ Ibid. p. 104

sucesión temporal). Tal es la noción de adelantamiento; que se constituye en función de relaciones simplemente ordinales (...)"²⁴

Sin embargo, Piaget aclara que no se trata de una relación entre la velocidad, el tiempo y el espacio *fenoménicos*, es decir, evaluados perceptivamente, sino que para él, la impresión causal perceptiva tiene sus orígenes en toda la acción y no sólo en una forma visual; pues esta causalidad perceptiva lleva consigo una composición por compensación que prefigura la causalidad operatoria.

De tal manera que, según Piaget, para percibir las correspondencias hay que construirlas.

Así pues, Piaget fundamenta su idea de que los conocimientos aumentan en función de la unión indisoluble entre la experiencia y la deducción. "O, dicho de otro modo, obra de la necesaria colaboración entre los datos ofrecidos por el objeto y las acciones u operaciones del sujeto (...) que constituyen el marco lógico-matemático o fuera del cual el sujeto no llega nunca a asimilar intelectualmente los objetos."²⁵

Así, el conocimiento científico en cada una de sus manifestaciones, refleja la naturaleza operatoria de la inteligencia que procede de la acción compleja y que tiene un carácter de construcción indefinidamente fecunda.

3.5 Relación de las ciencias con la filosofía.

Para Piaget se trata de obtener una conclusión relativa al método mismo de la epistemología, pues la reflexión se ha abocado a "(...) los conceptos fundamentales y los métodos de nuestras respectivas ciencias, es decir, a edificar en común una teoría del conocimiento científico sin presupuestos filosóficos y basada en la reflexión de los mismos científicos."²⁶ Por tanto, para Piaget, en *Psicología y Epistemología*, la cuestión es obtener la tentativa de elaboración de una epistemología científica, una "lección" desde el punto de vista de la relación entre las ciencias y la filosofía.

Entonces, en lo que se refiere a la cuestión del conocimiento científico y del conocimiento filosófico Piaget plantea que la ciencia implica la intervención o al menos

²⁴ Ibid. p. 106

²⁵ Ibid.

²⁶ Op. Cit. Capítulo V Sobre la relación de las ciencias con la filosofía. p. 116

la actividad del sujeto pensante. Por tanto, para Piaget la actividad del sujeto constituye un campo de investigación comúnmente reservado a la filosofía entonces, si se quiere realizar la unidad de la ciencia, hay que estudiar de forma científica esta actividad del sujeto, arrebatando algo a la filosofía. Así pues según Piaget, se puede hablar de un criterio distintivo entre las ciencias y la filosofía: aquéllas se ocupan de problemas particulares, mientras que ésta apuntaría al conocimiento de la totalidad.

En lo que se refiere al objeto de la epistemología científica Piaget plantea que la psicología experimental se ha convertido en una ciencia, en aplicación de las reglas de delimitación y verificación.

Piaget tiene el propósito de constituir una epistemología científica para lograrlo considera necesario restringir los problemas de manera que puedan ser resueltos, (independientemente de la filosofía personal del investigador). Basta con preguntarse no por lo que es el conocimiento científico, sino como se acrecientan los conocimientos en la diversidad de sus desarrollos respectivos.

Por tanto, para Piaget la cuestión de saber si un conocimiento aumenta o no, tiene su solución en cada ciencia como tal, tratándose de un campo preciso de conocimientos, y puede haber acuerdo acerca de los diversos factores epistemológicos en el mecanismo de su crecimiento o aumento.

Piaget plantea que el estudio del aumento de los conocimientos supone dos métodos complementarios: el análisis lógico y el análisis histórico o genético. Todo aumento de conocimiento científico supone un proceso de pensamiento, estudiar este aumento desde los juicios y los razonamientos posibilita para Piaget el análisis lógico o axiomático, sin embargo, este primer método no agota todos los problemas porque subsiste la cuestión del papel del sujeto en el proceso cognoscitivo, es decir, que se plantea el problema de una coordinación en dos niveles: primero de las proposiciones lógico matemáticas con las verdades concretas y segundo, la coordinación con las operaciones mentales del sujeto.

Psicológicamente puede decirse, según Piaget, que una inteligencia se ha hecho apta para construir relaciones lógicas a partir del momento en que es reversible, y este

hecho no puede ser ajeno a la reversibilidad formal en todo conjunto de operaciones²⁷ lógicas. Es por este motivo, que el análisis lógico exige el análisis genético de las nociones, es decir, el segundo método es esencial de la epistemología científica.

Ahora bien, para Piaget, este segundo método es doble, pues considera que el desarrollo de una noción científica, o el aumento de conocimiento, constituye un hecho histórico, sociológico y mental o psicológico. Es social porque todo aumento de conocimiento es un hecho colectivo, caracterizado por una historia, de ahí la importancia que tiene para la epistemología, como una historia del mismo pensamiento científico, el método histórico-crítico para juzgar el alcance real de las nociones a partir de su construcción histórica transformando las nociones desde el interior en el transcurso del tiempo, "(...) nos instruye, puesto que nos presenta un cierto número de nociones inherentes a la *conciencia colectiva* actual (...) como el producto de una historia que se determina a sí misma. Pero también se constata que una historia por sí sola está lejos de explicarlo todo (...) y plantea un buen número de problemas"²⁸

Piaget considera que tales problemas son de orden psicológico y al formularlos se debe extender el análisis histórico-crítico con una investigación psicogenética; es decir, que el orden de evolución de los estadios de evolución hay que buscarlo en lo que los psicólogos han llamado "ley de la toma de conciencia". "No tenemos una conciencia inmediata de las operaciones de nuestro espíritu y éstas funcionan por sí mismas en tanto que no chocan con obstáculos exteriores (...) es decir que parte del resultado exterior de las operaciones antes de remontarse a su mecanismo íntimo."²⁹

El estudio psicogenético puede prestar servicios a la epistemología científica o teoría comparada del aumento de los conocimientos, puesto que sólo dicho estudio permite adquirir ideas claras sobre el verdadero alcance y las vinculaciones efectivas de las intuiciones fundamentales.

d) Los datos psicogenéticos.

²⁷ "Operaciones, son las categorías lógicas predominantes por medio de las cuales el mundo aparece como estable y congruente" Cf. SILVERMAN, Piaget, *La filosofía y las ciencias humanas*, F.C.E., México, 1989, p.27

²⁸ PIAGET, Jean, *Psicología y Epistemología*, Ariel, Barcelona, 1975, p. 130

²⁹ Op. Cit. Capítulo V Sobre la relación de las ciencias con la filosofía. p. 131

Para Piaget, el primer servicio que la psicología genética puede prestar en el estudio de las relaciones elementales entre el sujeto y el objeto del conocimiento es librarnos de la ilusión de que todo saber proviene de las sensaciones. Mucho tiempo los psicólogos han alimentado este error y de ahí la equívoca creencia de que la epistemología debe conducir a un empirismo. En realidad, según Piaget, el punto de partida de todo conocimiento hay que buscarlo en las acciones, y el servicio que el análisis psicogenético puede prestar a la epistemología de las ciencias exactas es restablecer la continuidad entre las operaciones lógico-matemáticas o físicas y las acciones, como el origen del propio acto de inteligencia.

A este respecto, la pregunta que Piaget formula es: ¿Cómo se construye la noción del objeto? Ya que "El sujeto cree en los objetos justamente en la medida en que llega a encontrarlos nuevamente mediante una coordinación sistemática de los movimientos."³⁰ Para Piaget esta coordinación es el producto de un sistema de composiciones en las conductas de rodeo y retorno al punto inicial desempeñan un papel fundamental. Piaget considera que tal sistema constituye el grupo empírico de los desplazamientos, la permanencia del objeto y el grupo práctico de los desplazamientos, son construidos simultáneamente por las acciones. En este sentido, para Piaget las mismas formas perceptivas dependen de la acción y los movimientos. La constancia de la forma sólo se adquiere (primer año) gracias a la manipulación de los objetos. "El punto de partida de todo conocimiento lo constituye un cierto equilibrio entre la asimilación de los objetos a la actividad del sujeto y la acomodación de esta actividad a los objetos; el conocimiento se presenta, pues, desde un principio con la forma de una relación compleja entre el sujeto y los objetos, lo cual excluye a la vez cualquier interpretación puramente empirista o puramente a priorista del mecanismo cognoscitivo."³¹

El paso de la acción a la operación depende del progresivo equilibrio entre asimilación y acomodación, este equilibrio es alcanzado en las acciones y pueden constituir entre ellas sistemas de composición reversibles. De tal forma que cuando las regulaciones llegan a completa reversibilidad las acciones del sujeto alcanzan un

³⁰ Ibid. p. 134

³¹ Ibid. p. 136

equilibrio estable. Así pues, las operaciones de la inteligencia son acciones que han sido interiorizadas y que son comparables reversiblemente.

Una operación, por ejemplo la reunión de varios objetos ($0+1+1+...=n$) es, en cambio una serie de acciones de inversión ($n-1-1-...=0$) y esta reversibilidad resulta ser justamente lo que asegura su equilibrio psicológico, es decir, un equilibrio permanente entre la asimilación de los objetos y la acomodación de éstos, a objetos cualesquiera.

El tránsito gradual de las acciones tales como la percepción o los hábitos a las operaciones lógico-matemáticas "(...) en la edad en que la reversibilidad se hace posible (7 años), se constituye una especie de sistematización repentina del conjunto de las operaciones: el sujeto comprende bruscamente que dos inversiones vuelven a dar el orden directo, tres inversiones el orden inverso, etc. Apoyándose unas en otras, en un sistema total reversible y que pueda comprenderse indefinidamente a la vez como las acciones se transforman en operaciones."³² Puede tomarse como ejemplo de esta embriología mental la génesis de la noción de tiempo.

En este sentido Piaget tomó en consideración la sugerencia de A. Einstein en cuanto a determinar si en el desarrollo de la inteligencia la intuición del tiempo precede a la velocidad, o si se da el proceso inverso.

En su *Psicología y Epistemología*, Piaget explica que cuando los trayectos de los móviles son paralelos y salen a igual velocidad parece, en principio, que la noción de tiempo no presenta ninguna dificultad, puesto que en ese caso todos los juicios temporales son en realidad juicios espaciales disfrazados, porque el orden de las sucesiones se confunde con la de los puntos del trayecto, la duración con el espacio recorrido, etc., pero basta que las velocidades sean desiguales para que todas las intuiciones temporales queden falseadas, no hay tiempo común para dos velocidades diferentes; "(...) hacia los ocho o nueve años asistimos a un agrupamiento general de las relaciones temporales: una serie de A B C D de acontecimientos es seriada en el tiempo independientemente de las velocidades y de las posiciones espaciales."³³

En este sentido, y solamente en este estadio, para Piaget, se hace posible la constitución de una métrica temporal.

³² *Ibid.* pp. 137 y 138

³³ *Ibid.* p. 139

Ahora bien, Piaget plantea que incluso en caso del tiempo, lo que permite su composición es la reversibilidad de las operaciones: los niños pequeños se niegan a comparar una duración presente con una duración pasada, mientras que los mayores desarrollan las seriaciones, las inclusiones cualitativas, y las operaciones métricas en los dos sentidos. La razón de $v=e/t$ (v =velocidad, e =espacio sobre tiempo) hace de la velocidad una relación y e (espacio) y t (tiempo) dos intuiciones simples.

Las intuiciones de velocidad, preceden a las de tiempo. Psicológicamente, el tiempo mismo aparece como una relación, entre el espacio recorrido y la velocidad, lo que también se aplica al tiempo interior o de la propia acción, como una coordinación de las velocidades, cuando concluye esta coordinación es cuando el tiempo y la velocidad pueden ser transformados en cantidades mensurables.

“Pero la dependencia del tiempo respecto de la velocidad, en el universo macroscópico sigue siendo fundamental, porque si se trata de grandes velocidades el tiempo de la relatividad ha de enfrentarse a una subordinación de las relaciones temporales respecto de ciertas velocidades.”³⁴

e) La posición de la logística.

Si la epistemología científica parte del análisis lógico y del análisis histórico-crítico y psicogenético, para Piaget es necesario determinar entonces la posición de la logística en cuanto a la sociología y la psicología.

De tal modo que se pueden considerar a la logística: a la manera platónica, como expresión de universales que subsiste en sí como un simple lenguaje que contiene las relaciones tautológicas del pensamiento referido a lo real, o bien “(...) defender que traduce en forma simbólica las propias operaciones del pensamiento colectivo e individual.”³⁵ Y concebirla como una ciencia que se ocupa de las operaciones del pensamiento.

La logística traduce las operaciones del pensamiento en un lenguaje muy diferente del de la psicología o del de la sociología, puesto que, para la psicología las

³⁴ Ibid. p. 140

³⁵ Ibid. p. 141

operaciones son conductas o acciones, es decir, hechos que hay que analizar como tales, como su "objeto". Por el contrario, la lógica expresa las operaciones bajo la forma de abstracciones, de forma puramente deductiva para combinarlas más rigurosamente, fuera de su contexto mental. "Ni que decir tienen que se trata de las mismas operaciones y que toda razón lógica puede corresponder a una operación real del espíritu, mientras que toda operación equilibrada de este último (...) puede traducirse en la forma de una razón lógica."³⁸

Piaget considera que se puede concebir las operaciones de pensamiento como susceptibles de un doble análisis, uno axiomático efectuado por la lógica y otro experimental efectuado por la psicología. Por tanto, para Piaget, existe un paralelismo notable entre los problemas con que hay que enfrentarse en cada uno de estos campos porque las operaciones sólo se organizan psicológicamente en forma de sistemas de conjunto, caracterizados por su composición reversible, que constituyen la forma de equilibrio final de un proceso de evolución a partir de las acciones irreversibles del inicio. La reversibilidad mental en aumento conduce a la constitución de operaciones reversibles en el sentido lógico, cada operación directa corresponde a una posible operación inversa.

Especificando, la noción de "grupo" en las operaciones lógico-matemáticas corresponde en el campo psicológico a mecanismos esenciales de la inteligencia constituidas por las conductas de retorno al punto de partida (reversibilidad) y de rodeo (asociatividad). Estas estructuras, agrupamiento, se presentan en un cierto número de variedades y son el principio de las clasificaciones cualitativas (como las zoológicas o botánicas) de las correspondencias cualitativas, de las relaciones asimétricas, y de las relaciones genealógicas. Así pues, para Piaget la existencia de estas estructuras muestra la correspondencia existente entre los conjuntos de operaciones lógicas elementales y los sistemas psicológicamente equilibrados de operaciones intelectuales, observados constantemente en el desarrollo espontáneo del pensamiento.

Por tanto, concluye Piaget, se puede considerar la lógica como la axiomática de las operaciones del pensamiento y la psicología como la ciencia experimental correspondiente. "(...) así se enuncia simplemente un paralelismo natural del que la

³⁸ Ibid.

psicología genética contemporánea sabe sacar provecho y del que, recíprocamente, la lógica de clases y de relaciones cualitativas puede también beneficiarse³⁷

Así pues, para Piaget, el conocimiento es un proceso que consiste en pasar de un conocimiento menor a un estado más complejo y por tanto, constituye un desarrollo compuesto por etapas de formación. De tal modo que en la teoría psicogenética, Piaget ha analizado la formación de las nociones de las operaciones intelectuales, enfocando su estudio a las nociones de tiempo, espacio, velocidad, identidad, azar, y la relación de estas nociones en la construcción de sistemas operatorios y su evolución. La psicología genética es, pues, el estudio del desarrollo de las funciones mentales.

Otra noción sujeta al análisis de Piaget, es la de conservación, así que, la invariación responde a la identificación, y al mecanismo naciente del razonamiento operativo, se trata aquí de la reversibilidad simple (entre los 7 y 8 años), que es la transformación de las acciones en operaciones. Por tanto, la construcción de las nociones de conservación se debe a la reversibilidad de las primeras operaciones concretas.

Piaget ha dejado establecido que hay dos tipos de operaciones: el primero se caracteriza por la constitución de las operaciones concretas, tales como las reuniones, las disociaciones de clase, la seriación y las correspondencias. En el segundo tipo, las operaciones proposicionales, implican un nuevo modo de razonamiento, y constituyen las implicaciones, las disyunciones las incompatibilidades y las conjunciones. De tal modo que para Piaget, la inteligencia transforma, y su mecanismo es esencialmente operatorio, y, las operaciones son acciones interiorizadas. Por tanto, el conocimiento se extrae de la acción como tal, no de las propiedades físicas del objeto, y, por tanto, la experiencia es lógico matemática porque se refiere a las acciones de sujeto, quien puede prescindir de su modo de aplicación a los objetos físicos e interiorizarse en operaciones que se pueden manejar simbólicamente.

En cuanto a la formación de los conocimientos experimentales, Piaget señala que se procede por abstracción, a partir de las propiedades del objeto como tal, y en este sentido, la percepción es esencial, pero no opera sola porque cuando se descubren las propiedades del objeto, se añade un conjunto de marcos lógico-

³⁷ Ibid. p. 142

matemáticos que hacen posibles las lecturas perceptivas. Por tanto, la experiencia sólo se hace posible a partir de los datos lógico-matemáticos. La percepción consiste, pues, en una organización que prefigura la inteligencia y que cada vez está más influida por los progresos de esta última.

Así pues, para Piaget, los conocimientos aumentan en función de la unión indisoluble entre la experiencia y la deducción y el conocimiento científico refleja la naturaleza operatoria de la inteligencia

En la constitución de su epistemología genética, Piaget tomo como punto de partida la necesidad de limitar los problemas de tal modo que puedan ser resueltos, considerando también un trabajo colectivo, pues la noción del aumento del conocimiento, implica una pluralidad de hipótesis y exige la colaboración de múltiples investigadores en diversos campos del conocimiento.

SEGUNDA SECCIÓN: EL SUJETO MORAL

Capítulo I Desarrollo del sujeto moral

En esta sección nos referimos a los estudios que Piaget ha realizado en niños de diversas edades y describimos los resultados obtenidos en sus investigaciones, para abordar el problema de la estructura y constitución del sujeto moral. La sección está dividida en tres capítulos; en el primero analizamos los planteamientos de Piaget en cuanto a los estadios que conforman la práctica de las reglas.

