

El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?

ALICIA BARREIRO