El segundo punto de análisis de este capítulo se refiere a la *conducta* y sus estadios, en función de los tipos de respeto: respeto hacia el grupo o hacia las personas, y la presión adulta o realismo moral.

El capítulo II trata acerca de la cuestión de la formación de la conciencia moral, en sus tres estadios, así como los tipos de responsabilidad: objetiva, subjetiva y la transición del primer al segundo tipo de responsabilidad.

El capítulo III está referido a la noción de justicia: la justicia inmanente, la relación entre la justicia retributiva y la distributiva; la justicia y la responsabilidad colectiva que tiene que ver con las nociones de la igualdad y la autoridad.

1. Nociones de estructura y de moral. El método

El concepto de estructura según Piaget

La relación entre la noción de estructura de Piaget con la del sujeto moral, parte de la psicología, es decir, que en psicología la estructura no pertenece a la conciencia, sino al comportamiento, de modo que el individuo adquiere de ellas sólo un conocimiento restringido, a través de tomas de conciencia incompletas, que se efectúan en ocasiones de desadaptaciones.

El desarrollo de las estructuras psicológicas según Piaget, es producto de la tendencia humana a sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptarlos a los

estímulos cambiantes del medio entorno, es decir, que el organismo humano busca organizarse con la información que aporta el entorno, para construir un sistema de orden que encuentre sentido al interactuar con el mundo. Particularmente, el tipo de información relevante para un niño está relacionado con estadios.

Para Piaget las normas lógicas y las normas morales no son innatas, si bien, desde antes de la aparición del lenguaje se encuentran todos los elementos de la racionalidad y la moralidad. Además, el comportamiento del niño demuestra reacciones en las que se puede encontrar rasgos de las conductas morales posteriores. "Pero un acto inteligente no puede ser calificado de lógico, ni un rasgo de sensibilidad de moral, si no es a partir del momento en que ciertas normas imprimen a estas materias una estructura dada y unas reglas de equilibrio."¹

En principio pues la lógica no es coextensiva con la inteligencia, sin embargo, es un conjunto de reglas de control que requiere la inteligencia para dirigirse a sí mismas. Esta función es análoga en la moral respecto a la vida afectiva. "O sea que nada permite afirmar la existencia de tales normas en los comportamientos pre sociales anteriores al lenguaje. El control propio de la inteligencia sensorio-motriz es de origen externo: lo que obliga al organismo a seleccionar sus gestiones, son las propias cosas, y no la actividad intelectual inicial que busca activamente la verdad"²

Sin embargo para Piaget, esto no rechaza del todo la idea apriorista, de modo que a priori no significa mecanismos innatos, ni un principio, sino que a priori es lo obligatorio, las conexiones se van dando progresivamente en la evolución, de modo que para Piaget, el espíritu toma conciencia de sus leyes al final del proceso, y no al principio de éste. En el funcionamiento de las operaciones sensorio-motrices hay una búsqueda de organización y coherencia, existe un equilibrio ideal que implica este funcionamiento pero que es indefinible como estructura. A priori es un conjunto de relaciones funcionales que implican distinguir los desequilibrios de hecho y de derecho.

Por tanto, para que la mente pueda obtener las normas de este equilibrio funcional, es necesario que constituya estructuras por medio de una toma de conciencia de estas leyes y traduzca en estructura lo que sólo era un funcionamiento.

¹ PIAGET, Jean, *El Criterio Moral en el Niño*, Fontanella, Barcelona, 1974, p 336

² Op. Cit. Conclusión p. 336

En este momento es necesaria la investigación psicológica, de modo que es posible observar un paralelismo genético entre la formación de la conciencia lógica y la de la conciencia moral. Como el mismo Piaget ha señalado en *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, entre las normas intelectuales y las normas morales del sujeto, existe un paralelismo, pero no una identidad.³

Concepto de moral

Para Piaget, la moral infantil ayuda a comprender la del hombre. "Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia las reglas"⁴ Para llegar a la génesis y el desarrollo del juicio moral en el niño, Piaget parte de examinar qué es el respeto por la regla desde el punto de vista del propio niño y del análisis del juego social, en la obligación que implica para la conciencia del ser honrado.

Para Piaget, la cuestión es cómo llega la conciencia al respeto por las reglas. En principio las reglas morales que el niño aprende a respetar las recibe de un adulto de una forma ya elaborada, (aunque no en la medida que las va necesitando). El niño cree en el valor absoluto de los imperativos que recibe del adulto. Este resultado del respeto unilateral tiene importancia práctica, en tanto que la conciencia elemental del deber y el primer control normativo de que el niño es capaz se constituye de este modo. Aunque en este caso, el bien es lo que está de acuerdo con lo impuesto por el exterior. Igual que para el desarrollo intelectual, la presión moral consolida los hábitos mentales del egocentrismo, incluso se observa una mezcla de respeto por la ley, y fantasía en su aplicación. Puesto que la ley es exterior a la conciencia, no puede transformarla.

Sin embargo, esta adquisición no es suficiente para constituir la moral verdadera; entonces, la otra cuestión es: ¿dónde empieza la moral? Para que una conducta pueda ser calificada de moral "(...) es necesario además, que la conciencia tienda a la moralidad como un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se

³ "El interés de los términos de autonomía y de reciprocidad permite el estudio de un eventual paralelismo con el desarrollo de las normas morales y el de las intelectuales, sin por tanto confundirlas" Cf. PIAGET, Jean, *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*, Península, Barcelona, 1988, p. 212

⁴ PIAGET, Jean, *El Criterio Moral en el Niño*, Fontanella, Barcelona, 1974. p. 9

le proponen⁵ Para analizar este proceso, Piaget recurre a la observación del juego, porque en el caso de los juegos sociales, las reglas son elaboradas por los propios niños, es decir, desde el punto de vista de la moral infantil, pues se trata de relaciones entre iguales. Los juegos de los niños constituyen instituciones sociales, son un complejo sistema de reglas, un código, una jurisprudencia.

A partir de estos elementos, en lo que se refiere a las reglas del juego, Piaget estudia dos grupos de fenómenos: primero, la práctica de las reglas y su aplicación efectiva y segundo, la conciencia de la regla, es decir, la forma en que los niños (de diferentes edades) se representan el carácter obligatorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego. "Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de realidades morales."⁶

Ahora bien, las reglas se transmiten de generación en generación, pero sólo tienen éxito si responden a una necesidad general y si están sancionadas por la comunidad. En este sentido, es importante precisar cómo se adquiere conciencia de la regla y el tipo de obligaciones que implican según la edad del niño. Además, Piaget añade otro elemento de análisis, las sanciones, en cuanto a la relación que éstas tienen en la formación y desarrollo de la conciencia moral.

El método

Para Piaget, el único método adecuado en el estudio de los hechos morales consiste en seguir de cerca el mayor número posible de casos individuales, sin embargo, es consciente de las limitaciones del método estadístico, y sus resultados tienen más bien que ver con un análisis cualitativo de estos resultados. Así que elabora una serie de preguntas de carácter específicamente moral, acerca de un determinado número de historias que plantean situaciones de decisiones morales, dirigidas a los niños (de diversas edades), para indagar en las respuestas que ellos aportan, las de

⁵ Op. Cit. Capítulo IV. Las dos morales del niño y los tipos de relaciones sociales. p. 339

⁶ Op. Cit. Capítulo I Las reglas del juego. p. 10

respeto hacia las reglas, la conciencia que el niño se forma de estas mismas reglas, la noción de justicia y los tipos de sanciones que los niños consideran adecuadas en caso de que las reglas no se cumplan.

En cada caso, Piaget encuentra resultados que revelan constantes en las respuestas de los niños, en ciertas edades, es decir, el desarrollo del niño, aunque no es paralela la práctica de la regla con la conciencia que el niño adquiere de ella.

Por tanto, para Piaget, podrán considerarse válidos los resultados no contradictorios con los que da la observación, aunque este método sólo permite la adquisición de hechos fragmentarios, es el método que considera más seguro. Pero añade que es necesario complementarlo con observaciones de los niños en la escuela.

En el ámbito moral, se trata de realidades en cierto modo indirectas, pues estamos frente a un pensamiento en acción y espontáneo del niño.

Un problema moral sometido a un niño sólo permite el análisis en el terreno de las reglas del juego. En cuanto a las reglas morales que el niño recibe, es imposible imaginar una investigación directa por medio de un interrogatorio. Así que Piaget dirige su estudio, no al acto, sino simplemente al juicio moral en el niño, a la forma en que valora tal o cual conducta. Aún así, aclara Piaget, el método resulta muy indirecto. En los niños de cinco a siete años, las preguntas acerca del juego de las canicas le permitió a Piaget descubrir una discordancia entre la práctica real de la regla y la reflexión sobre ella. Estas dificultades del método no pueden ser resueltas con consideraciones a priori de modo que por un lado, la cuestión es el pensamiento que trabaja con cosas concebidas durante la acción, pero ¿consiste en una toma de conciencia del pensamiento real y espontáneo, o no mantiene con éste relaciones definidas?. El problema radica en saber si lo que dirán los niños, comparado con su conducta real, constituye una toma de conciencia o una reflexión, para resolver tal cuestión es necesario saber qué son las ideas verbales del niño acerca de la moral.

Para Piaget, el estudio de las reglas del juego proporciona indicaciones pues en este terreno, aparece cierta correspondencia entre los juicios de los niños sobre las reglas y la práctica de éstas. En primer lugar hay que preguntarnos cuáles son las relaciones entre el juicio de valor y el propio acto moral. Además "(...) si el juicio de valor enunciado por el niño corresponde al juicio de valor que el mismo niño realizará

en la acción, independientemente de la decisión afectiva de que sea capaz,⁷ es decir, que lo que interesa es saber si considera el bien y el mal en la práctica de los actos, para determinar si los juicios de valor corresponden o no a las evaluaciones del pensamiento moral real.

1.1 Desarrollo del sujeto moral.

Para Piaget los estadios son estructuras psicológicas dadas, es decir, los métodos de organizar información que se desarrollan en la vida del niño. Así que un estadio descubre las posibilidades cognitivas organizadas y los límites que caracterizan el pensamiento, así como el proceso de sentimiento de un niño en un momento dado de su desarrollo.

1.2 Práctica de la regla. Estadios.

Desde el punto de vista de la práctica de las reglas, en los resultados Piaget encuentra que se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos: motor e individual, egocéntrico, cooperación naciente y codificación de las reglas.

Sin embargo, Piaget señala que esta separación de estadios responde sólo a la necesidad de explicación, pero en realidad es un contenido sin cortes y esta continuidad no es lineal sino en oscilaciones que se complican indefinidamente.

Ahora bien, la correlación entre los cuatro estadios de la práctica de la regla y los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla es general y estadística; "(...) la regla colectiva es (...) exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma."⁸

Por tanto, Piaget encuentra que en la práctica, en cuanto al respeto por las leyes corresponde un nacimiento y una aplicación rudimentaria de su contenido. En tanto que al respeto racional corresponde una aplicación efectiva de cada regla. Así habría dos tipos de respeto correspondiente a dos tipos de comportamiento social.

⁷ Ibid. p. 97

⁸ Ibid. p. 22

a) Estadio motor e individual

En este primer estadio, para Piaget, es importante determinar si las reglas del juego son del mismo tipo que las reglas colectivas, porque podría darse el caso de que las reglas del juego se desprendieran o de los rituales análogos o de un simbolismo colectivo. Según Piaget, desde el punto de vista genético, los rituales y los símbolos pueden explicarse por las condiciones de la inteligencia motriz preverbal. La asimilación de cualquier objeto nuevo a los esquemas motores ya existentes, puede considerarse el punto de partida de los rituales y los símbolos (cuando la asimilación supera a la propia acomodación); por ejemplo, el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos y costumbres motrices, se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual. No se puede hablar más que de reglas motrices y no de reglas propiamente colectivas. De modo que "(...) cuando se añade a la inteligencia motriz el lenguaje y la representación, el símbolo se convierte en objeto de pensamiento."⁹

Por eso para Piaget la cuestión es buscar en los rituales o en los símbolos el origen de las reglas del juego. Desde este punto de vista hay que distinguir los comportamientos en los que interviene la regularidad y en los que entra un elemento de obligación. Este elemento de obligación o de obediencia interviene a partir de que hay sociedad en la práctica de las reglas.

Por tanto, el ritual individual se extiende en un simbolismo más o menos complejo. Así, en el primer estadio, antes del juego en común no existen reglas propiamente dichas, es decir que, existen regularidades y esquemas ritualizados, pero de un solo individuo y no producen sumisión a algo superior, sumisión que es característica de la regla.

b) Estadio egocéntrico.

⁹ Ibid. p. 26

Piaget describe al segundo estadio como una conducta intermediaria entre las individuales y las sociales, por imitación y a través del lenguaje. El nexa social en el que se encuentra el niño implica todavía un egocentrismo espontáneo.

Existe un doble objetivo en la conducta que define el egocentrismo: el niño siente la necesidad de jugar con los demás y sentirse miembro de, busca desarrollar su destreza pero no con un carácter social. "Cada cual para sí y todos en comunión, esta parece ser la fórmula del egocentrismo. En este caso también cada cual se siente en comunión con el grupo, porque se dirige interiormente al adulto que sabe y que lo comprende todo, pero también cada cual se ocupa sólo de sí mismo sin disociar el ego del socio"¹⁰

Este estadio se inicia en el momento en el que el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas entre 2 y 5 años, de modo que, los niños de este estadio incluso cuando juegan juntos siguen jugando para sí.

A partir del momento en que es posible el intercambio verbal, el niño empieza a socializarse desde finales de su primer año. En este estadio, cuando los niños juegan juntos, no se vigilan uno a otro, ni unifican sus reglas respectivas del juego. Efectivamente, no se interesan por superar al otro, quieren simplemente divertirse.

c) Estadio de cooperación o acuerdo mutuo

El tercer estadio Piaget lo define por la necesidad del acuerdo mutuo, (7 u 8 años). "Constituye en actos un equivalente de los que es la discusión con palabras: una evaluación mutua de los poderes que llevan a una conclusión reconocida por todos"¹¹

Por tanto, según Piaget, en el tercer estadio el principal interés del niño es social. No sólo se trata de luchar con los otros niños, sino que su interés es ordenar el juego con un conjunto sistemático de leyes que aseguren la mayor reciprocidad en los medios. El juego se ha convertido en social. El juego se convierte en un juego verdaderamente social a partir del tercer estadio.

¹⁰ *Ibid.* p. 33

¹¹ *Ibid.* p. 34

Esta cooperación permanece en estado de intención, no es suficiente ser honrado para conocer la ley ni para resolver problemas que puedan presentarse en la experiencia moral concreta, el niño consigue crearse una moral provisional, pues todavía no puede legislar el conjunto de casos posibles, "En el momento en que aparece el tercer estadio (...) la discusión y la reflexión, es decir, la cooperación en el campo del pensamiento, superan cada vez más la afirmación sin pruebas y el egocentrismo intelectual. Estas nuevas formas de pensar, desembocan en deducciones propiamente dichas (...)"¹² Para que la deducción se generalice y sea racional, el niño tiene que alcanzar el razonamiento formal, adquirir conciencia de las reglas del razonamiento hasta poder aplicarlas en cualquier caso. Las discusiones jurídico-morales son semejantes al razonamiento formal en general.

En este estadio, para el niño es importante "vencer", el motor afectivo del juego no es la simple competencia. Intentando vencer, el niño se esfuerza por luchar con sus compañeros observando reglas comunes. De este modo, el placer específico del juego deja de ser egocéntrico para convertirse en social; el juego se convierte en verdaderamente social a partir del tercer estadio.

El niño juega del mismo modo que razona: la discusión y la reflexión (la cooperación en el campo del pensamiento) superan cada vez más la afirmación sin pruebas y al egocentrismo intelectual. Estas nuevas formas de pensar desembocan en deducciones propiamente dichas.

d) Codificación de las reglas.

En el cuarto estadio Piaget describe que los niños poseen ya un código, y entonces se produce un nuevo desplazamiento del interés, no sólo trata de entenderse y cooperar, sino que los niños disfrutan de prever todos los posibles casos y su codificación. El niño de 12 años debe almacenar en su memoria la complejidad de reglas y procedimientos: la memoria depende de la actividad y una actividad auténtica supone el interés. Durante el cuarto estadio el interés dominante parece ser un interés de la regla como tal.

¹² Ibid. p. 37

Las discusiones jurídico-morales del cuarto estadio, son semejantes al razonamiento formal en general, estos intereses se desarrollan por término medio hacia los 11 o 12 años. Los niños de este estadio no sólo intentan cooperar y entenderse, sino que además, estos niños parecen experimentar un placer particular en la previsión de todos los casos posibles y su codificación. "En conclusión, la adquisición y la práctica de las reglas del juego, responden a leyes muy simples y muy naturales cuyas etapas pueden definirse de la manera siguiente: 1. Simples regularidades individuales. 2. Imitación de los mayores con egocentrismo. 3. Cooperación. 4. Interés por la regla misma."¹³

1.3 La conducta: el respeto. Estadios.

Para Piaget, la primera cuestión es que la regla evoluciona con la edad. Por tanto pero no existen estadios globales, sino que los estadios deben concebirse como fases sucesivas de procesos regulares que se reproducen en los terrenos del comportamiento y de la conciencia.

Así que sólo se puede hablar de fases de heteronomía o de autonomía, como parte de un proceso repetido para nuevas reglas o para un nuevo estado de conciencia o reflexión.

Ahora bien, en cuanto a la conducta, Piaget distingue tres leyes de conducta: conductas motrices (no sociales), conductas egocéntricas (presiones del exterior) y cooperación. A estos tipos de comportamiento corresponden a su vez tres tipos de reglas. La regla motriz, la regla del respeto unilateral y la regla del respeto mutuo. Pero, todo es motor, individual y social. Es decir, "(...) se trata de dosificación, así como de las cualidades sucesivas, y el juego de tomas de conciencia y los desfases impide seriar los fenómenos como si aparecieran en una escena única para desaparecer después de una vez por todas."¹⁴ La regla motriz se confunde al principio con la costumbre, pero no toda costumbre da origen a una conciencia de la regla, aunque aparece de una cierta

¹³ Ibid. p. 40

¹⁴ Op. Cit. Conclusiones. I La regla motriz y los dos respetos. p. 72

impresión de repetición que surge de la ritualización (hábito) de los esquemas de adaptación

a) Conductas motrices

Según hemos apuntado, para Piaget, la inteligencia motriz se define por la mezcla de asimilación a los esquemas anteriores y de adaptación a las condiciones actuales. "Pero, y precisamente aquí nacen las reglas, desde el momento en que se alcanza un equilibrio entre la acomodación y la asimilación, las conductas adoptadas cristalizan y se ritualizan. Incluso se establecen nuevos esquemas que el niño busca y conserva cuidadosamente como si fueran obligatorios (...)"¹⁵

Lo social se encuentra en todas las partes del proceso y toda regularidad (ley) observada, se presenta en el niño tanto en el nivel físico como en el nivel moral. Hacia los tres o cuatro años el niño se encuentra saturado de las reglas del adulto: los actos de cada uno están conformes con las leyes morales y físicas, hay por tanto un orden, pues la regla imitada se considera obligatoria. No hay obligación pura, así como no existe cooperación completamente pura.

Piaget examina primero el respeto unilateral y la regla coercitiva a la que conduce: mientras menos edad tiene un niño, menos tiene la impresión de su yo, es decir, que desde el punto de vista intelectual no distingue lo externo de lo interno, lo subjetivo de lo objetivo. Mezcla su fantasía con las opiniones recibidas.

Desde el punto de vista de la acción, cede a todas las sugerencias e interpreta a su modo los ejemplos adoptados. O sea que el adulto tiene todo el poder sobre él pues impone sus opiniones y voluntad y el niño las acepta sin apenas darse cuenta sin disociar su yo del medio ambiente, mezcla lo piensa y lo que hace debido a la intervención de su yo, pero no lo reconoce como propio y es esto lo que no permite la socialización completa.

b) Conductas egocéntricas

¹⁵ Ibid. p. 73

"El egocentrismo en tanto que confusión del yo con el mundo exterior y en tanto que falta de cooperación, no constituyen más que un único fenómeno. Mientras el niño no disocie su yo de las sugerencias del mundo físico y del mundo social no puede cooperar (...)"¹⁶

El egocentrismo infantil, según lo describe Piaget, es en esencia una indiferenciación entre el yo y el medio social y todas las consignas adoptadas se presentan a la conciencia como si fueran de origen trascendente. Mientras una práctica no elaborada por la conciencia autónoma, permanece exterior al individuo, tal exterioridad se simboliza bajo la forma de trascendencia. De tal modo que cuando los niños presentan un máximo respeto por las reglas, se debe a una lógica interna: la del respeto unilateral.

c) Cooperación.

Piaget considera que este estadio es el que marca justamente la evolución en cuanto a la conducta que el niño expresa en el respeto, porque en este estadio el sujeto toma conciencia de la racionalidad y la importancia del respeto.

Así pues, la cooperación se presenta según Piaget, como el equilibrio ideal al que tiende toda relación de obligación.

En lo que se refiere al respeto mutuo, encuentra los elementos de racionalidad desde la inteligencia motriz y supera el egocentrismo. En este sentido, Piaget observa una correlación que une la cooperación a la conciencia de la autonomía. La verdad de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad. Desde este momento, el niño descubre la frontera entre el yo y el otro, aprende a comprender a los demás y a hacerse comprender por ellos.

Así la cooperación es un factor de personalidad, el yo que se ubica y se somete a las normas de la reciprocidad para hacerse respetar "(...) El respeto mutuo de dos personalidades es un verdadero respeto, en lugar de confundirse con el mutuo consentimiento de dos "yo" individuales, susceptibles de aliarse en el bien como en el mal. La cooperación es una fuente de personalidad y por tanto las reglas dejan de ser

¹⁶ Ibid. pp. 77 y 78

exteriores. Se convierten en factores y productos de personalidad, según un proceso circular. De este modo la autonomía sucede a la heteronomía.¹⁷

El respeto mutuo es la forma de equilibrio, es decir, la cooperación es la forma a la que se dirige la presión en las mismas circunstancias, sin embargo es importante considerar que el respeto mutuo o la cooperación no se realiza de modo total, sus formas de equilibrio no sólo son limitadas, sino también ideales porque las reglas y las opiniones del ambiente ejercen una presión en el espíritu individual.

Pero, lo más importante para Piaget, es que la diferencia entre la obligación y la cooperación o entre el respeto unilateral y el respeto mutuo, es que la primera impone creencias o reglas terminadas y la segunda sólo propone un método de control recíproco (de verificación intelectual y de justificación moral) y una vez constituida, se aplica a todo, en derecho.

Entonces, para Piaget, la cuestión ahora es ¿cómo atribuir un efecto propiamente moral?. En principio, afirma, hay que plantear que el mutuo consentimiento en general y el respeto mutuo son distintos en tanto que puede haber consentimiento mutuo en el vicio, pues para Piaget nada impide esta influencia de un individuo sobre otro.

En cambio el respeto se da por una admiración hacia una personalidad, en tanto que se somete a las reglas, de modo que no podría haber respeto mutuo más que lo que los individuos consideran moralidad.

Queda por aclarar las relaciones de la regla racional con la regla motriz. De forma general la inteligencia motriz anuncia la razón. "El niño no nace bueno ni malo, desde el punto de vista tanto moral como intelectual, sino que es dueño de su destino."¹⁸

La intencionalidad de la actividad motriz es la persecución de un resultado objetivo o subjetivo. La regla motriz es una forma de legalidad experimental o de regularidad racional, pero también un ritual lúdico. Ahora bien, desde el momento en que el lenguaje y la imaginación se añaden al movimiento, el egocentrismo del niño orienta su actividad hacia la satisfacción subjetiva, en tanto que la presión adulta

¹⁷ Ibid. p. 80

¹⁸ Ibid. p. 82

impone a la conciencia un conjunto de realidades. Por tanto, la regla motriz sucede a la regla coercitiva como un producto social, en contraste con los productos de la inteligencia motriz; "(...) pero a medida que se elimina la presión a través de la cooperación y el yo queda dominado por la personalidad, la regla racional que se constituye de este modo se beneficia de nuevo de la regla motriz"¹⁹ Así hay una unidad armónica entre el ser social y el ser motor.

1.4 Tipos de respeto.

a) Respeto hacia el grupo o respeto hacia las personas.

En cuanto a la relación entre lo individual y lo social, para Piaget la sociabilidad y la individualidad se encuentran unidas e indisociadas en el niño, pero si el niño sólo se adhiere al ejemplo que recibe y sólo piensa en sí mismo, la cuestión para Piaget es, entonces, saber como es que el niño logra salir de su egoísmo para llegar a la cooperación.

En cuanto al aspecto de lo social, Piaget establece que el grupo sólo puede oponerse al individuo provocando en él un sentimiento de obligación moral, de este modo la regla, si resulta obligatoria para la conciencia es porque la vida en común transforma esta conciencia inculcándole un sentimiento de respeto. Así la regla se convierte en la condición para la existencia del grupo; pero las reglas no permanecen idénticas a sí mismas y los polos de este movimiento son la heteronomía y la autonomía, que están en correlación con la forma y funcionamiento del grupo.

"Así pues si en cierto sentido hay una evolución de las sociedades de niños del tipo segmentario al tipo bien organizado, y una evolución correlativa del conformismo a la cooperación individualista o de la heteronomía a la autonomía, este proceso, incluso (...) debe ser atribuido a la morfología y a la actividad de las clases de edad de la población."²⁰

¹⁹ Ibid. p. 53

²⁰ Op. Cit. Conclusiones II. Respeto hacia el grupo o hacia las personas. p. 87

El principal elemento de conformismo obligatorio es la edad y la cooperación constituye el fenómeno social más profundo y mejor basado psicológicamente: se tiende a la cooperación como la forma normal de equilibrio social. La influencia de la edad, el respeto, la conciencia de la obligación y la constitución de las reglas suponen la interacción de dos individuos.

Así pues, para Piaget, lo que lleva a respetar a un individuo no es el carácter obligatorio de la norma, sino que es el respeto que se siente por el individuo, lo que hace considerar la regla como obligatoria, "(...) nuestros resultados confirman absolutamente este punto de vista. —afirma Piaget— Antes de la intervención de los adultos y de los mayores, existen en el niño ciertas reglas (...) motrices, pero no son imperativas (...)”²¹ porque no constituyen un deber, sólo son regularidades espontáneas. En cambio, cuando el niño ha recibido una serie de normas de sus padres, las reglas se le presentan como moralmente necesarias, cuando sigue el ejemplo de sus mayores adopta y considera las nuevas reglas, como sagradas y obligatorias.

Según Piaget, las condiciones para que aparezca la obligación de conciencia son, primero, que el individuo reciba las normas, y segundo, que al recibirlas respete a quien las dicta pues sin consignas no hay reglas, y por tanto no hay deberes, pero sin respeto las consignas no serían aceptadas, de modo que las reglas no podrían obligar a la conciencia. El punto que observa Piaget, es que no se puede reducir las reglas morales o deberes sólo a la psicología individual pero tampoco se puede "(...) considerar como primitivas conductas que el individuo se aplica a sí mismo y que resultan en realidad de comportamientos interindividuales. El problema es saber cómo la moral del deber permitirá la aparición del bien, ¿cómo puede el niño discernir un "buen" y un "mal" respeto, elegir y construir una jerarquía de valores?. Los cruces de influencias y las contradicciones de las consignas impuestas: el niño, apela necesariamente a su razón para unificar la materia moral.”²² La razón no crea nuevos deberes, elige entre las consignas recibidas, y por tanto, esta autonomía es relativa.

²¹ Ibid. p. 89

²² Ibid.

Por otra parte en el transcurso del desarrollo mental, bajo las influencias que el niño recibe, las consignas se entrecruzan y en ocasiones se contradicen, se establecen obligaciones divergentes, de modo que la razón tiene que dar unidad, necesaria en la conciencia moral: de modo que el sentido de autonomía se adquiere por este trabajo de unificación, pues la razón opera unas jerarquías y es posible un progreso en relación con las consignas recibidas.

Por otro lado, hay que distinguir entre la conciencia del deber y la conciencia del bien, de la conciencia autónoma. Los sentimientos morales están relacionados con el respeto, y se pueden distinguir diferentes tipos de respeto, dado que con la edad el respeto cambia de naturaleza. Las normas racionales, y en particular la reciprocidad, sólo pueden desarrollarse en y por la cooperación. La razón requiere de la cooperación pues "(...) ser racional consiste en "situarse" para someter al individuo a lo universal. El respeto mutuo se nos presenta, pues, como la condición para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral"²³

En el aspecto intelectual, el niño se libera de opiniones impuestas y desde el punto de vista moral substituye las normas de autoridad por esta norma inmanente a la acción y a la conciencia que es reciprocidad.

Desde cualquiera de estos dos puntos de vista, se presentan dos tipos de realidades sociales y morales: presión y respeto unilateral, y cooperación y respeto mutuo.

b) La presión adulta y el realismo moral.

En cuanto a la cuestión del respeto unilateral o de los efectos de la presión adulta, Piaget se refiere a la forma cómo el niño concibe sus deberes, así como los valores morales en general, limitando el campo al aspecto del propio juicio moral y a la conciencia de la regla, haciendo comparación de las opiniones morales del niño con su comportamiento para intentar demostrar que las primeras formas de conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía, utilizando de nuevo la

²³ Ibid. p. 90

hipótesis de la heteronomía y el egocentrismo. Para elaborar posteriormente el de la cooperación estudiaremos los efectos de la presión moral.

Para Piaget, realismo moral designa lo análogo en el terreno de los juicios de valor, de lo que son el "realismo nominal" en el terreno de la razón igual que el realismo en general resulta a un tiempo de una confusión entre lo subjetivo y lo objetivo, el realismo moral resulta de la interferencia de estas dos clases de causas. "O sea que llamaremos realismo moral a la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos (...)"²⁴

Piaget menciona tres características del realismo moral: en primer lugar, el deber es esencialmente heterónimo: cualquier acto que responda a una obediencia de la regla o a un adulto es bueno, por tanto cualquier acto no conforme a las reglas es considerado como malo. Es decir, que la regla no es elaborada por la conciencia, se da acabada exteriormente a ella, impuesta y regulada por el adulto, de este modo el bien se define a través de la obediencia.

En segundo lugar, para el realismo, la regla debe ser observada al pie de la letra, al iniciarse la evolución moral del niño, la presión adulta produce una especie de realismo del detalle.

"En tercer lugar, el realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad (...) el realismo se reconoce a través de este criterio, pues una actitud de este tipo en presencia de las cuestiones de responsabilidad, es más fácil de discernir que los dos anteriores (...) definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará, efectivamente, por evaluar los actos (...) en función de su conformidad con las reglas. De aquí proviene la responsabilidad objetiva, cuyas manifestaciones más claras se darán en el juicio moral del niño."²⁵

²⁴ Op. Cit. Capítulo II La presión adulta y el realismo moral. p.92

²⁵ *Ibid.* p. 93

Capítulo II Formación de la conciencia moral

Para Piaget hay que distinguir dos planos en el pensamiento moral: primero está el pensamiento moral efectivo, "la experiencia moral" que se constituye en la acción en el contacto con los hechos, en los choques y los conflictos, que conduce a juicios de valor y permiten al sujeto orientarse en cada caso particular y evaluar los actos de los demás.

El otro plano se refiere a un pensamiento teórico o verbal ligado al anterior pero alejado de éste tanto como la reflexión puede alejarse de la acción inmediata. El pensamiento verbal se presenta cuando el niño se ve obligado a juzgar los actos de los demás o a enunciar principios generales que conciernen a su propia conducta independientemente de la acción actual.

En este sentido, el análisis que Piaget ha realizado acerca de la responsabilidad se refiere únicamente al pensamiento teórico del niño y no al pensamiento efectivo.

"O sea que, si nos limitamos a este plano verbal, los resultados obtenidos resultan relativamente coherentes. Sin encontrar estadios propiamente dichos que se desarrollan según un orden necesario, pudimos definir procesos que dan resultados muy distintos, y estos procesos, al interferir más o menos en cada niño, caracterizan también las grandes etapas del desarrollo moral: por ejemplo, hemos visto que el pensamiento moral teórico del niño podía obedecer o bien a principios basados en el respeto unilateral (moral de la heteronomía y la responsabilidad objetiva), o bien a principios basados en el respeto mutuo (moral de la interioridad y de la responsabilidad subjetiva)"²⁶

De tal modo que, para Piaget, la cuestión es saber a qué corresponden estos resultados verbales con relación al pensamiento moral efectivo. Piaget considera que la reflexión moral teórica en el niño consiste en una toma de conciencia progresiva de la actitud moral; sin embargo también observa la dificultad de establecer las relaciones entre el pensamiento y las acciones.

Por esta razón para Piaget, conviene ubicar la verdadera perspectiva de los resultados. Primero, toda toma de conciencia invierte el orden el que aparecen las

²⁶ Ibid. p. 146

nociones, es decir, que lo primero en el orden de la acción es lo último en el orden de la toma de conciencia. Así pues, la noción del bien en el niño es posterior a la noción del deber y constituye la toma de conciencia última de lo que es la primera condición de la vida moral: el afecto recíproco.

La aspiración del bien constituye, según Piaget, la primera noción de que toma conciencia el pensamiento moral cuando intenta reflexionar. Si el realismo moral corresponde a una realidad en la actividad moral, habrá que buscarla en años anteriores, la responsabilidad objetiva puede estar superada en el campo de la acción y substituir en el campo del pensamiento teórico.

En este sentido, Piaget considera que en los primeros años del desarrollo moral, se puede encontrar hechos de realismo que corresponden a los fenómenos que se han observado en el aspecto verbal, sin embargo, en educación por contrario que sea a toda presión incluyendo la moral, no es posible evitar del todo dar al niño una serie de normas que no son comprensibles para él. Las sensaciones de deber y de falta, se constituyen en el niño antes de la conciencia clara de la intención moral; pero las primeras conductas no podrían clasificarse como actos cometidos con intención de perjudicar, si bien la impresión de falta es clara. De modo que los primeros "por qué" responden a una necesidad que resulta de la toma de conciencia de la intencionalidad de los actos. Por tanto, "(...) la regla que proviene de los padres lleva consigo una conciencia del deber contra la cual las atenuaciones ulteriores de los propios padres no podrán nada (...)"²⁷

2.1 Estadios de formación de la conciencia moral

Para Piaget, no es posible aislar la conciencia de las reglas del juego del conjunto de la vida moral del niño. La cuestión es aclarar si las regularidades individuales dadas antes de las reglas impuestas por el grupo social, son o no el origen de una conciencia de la regla, y si esto es así ¿tales regularidades están directamente influidas por las consignas adultas?

²⁷ Ibid. p.152

a) Estadio Individual

En cuanto a los estadios de la conciencia de la regla, el primero al que Piaget hace referencia corresponde al estadio puramente individual, en éste el niño juega a las canicas tratando de satisfacer su interés o su fantasía simbólica. Pero casi de inmediato adquiere hábitos, como reglas individuales. Este fenómeno coincide con la observación de una especie de ritualización de las conductas en general, antes del lenguaje y de toda presión exterior. Para saber a qué conciencia de la regla corresponden estos esquemas individuales dado que en un hábito ritual, se puede distinguir lo que el niño ha inventado de lo que le es impuesto; pero en la conciencia de la regla desde el punto de vista del propio sujeto esta definición es inexistente. En los rituales de niños mayores se observa que las conductas son ritualizadas por el propio niño, pero si no aparece otra circunstancia, las reglas (motrices) no dan origen a un sentimiento de obligación, es decir, que se trata de un simple juego que sólo será obligatorio en la medida en que esté ligado a una cuestión social, un pacto; pues el pacto consigo mismo deriva del acuerdo con los demás.

Por otro lado, para Piaget, las reglas adquieren un sentimiento de obligación cuando son aprobadas o proscritas por el ambiente. De modo que "(...) la génesis de la obligación aparece hasta que el niño acepta una consigna que emane de personas por quienes siente respeto"²⁸ Así que hay dos clases de realidades psicológicas distintas. Un respeto que no sólo se inclina hacia una persona mayor, sino un respeto mutuo entre iguales. La regla colectiva es el resultado de la aprobación recíproca de dos personas y de la autoridad de un individuo sobre otro.

b) Estadio egocéntrico.

El segundo estadio inicia cuando el niño desea jugar conforme a las reglas recibidas desde el exterior, cuando empieza a imitar las reglas de los demás, las considera sagradas, se niega a cambiarlas y para él, cualquier modificación, aun

²⁸ Op. Cit. Capítulo I Las reglas del juego. 5 La conciencia de la regla. p. 43

aceptada por los demás, constituye una falta. El carácter sagrado e inmutable de la regla se debe a la participación de la autoridad paterna.

Por otro lado, Piaget observa que el niño no alcanza a distinguir la operación de inventar algo, de la que consiste en recordar el pasado: la creación intelectual se confunde con la reminiscencia. Por tanto, En la actitud de principios del segundo estadio (6-7 años) al niño le cuesta trabajo distinguir lo que es de sí mismo y lo que proviene de los demás, por la dificultad de retrospección y por la falta de organización de la propia memoria; así pues, el niño considera que sabe de siempre algo que en realidad acaba de aprender; no distingue su fantasía individual de las reglas impuestas. "En estas condiciones no podemos decir que los pequeños no sienten respeto por la regla porque aceptan cambiarla: las innovaciones no son para ellos verdaderas innovaciones"²⁹

Por otro lado, en lo que respecta a la práctica de las reglas en el estadio del egocentrismo, el resultado es paradójico. El niño observa las reglas en cuanto al esquema general del juego, pero no se preocupa por los detalles. Conservan un "respeto místico" hacia la regla, está prohibido cambiarlas. Aun con el consentimiento unánime, no podría ir en contra de la verdad de la tradición. Y en cuanto a los cambios cree que la regla inventada por él es debida a una inspiración divina; "(...) esta paradoja es general en la conducta del niño, y constituye (...) el carácter más significativo de la moral del estado egocéntrico. EL egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta social, va siempre unido a la obligación adulta. El egocentrismo es presocial por relación a la cooperación."³⁰

Por tanto, para Piaget, el egocentrismo es sólo contradictorio con la cooperación, en cambio la obligación se relaciona con el egocentrismo infantil, pues el niño no establece contacto mutuo con el adulto y en este sentido las reglas morales al serle ajenas no transforman su conducta. La obligación va unida al egocentrismo. La sumisión de los pequeños no conduce a la cooperación. La cooperación entre iguales, al transformar la actitud práctica del niño, hará desaparecer esta mística de la autoridad.

²⁹ Ibid. p. 47

³⁰ Ibid. p. 50

En resumen, en lo que toca a la conciencia de la regla hay tres estadios, y en lo que respecta a la práctica del juego hay cuatro. La cooperación naciente (7 u 8 años) no es suficiente para rechazar la mística de la autoridad, y el final de este estadio, (conciencia de la regla) coincide con la mitad del tercer estadio (práctica del juego) y la cooperación. Existen casos situados en el límite entre el segundo y el tercer estadio en el cual existe una verdad intrínseca de la regla, independientemente de las costumbres. Los niños mayores, en cambio, no creen en el valor intrínseco de las reglas en tanto que han aprendido a practicarlas.

En términos generales la cooperación (en el terreno de la acción) no termina con los estados psicológicos (pensamiento) en el estado egocentrismo - obligación. En efecto "(...) el pensamiento va siempre atrasado respecto a la acción; y la cooperación tiene que ser practicada durante mucho tiempo para que sus consecuencias puedan ponerse en claro a través de la reflexión"³¹

Por esta razón el egocentrismo intelectual es más resistente que el egocentrismo en acto.

c) Estadio de cooperación.

Piaget observa que este estadio surge a partir de los 10 años, la autonomía sucede a la heteronomía: la regla del juego ya no es una ley exterior sagrada, sino el resultado de una decisión libre digna de respeto en tanto que deriva de un consentimiento mutuo. Es decir, que el niño permite el cambio de reglas en tanto que sean aprobadas por todos. Las opiniones están permitidas mientras que se hagan aceptar por las vías legales, así es posible proponer reglas nuevas si el juego se beneficia. Pero hay reglas que no valen, porque permitirían una ganancia fácil por encima del trabajo. El niño cuenta con la aprobación de los jugadores para eliminar estas innovaciones inmorales, y no se remite a la tradición.

Por tanto, el niño deja de considerar las reglas eternas y transmitidas de hecho, considera que las reglas del juego debieron fijarlas los propios niños; "(...) estamos frente a una realidad social racional y moralmente organizada, pero al mismo tiempo

³¹ Ibid. p. 52

específicamente infantil (...) captamos la unión de la cooperación y la autonomía (...) que sucede al egocentrismo y la obligación.³²

En este estadio la regla se concibe como producto de la propia libertad, ya no es coercitiva porque puede ser modificada y adaptada a las tendencias del grupo: es construcción progresiva y autónoma; entonces a partir del momento en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación se convierte en una ley moral efectiva.

Entonces, Piaget señala que es entre los 10 y los 11 años cuando aparece este tercer estadio en lo que se refiere a la conciencia de la regla. Pero en la práctica, en este tercer estadio, la cooperación simple tiende a complicarse por una necesidad de codificación y de aplicación íntegra de la ley, de modo tal que ambos procesos están relacionados. Lo propio de la cooperación es llevar al niño a la práctica de la reciprocidad. Es cuando el niño adquiere conciencia de la razón de ser de las leyes, pues la regla se convierte en una condición necesaria para el acuerdo. Así pues, para Piaget, la autonomía adquirida conduce a un respeto por la regla, es el sentido verdaderamente político y democrático: "(...) no se tiene derecho a introducir una innovación si no se realiza por la vía legal, es decir, convenciendo (...) y sometándose al veredicto de la mayoría. Así pues, puede haber delitos de procedimiento, pero sólo de procedimiento. Sólo los procedimientos son obligatorios, las opiniones están sujetas a discusión"³³

Además Piaget señala que en correlación con este cambio se produce una verdadera inversión de sentido por lo que toca a los valores respectivos de las costumbres y del derecho racional.

Así, la esencia de la cooperación es, según Piaget, comportar un ideal de derecho implicado en la reciprocidad; a diferencia de la obligación, la cooperación no impone más que los procedimientos del intercambio intelectual o moral. Se da una depuración paulatina de los hábitos en función de un ideal, pues resulta del funcionamiento de la cooperación.

El niño considera las innovaciones como justas, cuando admitidas por la mayoría de los participantes y cuando están conformes con el espíritu del juego, que es el

³² Op. Cit. Capítulo I Las reglas del juego. 6 La conciencia de la regla. p 56

³³ Ibid. p. 58

espíritu de reciprocidad. Distingue así la demagogia de la democracia. El mérito y la destreza predominan sobre el interés por jugar; así que para Piaget, es "(...) a partir del momento en que existe la cooperación, las nociones racionales de lo justo y de lo injusto se convierten en regulativas de las costumbres, porque están implicadas en el propio funcionamiento de la vida social entre iguales."³⁴ En cambio, en los estadios anteriores la costumbre es más importante que el derecho.

Podría ser –afirma Piaget–, que en el terreno moral sólo hubiera un desfase entre el juicio de valor teórico y las evaluaciones concretas del niño, como frecuentemente ocurre en el terreno intelectual, es decir, que el juicio moral teórico vaya rezagado respecto del juicio moral práctico, pero también puede ser que no exista relación alguna, y así, la teoría moral del niño sería palabrería sin relación con sus evaluaciones concretas. Además puede ser que el niño responda a las preguntas según el esquema del adulto y según su propio esquema, con el deseo de expresar respuestas satisfactorias para el adulto.

En este sentido, en su análisis Piaget observa que el pensamiento verbal del niño, hasta los 10-11 años, es una repetición o una deformación del pensamiento adulto, sin relación con las evaluaciones reales del niño en la práctica, en esta cuestión se puede utilizar la encuesta del juego de canicas: los niños practicaban las reglas evaluando sus deberes de jugadores en el transcurso de la acción; y se pueden recopilar algunas teorías morales respecto a estas mismas reglas, que se apoyan en juicios morales totalmente teóricos. Por tanto, se encuentra una correspondencia bien definible, entre la acción y la teoría del niño.

Para Piaget es importante precisar que: "Como máximo hay que admitir que el juicio verbal va retrasado respecto al juicio efectivo: la noción de autonomía se presenta de este modo en el niño con un año de retraso, aproximadamente, en relación con el ejercicio de la cooperación y la conciencia práctica de la autonomía."³⁵

El niño no se encuentra frente a actos aislados, sino a personalidades que le atraen o le repugnan. Es decir, que según Piaget, el niño capta las intenciones por

³⁴ Ibid. p. 60

³⁵ Op. Cit. Capítulo II La presión adulta y el realismo moral. p. 99

intuición directa y no podría abstraerlas; sino que tiene en cuenta las circunstancias agravantes o atenuantes.

Piaget observa que los resultados del método son constantes y evolucionan según la edad con cierta regularidad, pues en la vida cotidiana, el niño se halla ante explicaciones, actos y emociones no verbales, entonces es importante conocer su actitud en tales circunstancias. Por esto, el verdadero problema radica en saber como ubicar los resultados en la vida real del niño.

2.2 tipos de responsabilidades.

a) Responsabilidad objetiva.

En cuanto a la responsabilidad objetiva, para Piaget, el problema es saber de dónde proviene la presión adulta y porqué el niño evoluciona a otro estadio.

Piaget inicia su análisis con el problema de los juicios relativos a las mentiras: "(...) nos dimos cuenta de (...) que muchas veces los pequeños valoraban la gravedad de la mentira no en función de las intenciones de su autor, sino en función de la falsedad de sus afirmaciones."³⁶

Otro elemento que Piaget investiga es el de las torpezas. La idea es hacer comparar a los niños los tipos de torpezas: una fortuita pero que provoca una pérdida material, y otra sin consecuencias pero mal intencionada.

En cuanto a la cuestión que se refiere al robo, Piaget plantea dos problemas relativos a él, limitando el objetivo a ver si el niño toma en cuenta la intención o el resultado material, haciendo comparar algunos robos con intenciones egoístas con robos bien intencionados.

El resultado de las respuestas de los niños a las interrogaciones de las historias planteadas por Piaget, fue que hasta los 10 años coexisten dos tipos de respuestas. Según algunas de estas respuestas que los niños aportan es que los actos se valoran en función de resultado material, independientemente de las intenciones. Según la respuesta los demás niños sólo cuenta la intención. Así pues, para Piaget, "(...) en

³⁶ Ibid. p. 102

líneas generales es indudable que la responsabilidad objetiva, disminuye con la edad (...) (encontramos) una media de siete años para la responsabilidad objetiva y de 9 años para la responsabilidad subjetiva.³⁷ Si la media de los siete años representa a los más pequeños, entonces hay que tomar en cuenta un elemento de desarrollo. La noción objetiva de la responsabilidad y la noción subjetiva, son dos procesos distintos, uno precede al otro, por término medio, durante la evolución moral del niño.

Por tanto, para Piaget, los niños no tienen en cuenta más que los hechos materiales, no las intenciones; la preocupación por la pérdida material domina sobre la cuestión de obediencia o de desobediencia de las reglas. Es decir, que parece claro que esta diferenciación de la responsabilidad sigue siendo objetiva desde el punto de vista moral.

Los niños son capaces de captar los matices morales exactos y además tomar en cuenta las intenciones.

En lo que se refiere al robo, Piaget detecta que aparecen dos tipos de respuestas, o dos tipos de actitudes morales, juzgar los actos de acuerdo a su resultado material, o sólo tener en cuenta las intenciones. La observación de Piaget es que estas dos actitudes pueden coexistir pero no pueden estar sincronizadas, pues la responsabilidad objetiva disminuye con la edad, la responsabilidad subjetiva crece correlativamente. Se trata de dos procesos, pero el segundo llega a dominar el primero.

En el caso de la mentira, a pesar de la presión adulta, se impone a la conciencia del niño. "Las reglas impuestas por el adulto, verbalmente o materialmente, constituyen, antes de ser asimiladas, obligaciones categóricas para el niño (...)"³⁸

Por tanto, Piaget concluye que, el realismo moral es el producto de la presión del respeto unilateral. Sin embargo también considera que la cuestión es si en algún momento de las experiencias morales que vive el niño directamente, está dominado por la noción objetiva de la responsabilidad.

Así pues Piaget considera que se puede admitir que los juicios de responsabilidad objetiva observados, se apoyan en experiencias vividas, aunque después hayan podido añadirse a la conciencia moral del niño.

³⁷ Ibid. p. 104

³⁸ Ibid. pp. 112 y 113

Entonces, según Piaget, para borrar el realismo objetivo en el niño es necesario que reconozca como propias las obligaciones y que obedezca a ellas por respeto. Sólo así se puede lograr la moral de intención sobre la de la responsabilidad objetiva.

Después de un período de sumisión el niño aceptará las disposiciones aun cuando sean injustas y a pesar de reconocer la injusticia; pero estas situaciones pueden – expresa Piaget-, conducir a la rebelión; en cambio, si el niño encuentra en sus hermanos o sus compañeros de juegos una sociedad que desarrolla su necesidad de cooperación y de simpatía mutua, se creará en él un nuevo tipo de moral: la moral de intención y de la responsabilidad subjetiva, entonces, lo que hará predominar la intención será siempre la cooperación.

En cuanto a la responsabilidad objetiva, en el caso particular de la mentira, para Piaget, la manera en cómo el niño juzga y evalúa la mentira, es en principio, que la mentira no plantea a la conciencia del niño un problema más grave que la torpeza o los robos, pues la tendencia a la mentira es natural y su espontaneidad y generalidad demuestran lo constitutiva que es del pensamiento egocéntrico del niño. Se trata de saber –dice Piaget-, si el niño comprende que mentir es traicionar conscientemente e intencionalmente la verdad. La definición más primitiva. "La mentira es una falta moral que se comete por medio del lenguaje. Decir malas palabras constituye, igualmente, una falta cometida por medio del lenguaje."³⁹

Según la investigación de Piaget, el niño, hasta los seis años, no siente ningún obstáculo interior para la práctica de la mentira, cuando dice algo no conforme a la verdad, le resulta extraño que la gente que lo rodea se indigne. De aquí, obtiene la conclusión de que hay cosas que se pueden decir y cosas que no, y a éstas últimas las llama mentiras, ya sea que se trate de palabras groseras o de frases no acordes con la verdad; pero la prohibición de mentir es exterior a la conciencia del niño.

Una definición que Piaget considera más avanzada, consiste en decir que una mentira es algo que no es verdad.

Los niños distinguen en la práctica un acto intencional de un error involuntario; "{...} las dos realidades están todavía mal dissociadas en el campo de la reflexión moral del

³⁹ Ibid. p. 119

infante. El error, a pesar de distinguirse de la mentira propiamente dicha, también se concibe como una mentira.⁴⁰

Por tanto, para Piaget, la mentira se define de modo totalmente objetivo en el niño, es decir que hay una asimilación análoga entre las "malas palabras" y las mentiras, pero en este caso tal asimilación desaparece en edad más avanzada, al mismo tiempo que los demás hechos de indisociación entre la noción de intencional y la noción de involuntario. Para Piaget queda entonces claro que, en el niño hay una tendencia a considerar la mentira de una forma realista, independientemente de la intención, igual que en el primer tipo de definición.

Las definiciones correctas de la mentira, pertenecen al tercer tipo: es mentirosa toda afirmación intencionalmente falsa.

El niño menor de 8 años experimenta dificultad para comprender la naturaleza de la mentira: miente igual que crea fábulas. "La obligación de no mentir, impuesta por la presión adulta, se le presenta bajo el aspecto más exterior: una mentira es algo que no está de acuerdo con la verdad, independientemente de las intenciones del sujeto."⁴¹

La evaluación de las mentiras, en cuanto al contenido, es la cuestión de la responsabilidad subjetiva y objetiva. La evaluación se da, pues, en función del motivo de la mentira, o del grado de la afirmación engañosa.

En cuanto a los aspectos de las torpezas y el robo, en las observaciones de Piaget, el niño parecía juzgar los actos en función de su resultado, antes de tener en cuenta las intenciones. Así que el niño sigue orientado hacia la responsabilidad objetiva,

Por tanto, Piaget considera que, si los niños evalúan las mentiras conforme a los criterios de responsabilidad objetiva, es porque consideran que la intención no debe contar desde el punto de vista moral. No se trata de oponer dos estadios, pues es un fenómeno frecuente que la responsabilidad objetiva disminuya con la edad. En este sentido, la estadística que se refiere a niños de 6 a 12 años, muestra que la responsabilidad objetiva tiende a desaparecer, dando lugar a la responsabilidad subjetiva.

⁴⁰ IBIG, p. 121

⁴¹ IBIG, p. 123

El resultado es que al igual que las torpezas y el robo, algunos niños consideran el resultado material y evalúan tanto el error, como la mentira, desde este único punto de vista: en cambio, algunos otros sólo consideraron la intención. Ahora bien, los primeros niños tienen una edad media de 7 años, en tanto que los segundos de 9.

Por tanto, para Piaget, se trata de dos actitudes distintas, la segunda parece más evolucionada, pues los pequeños no tienen en cuenta la intención y sólo se preocupan por el resultado, los mayores, en cambio, siempre tienen más en cuenta la intención al igual que en los casos de las torpezas y el robo.

Así pues, para Piaget, todos los datos convergen. Ahora el problema es saber cómo supera el niño el realismo moral, para evaluar las conductas en función de las intenciones.

b) La responsabilidad subjetiva.

Piaget encuentra que a partir de 7 u 8 años el niño altera la realidad en función de sus deseos y su fabulación, las narraciones y explicaciones deben ser consideradas como una expresión de sus sentimientos. En este sentido, Piaget establece que tanto en el orden moral como en el orden intelectual este rasgo está relacionado con las leyes del pensamiento infantil en su conjunto, particularmente con el egocentrismo intelectual; por tanto, la necesidad de decir la verdad o de buscarla por sí mismo, sólo puede entenderse en la medida en que piensa y actúa en función de una sociedad. Pues a medida que su pensamiento se encuentra con el de los demás, la verdad para el niño adquiere un valor, y se convierte en una exigencia para él.

Cronológicamente, Piaget señala que para los pequeños la mentira es mala porque es castigada (si no se castigara no sería culpable), sin embargo, en una edad más avanzada, la regla se convierte en obligación independientemente de las acciones; los niños mayores dan como razón para no mentir que la veracidad es necesaria para que exista la reciprocidad y respeto mutuo. Por tanto, según Piaget, los niños en este estadio han comprendido el carácter antisocial de la mentira.

De este modo, para Piaget, la evolución de las respuestas marca un progreso en el sentido de la reciprocidad. En esta evolución pueden distinguirse tres etapas: en la

primera la mentira es algo malo, porque es objeto de sanción; en la segunda, la mentira es algo malo en sí misma, y en la tercera, la mentira se interioriza poco a poco bajo la influencia de la cooperación. Hay que tener en cuenta que la cooperación supone la inteligencia "(...) pero – aclara Piaget que- este ciclo es simplemente natural: la inteligencia, que anima la cooperación necesita este instrumento social para constituirse"⁴²

Por tanto, la mentira que en principio es concebida como legítima por los niños, acaba siendo proscrita por ellos mismos. Los niños mayores, pretendiendo que es malo engañar a los adultos, consideran que no está permitido y que es grave engañar a sus compañeros.

En conclusión, si los niños pequeños presentan un realismo en el que predomina la responsabilidad objetiva, es consecuencia de la presión adulta con el egocentrismo, por el respeto unilateral que el niño siente hacia el adulto por lo que acepta sus consignas aún cuando no son susceptibles de una puesta en práctica inmediata. Piaget considera que "(...) este es el origen de la exterioridad atribuida a la regla y el carácter literal del juicio moral que de ella se desprende. Si inversamente, el niño se desarrolla en el sentido de la interiorización de las consignas y de la responsabilidad subjetiva, es porque la cooperación y el respeto mutuo le dan una comprensión cada vez más profunda de la realidad (...) moral."⁴³

Así la veracidad poco a poco se convierte en un bien como tal, por la conciencia personal autónoma.

c) De la responsabilidad objetiva a la responsabilidad subjetiva.

Ahora bien, entre el realismo moral espontáneo y el realismo teórico hay un intermedio esencial: el juicio del niño sobre la conducta de sus semejantes y en lo que se refiere a sí mismo puede diferenciar las faltas intencionales, de las infracciones involuntarias del código de las reglas morales, y el niño aprende, más tarde, a disculparse. En lo que se refiere a los actos de quienes viven con él, el niño es más

⁴² Ibid. p. 144

⁴³ Ibid. p. 145

severo, porque la conducta de los demás se le presenta en su materialidad (resultados), antes de comprender su intencionalidad. Así que el realismo moral durará más en lo que respecta a la conducta de quienes lo rodean que en la evaluación de su propia conducta.

Por otro lado, para Piaget, es cierto que el realismo moral del niño es más sistemático en el aspecto teórico que en el práctico, pues ocurre que la toma de conciencia implicada por toda reflexión teórica, repite sólo con un retraso lo que ha producido en la práctica. Además de los retrasos, Piaget señala que también hay deformaciones en el mecanismo de la reflexión, pues cuando un pensamiento es separado de lo real, es liberado por la palabra y la imaginación, se superpone a la acción y el espíritu se deja dominar por un conjunto de ilusiones dadas por la perspectiva inconsciente del egocentrismo.

Por lo demás, Piaget encuentra que este resultado concuerda con lo observado en el juego de las canicas: toda regla, si es impuesta al niño en principio permanece exterior a la conciencia, antes de interiorizarse realmente; en esta etapa el realismo moral más riguroso puede aliarse a la práctica más relajada en apariencia, y más egocéntrica. Habrá que resolver entonces la naturaleza de este realismo moral espontáneo. "Creemos —afirma Piaget—, que el realismo moral responde a la conjunción de dos series de causas: unas propias del pensamiento espontáneo del niño (realismo infantil), y otras propias de la presión ejercida por el adulto. Pero esta conjunción (...) nos parece representativa de los procesos más generales de la psicología del niño tanto en el terreno intelectual como en el terreno moral."⁴⁴

Un aspecto que Piaget considera importante, es que la sociedad cristaliza de modo exterior a los individuos, es decir, que las reglas sociales sólo pueden constituirse, transmitirse y conservarse a través de la presión ejercida de unos individuos sobre otros, de modo que en la psicología moral, las reglas no aparecen como realidades innatas en la conciencia del niño, sino que son realidades transmitidas por sus mayores.

Para Piaget, se debe considerar la existencia de tres tipos de fenómenos: el egocentrismo espontáneo propio del individuo, la presión adulta y la cooperación. Pero

⁴⁴ Op. Cit. Capítulo II. La presión adulta y el realismo moral. 5 Conclusiones p. 156

el egocentrismo y la presión adulta concuerdan en ciertos aspectos para dar origen a compromisos paradójicos y particularmente estables, y sólo la cooperación puede hacer salir al niño de su estado inicial de egocentrismo. Pero la presión refuerza los rasgos del egocentrismo hasta que la cooperación libera al niño de ese estado. Así pues, Piaget considera que estableciendo una comparación de los procesos, resulta que son exactamente paralelos en el terreno de la inteligencia infantil.

Los factores que pueden explicar el realismo moral responden a los caracteres espontáneos del pensamiento del niño, así el niño es realista en casi todos los terrenos, y considera los contenidos de su conciencia como cosas, es decir, como objetos exteriores (reificar), "(...) cada cosa tiene un nombre consubstancial a su propia naturaleza, que existe desde los orígenes y está localizado en ella. Finalmente, el mismo pensamiento, en lugar de consistir en una actividad interna, se concibe como una especie de potencia material ligada (...) al universo exterior."⁴⁵

Por tanto, si el niño es realista en todos los aspectos, entonces puede comprenderse que "reifique" las reglas morales a las que obedece (está prohibido mentir, robar, etc.). Estas leyes se consideran independientemente de las circunstancias y de las intenciones individuales, pero la regularidad física no se escinde de la obligación y de la regla social, hay una indiferenciación entre las dos nociones. Aquí las intenciones importan poco, y el problema de la responsabilidad consiste en saber si la ley se cumple o no. El niño se interesa más por el resultado que por la motivación. Lo que obliga al individuo a ocuparse de los demás es la cooperación, que conduce al terreno de la intencionalidad. En tanto que la primacía de la intencionalidad sobre la regla exterior, supone una diferenciación cada vez más refinada entre lo material y lo espiritual.

El segundo aspecto del realismo moral, que Piaget analiza se refiere a la presión adulta, ya que el adulto forma parte del universo del niño y las conductas del adulto constituyen el elemento más importante del "orden del mundo". "Mientras que el niño dotado de una libertad de acción suficiente, sale espontáneamente de su egocentrismo

⁴⁵ Ibid. p. 155

para tender totalmente a la cooperación, el adulto, en la mayoría de los casos, actúa de manera que refuerza el egocentrismo infantil en su doble aspecto intelectual y moral.⁴⁶

Para Piaget, aún en la educación más liberal, se imponen al niño normas básicas, aunque el niño no comprende la razón, ubica tales reglas en el mismo plano que los fenómenos físicos. Todo esto se impone como un orden del mundo, pero nada de esto se siente como simpatía o piedad; pues ya de entrada hay una moral de regla y una moral de reciprocidad o de los elementos que después utilizará la moral de la reciprocidad, y mientras estas dos morales no logren realizar una unidad, la primera conducirá al realismo. "Pero (...) la mayoría de los padres son mediocres psicólogos y practican la más impropia de las pedagogías morales. Quizá es precisamente en este terreno donde podemos constatar más claramente lo inmoral que puede ser creer demasiado en la moral y hasta qué punto un poco de humanidad vale más que todas las reglas. De este modo el adulto conduce al niño a la noción objetiva de responsabilidad."⁴⁷

La multiplicidad de las consignas de los padres medios, la acumulación de leyes y el placer de aplicar sanciones así como de usar la autoridad, se observa frecuentemente incluso en personas que actúan de buena fe: "hay que quebrantar la voluntad del niño".

Esta consigna se basa en una pedagogía que crea un estado de tensión constante y los padres responsables "(...) cargan en la cuenta de la maldad innata del niño y del pecado original"⁴⁸. Pero por válida y legítima que sea la defensa del niño, en las observaciones de Piaget, en la mayoría de los casos, él está vencido interiormente, pues el niño —añade Piaget—, no puede delimitar que está bien y qué es criticable en la actitud de sus padres; no puede juzgar objetivamente a sus padres, dada la ambivalencia de sus sentimientos, el niño acaba dando la razón a su autoridad. Así que para Piaget sólo excepcionalmente podrá deshacerse de estos esquemas afectivos.

"El encuentro entre los productos de la presión adulta y los productos de la mentalidad infantil no es un accidente, sino que es lo corriente en la psicología del niño (...) se ha constituido a través de una larga acción de unas generaciones sobre otras

⁴⁶ Ibid. p. 160

⁴⁷ Ibid. p. 161

⁴⁸ Ibid. p. 162

(...) por una adaptación de las dos mentalidades. Esto ha dado lugar a los puntos esenciales de la pedagogía y la moral corrientes⁴⁹

En la propuesta de Piaget, cuando el adulto coopera con el niño en un nivel de igualdad y colabora con él, su influencia conduce al niño al análisis. En cambio, Piaget expresa que cuando la palabra del adulto se reviste de autoridad, cuando la enseñanza verbal domina sobre la experiencia común, el adulto consolida el verbalismo infantil.

En conclusión, los resultados de Piaget confirman que en el niño existen dos morales distintas que se deben a procesos formadores y que se suceden sin constituir estadios propiamente dichos. El primero da como resultado la heteronomía y por tanto el realismo moral; el segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos puede distinguirse una fase de interiorización de las reglas.

Desde la perspectiva de la moral heterónoma, el bien es obedecer la voluntad del adulto y el mal hacer lo que a uno le parece. Pero la presión moral origina el deber y sólo puede conducir a la heteronomía y al realismo moral. Después viene una etapa intermedia en la que el niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma. El niño llega a la autonomía cuando descubre que la veracidad es necesaria a las sensaciones de simpatía y respeto. La reciprocidad es un factor de la autonomía y "(...) hay autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independientemente de toda presión exterior. O sea que sin relación con los demás no hay necesidad moral."⁵⁰ Cuando el respeto mutuo es lo suficientemente fuerte para que el niño sienta la necesidad de tratar a los demás como le gustaría que lo trataran a él.

⁴⁹ Ibid. p. 162

⁵⁰ Ibid. p. 165

Capítulo III: El desarrollo del sentido de justicia.

Existen dos tipos de respetos y por tanto, dos morales: la de la obligación o heteronomía y la de la cooperación o autonomía. Sin embargo, para Piaget, esta segunda representa una mayor dificultad en su estudio, pues hay que buscarla en los movimientos íntimos de la conciencia o de sus actitudes sociales.

3.1 Noción de Justicia

Para Piaget, la más racional de las nociones morales que resulta de la cooperación, es la noción de justicia. Su conclusión es que el sentimiento de justicia, es en gran parte independiente de los preceptos o de la influencia del adulto, y sólo requiere para desarrollarse del respeto mutuo, de modo que las nociones de lo justo y lo injusto se imponen a pesar del adulto.

En este sentido, Piaget expresa que: "La regla de justicia es una especie de condición inmanente o de ley de equilibrio de las relaciones sociales (...)"⁵¹, y se perfila a partir de la autonomía a medida que crece la solidaridad entre niños. Además, de la noción de justicia, para Piaget es importante añadir el aspecto de la solidaridad infantil para determinar a partir de qué edad, la solidaridad resulta eficaz hasta que la justicia se impone para dominar sobre la autoridad adulta. También es importante analizar los juicios de los niños acerca de las sanciones.

En sus investigaciones, Piaget descubre que existen dos nociones distintas de justicia: una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o cuando no es proporcional a la falta cometida. Una distribución es injusta cuando favorece a unos a expensas de otros. Esta acepción, implica la idea de igualdad, en cambio, la primera, es inseparable de la sanción, y está más directamente relacionada con la presión adulta.

a) Justicia inmanente

⁵¹ Op. Cit. Capítulo III La cooperación y el desarrollo de la noción de justicia. P. 168

Antes de pasar al estudio de la justicia distributiva, Piaget considera que hay que señalar algunos elementos respecto al problema de la justicia inmanente, "(...) la creencia en la necesidad y la universalidad de la sanción expiatoria debe ser tanto más firme cuanto más joven es el niño (...)"⁵² Por tanto, lo que Piaget intenta demostrar es que en la medida que la moral de la cooperación predomine sobre la presión, irá dando lugar a otros valores. Piaget describe que durante los primeros años, el niño debe admitir la existencia de sanciones que emanan de las cosas en sí mismas, y después debe renunciar a esta creencia.

Por tanto, en esta etapa Piaget descubre que para el niño, hay intención y vida en todo, y en este sentido ¿por qué las cosas no podrían ser cómplices del adulto, para asegurar la vigilancia y sanción del niño, aún cuando el adulto no esté presente?. El niño encuentra natural la relación entre la falta cometida y el fenómeno físico que sirve de sanción, para el niño la naturaleza es cómplice del adulto.

En el caso de las respuestas intermedias, que dan los niños a las preguntas que Piaget ha formulado a niños entre dos y siete años, revelan la noción de una precausalidad a la vez moral y física, y, también revelan que no desaparece de una vez, sino que coexiste con los tipos de explicación que aparecerán más tarde. Esta mentalidad va desapareciendo paulatinamente (a partir de los 8 años). La creencia en la justicia inmanente a las cosas desaparece, pero en los niños en los que se conserva esta creencia, no provoca en ellos una investigación relativa al "cómo", tampoco en los niños más pequeños; así que "(...) no observamos reacciones espontáneas respecto al mecanismo causal de la justicia inmanente. Estas preocupaciones sólo aparecen en los que ya no creen en la función de policía del universo físico"⁵³.

Para precisar cómo se origina y cómo desaparece la creencia en la justicia inmanente a las cosas, Piaget considera que se puede recurrir a elemento intelectual de tal creencia, es decir, que la creencia en la justicia inmanente proviene, según Piaget, del traspaso a las cosas, de los sentimientos adquiridos por la presión adulta.

Sin embargo, según Piaget, para comprender el significado moral del fenómeno, es necesario determinar la manera como desaparecen tales creencias o como disminuyen

⁵² Op. Cit. Capítulo III La cooperación y el desarrollo de la noción de justicia. La justicia inmanente. p. 216

⁵³ Ibid. p. 219

su importancia con la edad mental; pues el resultado que Piaget ha obtenido de las respuestas, es precisamente que con la edad, la existencia de estas creencias disminuye progresivamente. Esto se debe, precisa Piaget, a los progresos de la inteligencia del niño, pero también a su experiencia creciente, en la que las malas acciones pueden permanecer impunes, y las buenas acciones no recompensadas. "Cuanto más se desarrolle intelectualmente, más consciente será de ello el niño."⁵⁴

Sin embargo esta explicación no es la única, porque la experiencia no sólo supone una participación activa de la inteligencia, sino que además, los factores afectivos pueden falsear las interpretaciones, en consecuencia, para Piaget es necesaria una verdadera moral de pensamiento, que sólo podría desarrollarse en ciertas situaciones, individuales o sociales. Así pues, lo que orientará la acción del niño, no sólo será la experiencia, sino ciertas experiencias morales concretas. Dentro de estas experiencias se puede colocar el descubrimiento de la imperfección de la justicia adulta. Cuando el niño padezca injusticias –lo cual es prácticamente inevitable –, empezará a creer menos en una justicia universal y automática. "Pero este descubrimiento de la insuficiencia de la justicia adulta no es más que un episodio en el movimiento de conjunto que conduce al niño de la moral de la obediencia a la de la cooperación (...) en este proceso general y en las consecuencias relativas a la noción de retribución que de él se desprenden podemos buscar, en última instancia, la explicación a la desaparición progresiva de la justicia inmanente."⁵⁵

b) Relación entre justicia retributiva y justicia distributiva.

Piaget concluye que en los niños las ideas igualitarias se imponen en función de la cooperación, y constituyen una forma de justicia sin estar en contradicción con la justicia retributiva (la sanción por reciprocidad es debida al progreso de estas nociones), se opone a las formas primitivas de sanción y acaba por hacer que la igualdad esté por encima de la retribución, cuando llega a darse un conflicto entre ambas; "(...) los

⁵⁴ Op. Cit. Capítulo III. 4. Justicia retributiva y justicia distributiva. p. 221

⁵⁵ Ibid. p. 224

conflictos de este tipo son frecuentes en la vida del niño. Tal desigualdad de trato, justa desde el punto de vista retributivo, es injusta desde el punto de vista distributivo.⁵⁶

Sin embargo, Piaget observa que a pesar de las variaciones, la evolución obedece a una relativamente constante. En los pequeños, la sanción es más importante que la igualdad, mientras que en los mayores es a la inversa; para ellos, la justicia distributiva es más importante que la retribución. Se encuentran dos tipos de respuestas en los niños de cualquier edad. "Pero es totalmente natural que la evolución del juicio moral (...) sea menos regular que la de un juicio simplemente comprobativo, dada la multitud de influencias posibles."⁵⁷ Para Piaget esto depende del ambiente específico en el que se desarrolla el niño (notable sobre todo si se observa que a partir de los 12 o 13 años sólo se da referencia a la sanción en un 25% de los casos que Piaget ha estudiado). "Hay que observar lo distinta que es la actitud de los niños que consideran más importante la retribución de la de los niños que reclaman la igualdad completa. Los primeros no intentan comprender el contexto psicológico, tratan los actos y las sanciones como puros datos para (...) formar (...) (una especie de mecánica moral (...))."⁵⁸ De modo que para Piaget esta forma de justicia retributiva resulta muy cercana al realismo moral y hace insensibles a los niños, a los matices humanos del problema. En cambio, los niños mayores, en quienes predominan las tendencias igualitarias expresan una comprensión moral más delicada, pues los niños intentan comprender la situación desde el interior.

Ahora bien, Piaget toma en cuenta que cuando aparece un conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva, los pequeños eligen la sanción y los mayores la igualdad. Sin embargo, las reacciones a las encuestas, en cuanto a las reflexiones teóricas de los niños, presentan siempre un retraso de uno o dos años respecto a los sentimientos morales efectivos.

En este sentido, para Piaget esta evolución puede conducir a que los sentimientos altruistas o egoístas se relacionen con el deseo de las sanciones en virtud de asociaciones externas, de tal modo que la idea de igualdad se desarrolla a través de la reacción de unos niños sobre otros, y muchas veces lo que da la conciencia de las

⁵⁶ *Ibid.* p. 224

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*

leyes de igualdad es la injusticia sufrida; pues la pura relación de niño a adulto no comporta igualdad. El igualitarismo debe desarrollarse con el progreso de la cooperación entre niños.

Por tanto, para Piaget, los niños que defienden la justicia retributiva no son los que tienen más penetración psicológica, y quienes defienden la igualdad es porque han experimentado un sentimiento matizado de los conflictos morales, producto de las reflexiones acerca de las torpezas del adulto. "En todo caso, es notable ver con que fuerza saben oponer la justicia a las decisiones de autoridad."⁵⁹

3.2 Sanción y justicia

En cuanto a las nociones de la relación entre sanción y justicia, Piaget describe que la sanción expiatoria y las primeras formas de la justicia retributiva, provienen de las relaciones del adulto con el niño. El mejor medio para el desarrollo de la justicia distributiva y las formas más evolucionadas de la justicia retributiva son las relaciones entre contemporáneos. El castigo que el niño recibe por parte del adulto provoca la idea de expiación, de manera tal que el niño imagina que ese castigo es una forma de reparación de la falta, y por tanto considera el castigo como algo justo. Pero Piaget observa que conforme avanza en edad, el niño desapruueba progresivamente las sanciones; la sanción por reciprocidad suple poco a poco a la sanción expiatoria.

Ahora bien, Piaget distingue dos clases de sanción entre niños: las colectivas y las privadas; las primeras se encuentran en el juego, y las segundas aparecen al azar, cuando las faltas de unos provocan la venganza de los otros, legítima en tanto que está sometida a ciertas leyes, pero ninguna es expiatoria "(...) el ideal no es dar más, sino distribuir sistemáticamente lo que uno mismo ha recibido. En cuanto a las sanciones colectivas, suelen ser casi todas (...) por reciprocidad (...) "⁶⁰ con una o dos excepciones: cuando la sanción se considera justa y se ha convertido en expiatoria por la presión de la tradición, e interviene un factor de autoridad y de presión de unas generaciones sobre otras.

⁵⁹ Ibid. p. 231

⁶⁰ Op. Cit. Capítulo III. 6 La justicia entre niños. p. 248

La sanción privada es en su origen venganza, -expresa Piaget-, pero ésta es susceptible de someterse a reglas. Tal legitimación progresiva está en correlación directa con el desarrollo de la igualdad y la reciprocidad entre niños.

En resumen, para Piaget, hay dos tipos esenciales de respuestas: una que apela a la autoridad y otra a la cooperación, entre ambas existen intermediarios, pero en términos generales el segundo tipo domina poco a poco al primero.

En cuanto a las cuestiones de justicia distributiva en las relaciones entre niños, Piaget señala los dos puntos más importantes son la igualdad entre contemporáneos y el problema de las diferencias de edad: todos los niños contestaron, por unanimidad, afirmando la necesidad de la igualdad.

Por esto, para Piaget el resultado es que aparecen dos tipos de reacciones: para unos la sanción es justa y necesaria, más justa mientras más severa y resulta más eficaz. Para los otros, no constituye una necesidad moral, las únicas sanciones justas son las que exigen una reparación y fuera de ellas el castigo es inútil. Como promedio, este segundo tipo Piaget lo observa en los niños mayores, y el primero en los más pequeños. Por tanto, el niño evalúa el castigo en función de su severidad o según otro criterio de retribución.

Para Piaget las sanciones se pueden clasificar partiendo de dos principios distintos, primero, que los actos considerados culpables y un grupo social, representan una violación a las reglas reconocidas por ese grupo y se produce una ruptura del vínculo social en sí mismo. Así que la sanción consiste en un restablecimiento del lazo social y la autoridad de la regla: las sanciones expiatorias que coexisten con la presión y las reglas de autoridad impuestas a la conciencia y que el individuo ha transgredido, el único medio de volver las cosas a su sitio es orientar al individuo a la obediencia por medio de la coerción, con un castigo doloroso. La sanción expiatoria presenta un carácter arbitrario, es decir, que no hay relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado: lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito; En este análisis la conclusión de Piaget es que hay dos tipos de sanción o de justicia retributiva: la sanción expiatoria inherente a las relaciones de presión y la sanción por reciprocidad.

Lo importante para Piaget es distinguir si el niño, según el nivel de su desarrollo, está orientado hacia uno u otro tipo: en líneas generales está marcada con claridad la evolución. Por tanto, con la edad hay una evolución en los juicios de justicia retributiva: los más pequeños se ven más inclinados a la sanción expiatoria y los mayores a la sanción por reciprocidad. Sin embargo Piaget considera pertinente tomar en cuenta dos reservas, la primera es que estos resultados responden a un determinado tipo de ambiente, en otros tipos, los resultados podrían ser distintos. La segunda se da cuando los niños imaginan el castigo y recurren siempre a la sanción expiatoria, cuya severidad es notable.

En los interrogatorios que Piaget hizo a los niños, el sentido general de las respuestas, que encontró es que la sanción consiste en castigar.

En cuanto a las respuestas de los niños mayores, Piaget encuentra que ellos consideran más justa la sanción por reciprocidad, la reacción es distinta a las anteriores; de tal modo que el castigo no es medido por su grado de severidad, sino que lo esencial es hacer al culpable algo análogo a lo que él ha hecho, para que comprenda el alcance de sus actos, o también castigarlo con la consecuencia material directa de su falta.

Por tanto, para Piaget los resultados convergen en sus líneas generales: la existencia de una ley de la evolución en el desarrollo moral del niño. A la moral de heteronomía corresponde la noción de expiación: aquellos para los que la ley moral consiste únicamente en reglas impuestas por una voluntad superior, que se concreta bajo cualquier forma de dolor infringida al culpable. El niño considera legítima esta reacción, porque ha habido ruptura de la relación de obediencia. Cualquier otra forma de sanción es incomprensible. Por el contrario, a la moral de la autonomía y la cooperación, le corresponde la sanción por reciprocidad. La censura puede darse con medidas materiales, para hacer comprender la consecuencia de los actos.

Así pues, Piaget concluye que si se establece una comparación entre los dos tipos de actitud relativos a la justicia retributiva con las dos morales, la explicación sobre la génesis, es que, el primer tipo está arraigado en las reacciones instintivas del niño, pero modelado por la presión moral del adulto. Entre las tendencias instintivas y las de comprensión, Piaget considera que ambas se desarrollan independientemente de la

presión adulta. Las reacciones defensivas permiten explicar que el individuo impone sufrimiento para protegerse a sí mismo. Por tanto, la venganza es contemporánea de las primeras manifestaciones de defensa.

“Pero si esta especie de venganza desinteresada es condición necesaria del desarrollo de la justicia, no constituye su razón suficiente: la venganza desinteresada sólo se convertirá en sanción ‘justa’ cuando las reglas precisen lo que está bien y lo que está mal. Mientras no hay reglas la venganza, incluso desinteresada, dependerá sólo de simpatías antipatías individuales y será arbitraria. La venganza desinteresada, una vez ‘polarizada’ por estas reglas, se convierte en sanción expiatoria y queda constituido el primer tipo de justicia retributiva.”⁶¹

Por tanto, para Piaget, la noción de sanción expiatoria en el niño, es el resultado de la conjunción de dos influencias: la individualidad, que es necesidad de venganza, (la autoridad adulta) que impone el respeto por las consignas; y el respeto por la venganza en caso de infracción. Para el niño la sanción expiatoria es una venganza comparable a la venganza desinteresada que emana de los autores de la ley.

Por otro lado, en esta perspectiva de Piaget, el paso del primero al segundo tipo de justicia retributiva, implica una evolución que es un caso particular en relación con la evolución general del respeto unilateral al respeto mutuo, pues en todos los terrenos, el respeto por el adulto disminuye a favor de las relaciones de igualdad y reciprocidad, y resulta equiparable que en el terreno de la retribución, los efectos del respeto unilateral tiendan a atenuarse con la edad y que la idea de expiación pierda progresivamente su valor.

Así que la idea de reciprocidad, una especie de venganza regulada por la ley (del talión), tiende por sí misma a la moral del perdón y la comprensión, el niño se da cuenta que no hay reciprocidad posible más que en el bien, “(...) la ley de la reciprocidad implica obligaciones positivas que resultan de su propia forma.”⁶²

⁶¹ Op. Cit. Capítulo III 2. La responsabilidad colectiva y comunicable. p. 194

⁶² Ibid. p. 195

3.3 Justicia y responsabilidad colectiva

Otra cuestión que resalta Piaget respecto a la justicia retributiva es si resulta justo el castigo general al grupo entero, en general, o en los casos en que se desconoce al culpable. En cuanto a la responsabilidad colectiva se pueden plantear tres tipos de situaciones: "1ª. El adulto no intenta analizar las culpabilidades individuales y castiga a todo el grupo por la falta de uno o dos. 2ª. El adulto quería alcanzar al individuo culpable, pero éste no se denuncia y el grupo rechaza la denuncia. 3ª. El adulto quisiera alcanzar al culpable, pero éste no se denuncia y sus camaradas no saben quién es."⁶³

En lo que se refiere a la primera de las situaciones, para Piaget no fue posible descubrir en los niños una mínima responsabilidad colectiva. En general, para los niños de 7 años, lo que hace el adulto es justo y por tanto rechazan la idea de responsabilidad colectiva. En el terreno de la justicia retributiva, el niño descubre los errores del adulto, más rápido que en la justicia distributiva.

En cuanto a este factor, según el análisis de Piaget en los tres casos, los niños del primer tipo consideran que hay que castigar a todos, porque el delito comporta una sanción y así se respeta la justicia. Por el contrario, los niños de los otros dos tipos, consideran que la sanción ejercida contra los inocentes, como más injusta que la impunidad del culpable no imaginan siquiera una comunicabilidad de su falta, o sea, que hay responsabilidad general, no colectiva. Este segundo tipo es distinto al primero, está bien no delatar al culpable, pero con su silencio se solidariza y con él, declara la guerra al maestro, quien tendrá derecho a castigar.

Para los niños del tercer tipo, que están de acuerdo en no castigar a ninguno, la responsabilidad individual es la única que cuenta, lo esencial no es castigar a los inocentes, y la sanción sólo es legítima cuando alcanza al culpable. Este grupo es claramente hostil a la idea de responsabilidad comunicable.

De estos hechos Piaget desprende que los únicos que se parecen a la responsabilidad colectiva son los niños del segundo tipo, los de edad más avanzada, para ellos, si la colectividad es responsable, es porque quiere y decide por solidaridad compartir el castigo del culpable.

⁶³ Ibid. p. 196

En lo que se refiere a la tercera situación: si un delito es individual y la colectividad no conoce al culpable ¿hay que castigar al conjunto o nadie?. La respuesta de los niños a Piaget fue clara, según los pequeños hay que castigar a todos porque la sanción es necesaria tanto si alcanza al culpable como si alcanza a los inocentes; los pequeños admiten la sanción colectiva porque el culpable es desconocido. "El hecho primitivo, no es el sentimiento de solidaridad sino la necesidad de una sanción."⁶⁴ Los mayores (entre 8 y 9 años) consideran que no hay que castigar a nadie porque sancionar a un inocente es más injusto que dejar impune al culpable: la sanción colectiva es menos justa cuando el grupo ignora quién es el culpable. Aquí, Piaget nota que hay una independencia completa de los individuos. Pero en ciertos casos, el niño se acerca a la noción de responsabilidad colectiva, cuando la sanción alcanza no sólo al culpable, sino al niño en general: al "género niño". En este caso, la sanción no es expiatoria, sino que es una medida de precaución para los individuos en general.

En otras historias específicas del *Criterio Moral en el Niño*, que Piaget ha elaborado y relatado a los niños, para continuar con su investigación, descubre que sólo en casos excepcionales, se constata la solidaridad del grupo como tal, y al mismo tiempo, el niño roza la responsabilidad colectiva, pero estos sentimientos sólo surgen en 1 de 10 sujetos como máximo. Sin embargo, todas las historias no son suficientes para poner en evidencia un sentimiento espontáneo de responsabilidad colectiva. Pero sólo se consideran justas las acciones colectivas como medidas de prevención.

En los resultados Piaget observa dos reacciones, cada una puede ser considerada en relación con la responsabilidad moral: la primera es la creencia en la necesidad absoluta de la sanción, para los más pequeños, esta sanción es necesaria para el desarrollo de los juicios de responsabilidad colectiva: para considerar a un grupo entero como culpable junto con el autor del delito, es necesario admitir la obligación de los castigos expiatorios.

En cierto sentido para Piaget, se puede decir que la responsabilidad nace de la sanción, en el sentido de que la emoción provocada por la falta da origen a un tiempo a la reacción colectiva en que consiste la sanción, y a la transmisión por semejanza de la propia responsabilidad; pero en el niño esto no es suficiente para desencadenar un

⁶⁴ Ibid. p. 204

juicio de responsabilidad colectiva, pues la sanción colectiva imaginada por el niño pretende alcanzar al culpable desconocido y no al grupo como tal.

La segunda observación de Piaget es una forma de responsabilidad colectiva pero voluntaria y libremente aceptada, esta situación se acerca a la responsabilidad colectiva clásica, pero la solidaridad en el caso de estos niños, todavía no es algo dado e ineluctable.

Dado que la actitud de los pequeños cuya moral es de presión y la de los mayores cuya moral es la de cooperación, la cuestión para Piaget es saber si una creencia moral, pertenece a una u otra moral, pero encuentra que los resultados son paradójicos, pues la única responsabilidad colectiva en que creen estos niños se encuentra en los mayores y no en los pequeños, pero la creencia en el castigo predomina en los pequeños y desaparece cuando se desarrolla la solidaridad voluntaria. Sin embargo, la responsabilidad colectiva supone dos condiciones: la creencia en la necesidad del castigo y el sentimiento de unidad del grupo, que se encuentran disociadas en el niño.

Así pues, Piaget establece que en el niño hay que considerar dos etapas. En la primera, la presión adulta desarrolla las nociones de responsabilidad objetiva, de sanción expiatoria, que es la primera condición para que haya responsabilidad colectiva, pero la segunda condición no está realizada, porque durante este estadio el niño es esencialmente egocéntrico y vive una comunión estrecha con el grupo que se establece principalmente con el adulto o con niños mayores; por tanto, no puede haber responsabilidad colectiva. En la segunda etapa, el niño se adentra en la sociedad, en la escuela y en la vida se organizan grupos de iguales, en este sentido sería posible la responsabilidad colectiva, pues el grupo se declara solidario, pero al mismo tiempo la primera condición deja de realizarse: "(...) la moral de la cooperación sucede a la de la obligación y desaparece la responsabilidad objetiva así como la creencia de las sanciones expiatorias. A partir de este momento no se puede hablar de responsabilidad colectiva propiamente dicha (...) a nuestro entender, la responsabilidad colectiva no se halla dentro del cuadro de las reacciones morales del niño (...)"⁶⁵

a) Igualdad y autoridad.

⁶⁵ Ibid. p. 210

En lo que a la relación entre igualdad y autoridad toca, el primer punto al que Piaget se refiere, es saber cómo, se presentan los conflictos dependiendo de la edad, entre el sentimiento de justicia del niño y la autoridad adulta. Aquí Piaget observa cuatro tipos de respuestas: la primera, es que los niños que consideran justas las órdenes del adulto, pero que no distinguen lo que es justo de lo que está de acuerdo con la orden o con la ley de la obediencia. En segundo, los niños que consideran que la regla de obediencia debe estar por encima de la justicia. Este grupo de niños diferencia la justicia de la obediencia, pero ésta debe dominar sobre la primera. En tercer lugar, hay niños que consideran la orden injusta y prefieren la justicia a la obediencia. En cuarto lugar, están los que consideran la orden injusta, que no consideran obligatoria la obediencia pasiva, pero que prefieren la sumisión por complacencia, a la discusión o la rebelión.

A continuación Piaget desarrolla las características de cada grupo de niños de acuerdo con sus edades. En cuanto al primer grupo, para los niños de 6 o 7 años, lo que es justo no se diferencia de lo que es conforme con la autoridad, y la igualdad sólo interviene en la medida en que no hay conflicto con la autoridad. El respeto unilateral, neutro en su contenido en relación con la justicia distributiva, por su propio mecanismo, constituye un obstáculo para el desarrollo del sentimiento de igualdad. La reciprocidad entre niños no puede ser impuesta, porque sólo conduce a un cálculo de intereses. Para Piaget esto significa la oposición a la autonomía necesaria para el desarrollo de la justicia: la justicia sólo tiene sentido si es superior a la autoridad. En el segundo grupo de respuestas, los niños defienden la obediencia, pero distinguen lo que es justo de lo que es impuesto: la autoridad está por encima de la justicia, pero deja de confundirse con ella. Para los niños del tercer grupo, la igualdad está por encima de todo, tanto de la obediencia como de la amabilidad. Los niños del cuarto tipo, tienen de particular que, incluso declarando injusta la orden recibida, el niño considera necesario ejecutarla por cortesía hacia los demás. Estos niños, sin embargo, no son similares a los del segundo grupo, porque estos niños consideran que la obediencia está por encima de la justicia, en cambio los del tercer grupo, consideran la ayuda mutua y voluntaria, superior a la justicia o a la obediencia obligada.

La diferencia que nota Piaget es, por un lado, la justicia se subordina a la obediencia (heteronomía); por otro lado, la justicia se prolonga en autonomía, en una forma superior de reciprocidad, en "equidad", relación basada no en la igualdad pura, sino en la situación de cada individuo, pues la equidad exige que se tengan en cuenta las relaciones especiales de afectividad que unen al niño a sus padres. Si un trabajo es injusto desde el punto de vista de la igualdad, se convierte en legítimo en tanto que libre manifestación, esta actitud sólo se encuentra en los niños mayores, pues los pequeños confunden la cortesía hacia los demás con la obediencia; En todo caso, sería debido al carácter y a la educación recibida.

Por otro lado, para Piaget es posible distinguir tres etapas en el desarrollo de la justicia distributiva en relación con la autoridad adulta. La primera etapa se caracteriza por la ausencia de la noción de justicia distributiva, ya que esta noción implica cierta autonomía; pero es también posible creer que en las relaciones de los niños entre sí, se encuentren ciertos gérmenes de igualitarismo, siempre y cuando no se creen conflictos con la autoridad de los padres. En la segunda etapa, el igualitarismo domina a las otras consideraciones, y en caso de conflictos, la justicia distributiva se opone a la obediencia. El igualitarismo simple se desarrolla hacia una noción más refinada de justicia que se puede nombrar como "equidad", que consiste en tener en cuenta la situación particular de cada uno.

En el terreno de la justicia retributiva, la equidad consiste en determinar las circunstancias atenuantes, en tanto que en la justicia distributiva la equidad consiste en tener en cuenta las circunstancias de la edad, en matizar el igualitarismo.

Pero desde el punto de vista moral, Piaget observa que siempre ocurre una de las dos cosas: domina la competencia y se intenta hacer trampa, o bien, dominan la camaradería y los escolares organizan juntos el engaño. Así pues, el problema que se plantea para Piaget, es el de saber qué reprueba la trampa: ¿el hecho de que el maestro la prohíba o el hecho de ser contraria a la igualdad entre niños?. Piaget encuentra en el resultado de la encuesta es una disminución gradual de la preocupación por la autoridad y un aumento correlativo de la necesidad de igualdad. De este modo, a la pregunta que se plantea a los niños es ¿porqué no hay que hacer trampa?. En términos generales las respuestas que dan ellos mismos son: primero

porque "está prohibido", "es malo", "nos castigan", etc. La razón última es siempre la prohibición realizada por el adulto: es malo hacer trampa porque es engañar. Segundo, es contrario a la igualdad. Tercero, es inútil porque no se aprende nada. Aunque este tercer tipo es de inspiración adulta, el niño sólo repite la lección que le han dado cuando ha hecho trampa.

Cuando se crean conflictos entre la autoridad adulta y la igualdad, hay que considerar otro aspecto: el desprecio que los niños sienten hacia los delatores, traidores. Este es un punto esencial en la moral infantil, ¿está bien romper la solidaridad entre niños en provecho de la autoridad adulta? Piaget describe que en el mecanismo de los juicios de los niños respecto a los traidores, está, por un lado, la ley de la autoridad, pero por otro, existe la solidaridad entre niños: no está bien traicionar a un semejante a favor del adulto, y es ilegítimo intervenir en asuntos de otro. La primera actitud predomina en los pequeños, la segunda en los mayores.

"Dada la forma de nuestro sistema pedagógico actual, podemos afirmar que el 'tipo simpático' tiene todas las posibilidades de seguir siéndolo durante toda su vida, mientras que el 'santito' se convertirá simplemente en una mentalidad cerrada, en que el moralismo estará por encima de la humanidad."⁶⁶

Concluyendo: "(...) la justicia igualitaria se desarrolla con la edad a expensas de la sumisión a la autoridad adulta y en correlación con la solidaridad entre niños. De este modo, el igualitarismo parece derivar de los hábitos de reciprocidad propios del respeto mutuo, más que del mecanismo de los deberes que derivan del respeto unilateral"⁶⁷

3.4 Relación entre justicia y cooperación.

Para Piaget, en tanto que se puede hablar de estadios en la vida moral, existen tres periodos en el desarrollo de la noción de justicia. Uno que abarca hasta los 7 u 8 años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta. Una etapa comprendida entre los 8 y los 11 años que es el de igualitarismo progresivo y el tercer período que se inicia alrededor de los 11 o 12 años, durante el cual la justicia igualitaria se modera en

⁶⁶ Op. Cit. Capítulo III 7. Conclusión: La noción de justicia. p. 238

⁶⁷ Ibid. p. 247

función de la equidad. Según Piaget, el primero de estos períodos se caracteriza por una indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto, con las nociones de deber y desobediencia. Si el adulto se ciñe a sus propias reglas lo que ordena se considera justo. "En el terreno de la justicia retributiva, toda sanción se admite como (...) legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de la moralidad: si no se castigara la mentira estaría permitido mentir, etc."⁶⁸ Por tanto, en esta etapa, Piaget describe que el respeto unilateral está por encima del respeto mutuo, de tal manera que la idea de justicia sólo se puede desarrollar en algunos aspectos, como cuando la cooperación se da independientemente de la obligación. En los demás aspectos, el niño confunde lo justo con lo impuesto por la ley, y la ley es totalmente exterior, heterónoma, impuesta por el adulto.

En el segundo período al que Piaget hace referencia, todavía no aparece el juicio moral en la reflexión. Esta etapa se caracteriza por el desarrollo progresivo de la autonomía. En cuanto a la justicia retributiva, la idea de sanción expiatoria ya no se acepta con docilidad, y sólo se consideran legítimas las sanciones derivadas de la reciprocidad. Disminuye notablemente la creencia en la justicia immanente, y el acto moral interesa por sí mismo, independientemente de la sanción. En la justicia distributiva la igualdad es la preocupación central, y en caso de conflicto entre sanción e igualdad, la igualdad es más importante.

Hacia los 11 o 12 años Piaget observa que se perfila una nueva actitud caracterizada por el deseo de equidad, que es el desarrollo de igualitarismo en el sentido de la relatividad, porque no se busca la igualdad en la identidad, sino que el niño sólo concibe los derechos iguales de los individuos, pero relativo a la situación particular de cada uno. En la justicia retributiva, esto conduce a no aplicar a todos la misma sanción, sino 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 personales de cada cual, esta actitud conduce a la igualdad.

La justicia distributiva en el curso del desarrollo mental, constituye la forma más profunda de la justicia. Este tipo de justicia puede relacionarse con las nociones de igualdad o equidad. La reciprocidad se impone moralmente a la razón teórica.

⁶⁸ Ibid. p. 264

Ahora bien, Piaget señala que desde el punto de vista psicológico, la noción de igualdad o de justicia distributiva tiene raíces individuales (o biológicas), que son condiciones necesarias pero no suficientes para su desarrollo: sin embargo, Piaget aclara que no se puede hacer del igualitarismo una especie de instinto o de producto espontáneo de la constitución individual. Para que haya igualdad real y reciprocidad se necesita una regla colectiva producto de la vida común, es decir, "(...) es necesario que de las acciones y reacciones de unos individuos sobre otros, nazca la conciencia de un equilibrio necesario, que obligue y limite a un tiempo el alter y al ego. Este equilibrio ideal (...) supone (...) una larga educación recíproca de unos niños por otros."⁷⁰

La idea de justicia se alcanza hasta los 10 o 12 años, cuando se organizan las sociedades infantiles y la codificación de las reglas. La autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque el desarrollo de la justicia supone la autonomía. Pero – expresa Piaget –, que en la medida en que el adulto practica la reciprocidad con el niño, y en que predica con el ejemplo, ejerce una enorme influencia en él, aunque la autoridad del adulto pueda constituir una parte necesaria de la evolución moral del niño, no es suficiente para formar el sentido de justicia que sólo se desarrolla por la cooperación, el respeto mutuo y en la medida en que el niño tiende hacia el adolescente y se considera igual al adulto. Así que tanto en el niño como en la sociedad adulta los progresos del igualitarismo van unidos a los de la solidaridad orgánica. Por tanto, Piaget concluye que "(...) la justicia, al descansar sobre la igualdad y la reciprocidad, sólo puede constituirse si el individuo consiente libremente."⁷¹

Así que, el lazo entre el igualitarismo y la solidaridad es un fenómeno psicológico general. Así pues, Piaget considera que en la justicia retributiva no hay elemento a priori o propiamente racional porque si bien el valor de la idea de igualdad crece en la medida que se realiza el desarrollo intelectual, la idea de sanción pierde terreno. La noción de sanción por reciprocidad depende de la idea de igualdad.

En las raíces psicológicas de la idea de sanción se puede encontrar que los golpes provocan golpes, mientras que la cortesía apela a la amabilidad. "Las reacciones instintivas de defensa (...) determinan una especie de reciprocidad elemental que

⁷⁰ Ibid. p. 264

⁷¹ Ibid. p. 267

constituye el terreno de desarrollo indispensable para la retribución.⁷² Sin embargo para Piaget esto no es suficiente, y los factores individuales por sí solos no pueden superar este estadio de venganza, sin dar lugar a una reglamentación y codificación que supone implícitamente la justicia retributiva. El adulto sanciona continuamente al niño, incluso antes de la aparición del lenguaje, durante los años siguientes el niño está continuamente vigilado, todo lo que dice está controlado, la conducta está sujeta a elogios o reprimendas. El adulto considera legítimo el uso de castigos que, en general, son debidos al nerviosismo o la fatiga; pero estas reacciones constituyen el punto de partida psicológico de la idea de sanción expiatoria. Aquí la cuestión importante para Piaget es que el niño sólo siente temor o desconfianza, sino que siente también cariño y respeto hacia sus padres y por eso al niño le parece que la sanción es moralmente obligatoria y que está ligada al acto que la provoca. La desobediencia (principio de todo pecado) es una ruptura de las relaciones normales y es necesaria una reparación que los padres traducen en forma de castigos, el dolor que se da restablece las relaciones, de manera tal que la idea de expiación forma parte de la moral autoritaria. Así que esta noción primitiva de la sanción es el resultado del castigo, que se refleja a través de la mentalidad místicamente realista del niño.

Por tanto, para Piaget, así se forma la idea de sanción unida al respeto unilateral y de la moral de la autoridad "(...) y de esto se desprende que todo progreso en la cooperación y el respeto mutuo eliminará (...) poco a poco la idea de expiación de la noción de sanción y reducirá ésta a las proporciones de una reparación simple o de una medida de reciprocidad. A medida que disminuye el respeto hacia el castigo adulto, se desarrollan ciertas conductas que no se pueden clasificar dentro de la justicia retributiva. Pero creemos que la preocupación por la reciprocidad conduce precisamente a superar esta justicia un poco corta de los niños (...)"⁷³

⁷² Ibid. p. 269

⁷³ Ibid. p. 270

CONCLUSIONES.

Concebir al hombre como una estructura conformada por subestructuras que se construyen por la actividad del sujeto en su interrelación con el medio, permite seguir su psicogénesis en la inteligencia y en la moral. Justamente esta ha sido la propuesta de esta tesis: explicar la construcción del sujeto moral en la teoría de Piaget.

Ahora bien, esta interpretación ha partido de una visión antropológica que no ha dejado de lado la crítica de Piaget a la antropología filosófica, sino que partiendo de tal crítica ha permitido explorar los fundamentos de Piaget para proponer un nuevo método que podríamos llamar antropología estructural (aunque el concepto ha sido formulado ya por Levi-Strauss), en tanto que síntesis del planteamiento filosófico de los problemas abordados acerca del hombre y el método científico. Entonces el análisis de cuestiones tales como la intención, la conciencia, el respeto y la justicia, admite la posibilidad que Piaget ha explorado, a partir de las herramientas del conocimiento de la ciencia.

Así pues, el estructuralismo de Piaget ha permitido establecer un puente entre una visión general del hombre, hacia aspectos más específicos como el descubrimiento del sujeto epistémico centrado en la noción del desarrollo de la inteligencia, marcado por estadios operatorios que han sido aplicados a la constitución del sujeto moral. Constitución en la que el hombre participa de una manera activa.

Se trata de factores permanentes que el estructuralismo descubre, la totalidad sistemática aparece como un punto central del análisis estructural que permite alcanzar la objetividad y a la formalización lógica.

Por tanto, es el aspecto operativo de las actividades humanas el que ocupa el interés central del análisis estructural. Así, en el estructuralismo de Piaget trata de las reglas y condiciones de funcionamiento de la inteligencia en el sujeto epistémico y que considero, se pueden aplicar a la formación moral del sujeto.

Para plantear la relación entre el desarrollo del sujeto epistémico y el desarrollo del sujeto moral en Piaget, hemos iniciado con el planteamiento del mismo Piaget en cuanto a la filosofía y lo que Piaget concluye como resultado del análisis de cuatro grandes psicologías filosóficas en los conceptos de causalidad y esfuerzo de Maine de Biran, porque se concentraba en el Yo. Bergson da la espada a la acción para buscar

el Yo profundo. Sartre proyecta su Yo en la conciencia en general para descubrir que su causalidad es mágica; y Merleau Ponty llega al resultado de que la subjetividad es fundamentalmente ambigua.

En cuanto al concepto de filosofía, el planteamiento de Piaget es que las hipótesis que formula la filosofía, por amplias que sean, no se pueden comprobar experimentalmente, además, Piaget cuestiona la validez de tales hipótesis cuando están vinculadas a la personalidad de los pensadores y cuando no se tienen criterios objetivos de verdad.

Así pues, Piaget ha dejado establecidos los argumentos que lo condujeron a separarse de la reflexión filosófica para optar por la investigación científica y determinar los elementos que conforman al sujeto epistémico.

Además, Piaget fundamenta sus argumentos en la crítica a algunas de las nociones que tienen que ver con el ámbito epistemológico de filósofos como Bergson, en la noción de tiempo, Husserl en la noción de espacio, Sartre en los conceptos de conciencia e introspección, la noción de causalidad de Maine de Biran y la experiencia originaria de Merleau Ponty.

En cuanto a los conceptos de tiempo, espacio e intuición, Piaget concluye (en oposición a las antítesis bergsonianas, y al tiempo vivido y espacializado), que el tiempo supone la velocidad de los procesos externos que pueden ser percibidos y observados y la de los procesos internos de la actividad mental, por tanto, del estudio psicogenético del tiempo llega a la idea de que el tiempo físico también es relativo a la velocidad. Entonces para Piaget, el sujeto logra tres tipos de operaciones temporales: la seriación de acontecimientos en un orden, un orden de los intervalos, y una métrica resultado de las dos anteriores.

Uno de los conceptos fundamentales de la teoría de Piaget es el concepto de inteligencia, y lo analiza desde diferentes ángulos.

Para Piaget, explicar la inteligencia significa que las operaciones superiores están relacionadas con todo el desarrollo, entendido éste como una evolución conducida por necesidades de equilibrio. Y en esta continuidad funcional se distinguen estructuras sucesivas. En su concepto, la continuidad entre el plano motriz y el plano

verbo intuitivo explica el proceso de las operaciones lógicas, para lograr un equilibrio progresivo.

En términos de Piaget, la inteligencia se construye por niveles de equilibración sucesivos tales, que el trabajo empieza sobre cada uno por una reconstrucción sobre lo que ya estaba adquirido en el nivel anterior, pero bajo una forma más limitada. Por tanto, según Piaget, si la inteligencia no procede de manera lineal, sino por construcciones sucesivas en niveles diferentes, entonces es evidente que el nivel inferior o sensorio-motriz, no puede ser considerado como un principio absoluto y que debe arraigar en un nivel inferior de naturaleza orgánica, que podría ser constituido por el sistema de los reflejos y de los instintos.

En lo que se refiere al concepto de intuición, Piaget dirige sus argumentos Husserl y al psicologismo. Para Piaget la intuición es actividad del sujeto y es atemporal por la comprensión repentina de la reversibilidad, que es una etapa de depuración de conceptos y de la formación de las operaciones que conducen a la constitución de operaciones formales que tienen que ver con las actividades del sujeto, es decir, que el desarrollo de las nociones y de las operaciones intelectuales conduce a una liberación espacio-temporal bajo una forma espontánea y directamente observable: la reversibilidad. Ahora bien, psicológicamente las operaciones se originan en las acciones, que cuando son interiorizadas dan lugar a regulaciones que conforman una reversibilidad aproximada y permiten observar una equilibración progresiva.

El análisis de estos elementos le permite a Piaget proponer su epistemología genética, como una delimitación de los problemas de la epistemología, y como una síntesis entre la profundidad de los problemas planteados desde la perspectiva de la reflexión filosófica y la posibilidad de resolverlos por medio de la investigación científica.

Piaget considera que las disciplinas filosóficas han tendido cada vez más a la autonomía, en este sentido, propone que los problemas que plantea la epistemología son susceptibles de ser analizados experimentalmente. En este ámbito la aportación de Piaget es el descubrimiento del sujeto epistémico.

Ahora bien, en lo que se refiere al análisis sujeto epistémico podemos concluir que para Piaget se da en dos niveles, uno que tiene que ver con el desarrollo histórico y el otro que se refiere al desarrollo de la inteligencia en el sujeto.

Así pues, las conclusiones de Piaget son que los grandes sistemas filosóficos deben su orientación y su originalidad epistemológica al desarrollo de una ciencia determinada en una época histórica dada y que el desarrollo histórico tiende hacia el constructivismo en lo que se refiere al desarrollo del sujeto epistémico.

Por otro lado, en lo que se refiere a la relación entre filosofía y psicología Piaget centra su análisis en los conceptos de intención, significación y conciencia; porque son nociones que la psicología filosófica ha abordado. En este sentido, desde la perspectiva de la psicología genética Piaget se refiere a la intención como un estado de conciencia *orientado hacia*, esta orientación tiene que ver según Piaget, con la asimilación, porque integra unos esquemas de acciones que dan dirección a los movimientos para satisfacer un interés. De modo que los esquemas se coordinan y se puede hablar de intencionalidad desde tales coordinaciones.

En cuanto al concepto de significación, para Piaget, el esquematismo sensorio-motriz está cargado de significaciones, pues asimilar un objeto a unos esquemas consiste en conferirle significaciones. Así pues el análisis de los conceptos de intención y de significación, no sólo puede restringirse a la psicología filosófica, en tanto características esenciales de la conciencia paralelamente al aspecto dinámico de las intenciones en psicología.

Ahora bien, la conducta es un comportamiento en el que se incluye la conciencia, de la que los psicólogos buscan sus leyes, que procede de la periferia y se dirige al centro no a la inversa, de tal modo que la conciencia se adquiere por un esfuerzo retrospectivo de reflexión y en este sentido, la psicología se ocupa tanto del sujeto como de la conciencia. En cuanto al Yo, todo conocimiento supone una descentración, y un procedimiento análogo sigue la psicología genética en el desarrollo de las percepciones y de la inteligencia. Para Piaget el Yo no es una fuerza, sino un sistema de significaciones, valores e interacciones, que traducen en términos de conciencia las regulaciones de la acción entera de la que el Yo es expresión.

Otro concepto que atañe a la psicología genética de Piaget, es el de la introspección, que al combinarse con el estudio de las conductas proporciona tres tipos de información: primero el examen de la toma de conciencia respecto a la conducta real; los errores sistemáticos que puede producir la introspección y que resultan en sí

mismos muy significativos; tercero el estudio de los métodos de introspección provocada.

Para Piaget la causalidad está fundada en datos fisiológicos y en la acción, en este sentido es susceptible de control experimental por la génesis real de la causalidad, en las edades en que se constituye, desde el primer año a nivel sensorio-motriz en el que la causalidad es mágico-fenomenista. Para Piaget la causalidad depende de la estructuración de lo real por los progresos de la inteligencia, por construcción inferencial. Entre los dos y los doce años la causalidad empieza por una asimilación directa de lo real a los esquemas de la acción, que luego se descentraliza para asimilarse a operaciones.

Otro concepto fundamental de la psicología genética de Piaget es el conocimiento. Según Piaget hay elementos de una estructura común de las experiencias originarias para las que basta la conciencia, que es un sistema de significaciones; pero para que haya significaciones es necesaria una serie de actos y se tiene un sentido de la experiencia originaria, entonces es solidaria de una historia. En esta historia de la conciencia lo que importa no es su contenido porque es individual, sino la capacidad común de formar intuiciones y de dar significaciones, lo que supone ya una organización. Y relacionando entre sí una significaciones se producen en el sujeto asimilaciones y diferenciaciones. De este modo se construye un esquematismo dinámico ligado a sus contenidos. Aquí intervienen la percepción y la acción, es decir, que lo fundamental para Piaget en este sentido, es que la repetición de una acción en circunstancias similares no se da por un mecanismo de asociación, sino de significaciones debidas a los esquemas de asimilación que se encargan de la generalización.

Por tanto, cuando se ubican las totalidades funcionales en su dimensión histórica de las que no son separable, no se puede hablar de experiencias originarias (como en Merleau Ponty) porque tienen un pasado y en este sentido existe un proceso dialéctico que engendra nuevos significados que tienen ya unas intenciones operantes (inteligencia) iniciales.

En cuanto a la crítica de la psicología filosófica hacia la psicología científica, es la cuestión de una antropología que exprese al hombre en su totalidad, pero para Piaget,

lo propio del hombre es proporcionar un trabajo constante (praxis) para que de una manera consciente tienda a un resultado y por tanto, para Piaget, la objetividad constituye una de las dimensiones fundamentales de la intencionalidad humana.

El estructuralismo de Piaget comprende el análisis de las estructuras matemáticas, lógicas, físicas, biológicas, psicológicas y lingüísticas. Estos elementos los he abordado para integrar el estructuralismo de Piaget, en función de la estructura de la inteligencia del hombre en tanto que conoce y el desarrollo del sujeto moral a partir de su estructura.

En principio, Piaget hace referencia al concepto de estructura, que designa como un sistema de transformaciones que se caracteriza por una totalidad formada por elementos subordinados a leyes de composición con propiedades distintas de los elementos. Para el genético, lo que importa son las relaciones entre los elementos, es decir, los procesos de composición, siendo el todo el resultado de dichas relaciones, cuyas leyes son las del sistema y se centra en la construcción de estructuras.

Otra propiedad de la estructura es su autorregulación, las estructuras se regulan por sí mismas y esto da lugar a su conservación, por lo tanto las transformaciones generan elementos que pertenecen a la misma estructura y que conservan sus leyes, lo que permite la construcción y formación procediendo por operaciones reguladas que son leyes de transformación de carácter operatorio.

En las estructuras matemáticas la noción fundamental es la del grupo como un conjunto de elementos reunidos por una operación y a la cual se accede por abstracción reflexiva del pensamiento lógico-matemático, y consiste en ser extraído no de los objetos, sino de las acciones que se puede ejercer sobre ellos, así como de las coordinaciones esenciales de las acciones como reunir, ordenar, o poner en correspondencia. De modo que el grupo es un elemento esencial de las transformaciones y es el prototipo de las estructuras.

En cuanto a las estructuras lógicas se refieren a la forma del conocimiento y no a su contenido. La lógica constituye una estructura porque implica totalidad, transformación y autorregulación. Entonces para Piaget, si en lógica existen estructuras se puede seguir su psicogénesis en el desarrollo del pensamiento natural.

Para Piaget existen estructuras físicas independientes de nosotros que responden a nuestras estructuras operatorias, pero la relación entre las estructuras causales y operatorias no pueden dissociarse de la acción del experimentador que es el hombre. Es en la acción propiamente dicha donde se descubre la causalidad (por ejemplo en la acción sensorio-motriz e instrumental es donde el niño pequeño descubre la transmisión del movimiento). La acción es también fuente de las operaciones porque sus coordinaciones generales implican ciertas estructuras elementales, que sirven como punto de partida a las abstracciones reflexivas.

En cuanto a las estructuras biológicas para Piaget, el organismo es el objeto físico y motor del comportamiento. La noción de homeostasis utilizada en biología, es importante desde el punto de vista de la estructura porque se refiere a un equilibrio permanente con el medio ambiente, y por tanto de la autorregulación del organismo. Así que el organismo elige su medio pero al mismo tiempo lo condiciona, estos elementos que aporta la biología contemporánea, devuelven a la evolución su significación dialéctica y son importantes en tanto que proporcionan las bases de un estructuralismo psicogenético, puesto que las totalidades y autorregulaciones biológicas son materiales que permiten entender la relación de las estructuras y el sujeto, el hombre, porque el organismo es fuente de dicho sujeto.

En las estructuras psicológicas Piaget plantea que el sujeto es activo y construye por sí mismo sus estructuras mediante procedimientos de abstracciones reflexivas que conforman la inteligencia.

Lo anterior nos conduce a la estructura y génesis de la inteligencia, este es otro de los ángulos con el que Piaget analiza la inteligencia. Las estructuras lógicas se construyen, es el paso de una estructura más simple a una más compleja y así sucesivamente. Los datos iniciales de la construcción de las estructuras lógicas Piaget los designa como "coordinación general de las acciones", es decir, los vínculos comunes a las coordinaciones sensorio-motrices, que parten de los movimientos espontáneos del organismo y de los reflejos. En estos comportamientos hay elementos funcionales como la asimilación o proceso según el cual una conducta se reproduce en forma activa y se integra a nuevos objetos, y a la acomodación de los esquemas a la diversidad de objetos.

Por tanto, la estructura de la inteligencia es la génesis de operaciones lógicas por las asimilaciones y coordinaciones, que permiten la construcción de estructuras equilibradas cuyas regulaciones tienen ya cierto grado de reversibilidad.

Si bien es cierto que Piaget analiza el problema del conocimiento y descubre la estructura de la inteligencia, la intención de esta tesis ha sido retomar este análisis para fundamentar una visión antropológica de la estructura del sujeto moral, que parte de una estructura previa de la inteligencia que se desarrolla en un proceso constituido por estadios. Así pues, en la dirección antropológica de esta tesis he tratado de explicarme una parte esencial del hombre: la manera como las personas llegamos a la moral. La teoría de Piaget me ha permitido, además, comprender la formación de la conciencia moral, el sentido de la justicia y del respeto a partir del análisis del problema de la constitución del sujeto moral.

He iniciado con el problema de cómo se constituye el sujeto moral partiendo del análisis y descripción del pensamiento de Piaget, para explicar sus conceptos estructurales del sujeto epistémico en general, y en particular la estructura del sujeto moral.

He descrito, también, los argumentos de Piaget para establecer su epistemología genética, en primer término, y luego, para hablar de la relación entre el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo del juicio moral (en el niño).

La cuestión central de este análisis parte de la pregunta de si es posible la evolución moral. En el análisis de Piaget, concluimos que el sujeto moral está conformado por una estructura evolutiva que parte de cuestiones biológicas y de estadios sensorio-motrices, hasta llegar a un sentido de la conciencia del respeto, la responsabilidad y la justicia; en el estadio de la cooperación. De tal modo que los resultados de las investigaciones de Piaget, conducen a explicar la constitución del sujeto moral en estadios que corresponden, paralelamente, al desarrollo de las estructuras operatorias de la inteligencia (que son estructuras psicológicas).

Así como el descubrimiento de la reversibilidad operatoria marca la constitución del sujeto epistémico, la toma de conciencia de la necesidad del respeto por las reglas marca la evolución del sujeto moral.

De manera que para Piaget, la inteligencia motriz se define por la mezcla de asimilación a los esquemas anteriores y de adaptación a las condiciones actuales, aquí nacen las reglas, cuando se alcanza un equilibrio entre la acomodación y la asimilación, entonces es cuando las conductas se convierten en hábitos.

Ahora bien, al hablar de la estructura del sujeto moral y de la formación del juicio moral en el niño, Piaget ha aclarado en repetidas ocasiones que la separación en estadios responde a una necesidad explicativa, pero que, en realidad, es un proceso continuo.

Así pues, para Piaget, la primera cuestión es que la regla evoluciona con la edad y los estadios deben concebirse como fases sucesivas de procesos regulares en los terrenos superpuestos del comportamiento y de la conciencia.

Si establecemos una correlación entre los tipos de comportamiento, los tipos de reglas, y sus correspondencias con la formación de la conciencia moral, encontramos que aparece una relación constante: a la conducta (comportamiento) motriz corresponde la regla motriz y al estadio individual de la conciencia moral.

En la siguiente etapa del proceso, (segundo estadio), a la conducta egocéntrica, corresponde la regla del respeto unilateral, y al estadio egocéntrico en la formación de la conciencia moral.

Y en el tercer estadio, coinciden, en el nivel de la conducta de cooperación corresponde a la regla del respeto mutuo y a la cooperación en cuanto a la formación de la conciencia moral:

Estadios de Evolución de la regla moral.

PRÁCTICA DE LA REGLA	LA CONDUCTA (EL RESPETO)	FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL
ESTADIOS	ESTADIOS	ESTADIOS
1. Motor e individual	1. Conducta motriz	1. Individual
2. Egocéntrico	2. Conducta egocéntrica o respeto unilateral	2. Egocéntrico
3. Cooperación o acuerdo mutuo	3. Cooperación o respeto mutuo	3. Cooperación
4. Codificación de las reglas.		

Ahora bien, en cuanto a la noción del respeto, para Piaget la sociabilidad y la individualidad se encuentran indisociadas en el niño, de tal modo que el grupo social provoca en el individuo un sentimiento de obligación moral, así que si la regla resulta obligatoria, se debe a que la vida común transforma la conciencia inculcando un sentimiento de respeto. De modo que la cooperación se constituye como el fenómeno social más profundo. Se tiende a la cooperación como la forma normal de equilibrio social, en tanto que el respeto, la obligación y la constitución de reglas, suponen la interacción de individuos. Por tanto, para Piaget, lo que conduce a un individuo a respetar las normas, es el respeto que siente hacia las personas que las emiten. Sin embargo, los sentimientos morales están relacionados con el respeto, que cambia de naturaleza con la edad; así que la razón requiere de la cooperación, y entonces el respeto mutuo es la condición para la autonomía en su doble aspecto: intelectual y moral.

Así que una vez más aparece una evolución que parte de la presión adulta y el respeto unilateral, para acceder a la cooperación y el respeto mutuo. Lo propio de la cooperación es llevar al niño a la práctica de la reciprocidad, es cuando el niño adquiere conciencia de la razón de ser de las leyes.

En cuanto a la noción de responsabilidad, Piaget ha señalado la responsabilidad objetiva, la subjetiva, y la evolución que es el paso de la primera a la segunda (Piaget encuentra una media de 7 años para la responsabilidad objetiva y de 9 años para la responsabilidad subjetiva). La noción objetiva de la responsabilidad y la noción subjetiva responden a dos procesos, uno precede al otro, durante la evolución moral del niño. De modo que la responsabilidad objetiva disminuye con la edad para dar lugar a la responsabilidad subjetiva que crece correlativamente en función de la cooperación y el respeto mutuo; que surge cuando el sujeto es capaz de reconocer sus propias obligaciones por respeto a ellas y cuando es capaz de percibir la intención de las actitudes de las personas que lo rodean. Así que la primacía de la intencionalidad sobre la regla exterior supone una diferenciación cada vez más refinada entre lo material y lo espiritual.

Así que si los niños presentan un realismo en el que predomina la responsabilidad objetiva es consecuencia de la presión adulta con el egocentrismo, por el respeto unilateral que el niño siente hacia el adulto; este es el origen de la exterioridad atribuida a la regla. Si, inversamente, el niño se desarrolla en el sentido de la interiorización de las consignas y de la responsabilidad subjetiva, es porque la cooperación y el respeto mutuo le dan una comprensión cada vez más profunda de la realidad moral.

En cuanto a la noción de justicia, para Piaget, es la más racional de las nociones morales que resultan de la cooperación. El desarrollo de la noción de justicia en el niño requiere del respeto mutuo y la solidaridad. La igualdad debe desarrollarse con el progreso de la cooperación, que, al mismo tiempo, la supone.

Ahora bien, Piaget ha distinguido dos formas en la noción de justicia, una, la justicia retributiva, que tiene que ver con la sanción y el castigo; y la otra, la justicia distributiva que se refiere a las nociones de igualdad y equidad. La sanción privada cuyo origen es la venganza (que es en principio un mecanismo de defensa) es condición necesaria para el desarrollo de la noción de justicia; pero la venganza desinteresada sólo se convierte en justa cuando las reglas han establecido lo que está bien y lo que está mal. Además, la noción de justicia en el niño también tiene que ver

con la imperfección de la justicia adulta, el niño percibe la noción de justicia cuando ha sufrido un una injusticia por parte del adulto.

En el proceso evolutivo de la noción de justicia, para los niños pequeños la sanción (o justicia retributiva) es más importante que la igualdad, inversamente, en los niños mayores, la igualdad es más importante que la sanción. De tal modo que, la sanción en los niños pequeños es sanción expiatoria, es decir, castigo, producto de la presión adulta y del respeto unilateral. Por tanto, cuando el niño recibe un castigo del adulto lo considera como algo justo. Sin embargo, Piaget ha mostrado que esta idea desaparece progresivamente con la edad, para dar lugar a la idea de sanción por reciprocidad, en la que el niño considera que una sanción es justa sólo cuando se toma como una medida de prevención.

Evolución en el desarrollo de la noción de justicia.

E S T A D I O S		
	JUSTICIA RETRIBUTIVA	JUSTICIA DISTRIBUTIVA
1. De 7 a 8 años. Subordinación a la autoridad adulta	1. Sanción legítima y necesaria. Principio de la moralidad	Autoridad y Heteronomía
2. De 8 a 11 años. Igualitarismo progresivo	2. Sanción legítima por reciprocidad	Igualdad.
3. De 11 a 12 años. La justicia igualitaria se modera.	3. Deseo de equidad	3. Se consideran las circunstancias atenuantes y la situación particular.

Por tanto, la justicia distributiva en el curso del desarrollo mental, constituye la forma más profunda de justicia. Este tipo de justicia puede relacionarse con las nociones de igualdad y equidad. Así el sentido de justicia se desarrolla en la medida en

que progresan la cooperación y el respeto mutuo. La justicia, al descansar sobre la igualdad y la reciprocidad, sólo puede constituirse si el individuo consiente libremente.

BIBLIOGRAFÍA.

1. BERGSON, Henri, La Evolución Creadora, Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid, 1973
 2. HUSSERL, Edmund, Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y Filosofía Fenomenológica, F.C.E, México, 1986
 3. KANT, Immanuel, Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, Espasa-Calpe, Madrid, 1963.
 4. LEVI-STRAUSS, El Pensamiento Salvaje, F.C.E., México.
 5. MARX, Karl, Manuscritos: Economía y Filosofía, Alianza, Madrid, 1974.
 6. MAINE DE BIRAN, Jaques, Autobiografía y otros escritos, Aguilar, Argentina, 1981.
 7. MERLAU-PONTY, Maurice, Fenomenología de la Percepción, F.C.E., México, 1975
 8. MUELLER, F.I., Historia de la Psicología, Barcelona, Ariel.
 9. PIAGET, Jean, Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía, Península, Barcelona, 1988
 10. PIAGET, Jean, El Estructuralismo, Proteo, Argentina. 1971
 11. PIAGET, Jean, Psicología y Epistemología, Ariel, Barcelona.
 12. PIAGET, Jean, El Criterio Moral en el Niño, Fontanella, 2ª. Edición, Barcelona, 1974
 13. PIAGET, Jean, Introducción a la Epistemología Genética, Paidós, Buenos Aires, 1975
 14. PÉREZ GÓMEZ, Angel- ALMARAZ, Julián, Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza, F.C.E. colección Paideia, México 1995
 15. PULASKI, S. Mary Ann, Para Comprender a Piaget, Península, Barcelona 1975.
 16. SARTRE, Jean Paul, El Ser y la Nada ensayo de Ontología Fenomenológica, Losada, Buenos Aires, 1976
 17. SILVERMAN, J. Hugh, PIAGET, La Filosofía y las Ciencias Humanas, Editorial F.C.E. Breviarios, México, 1989
-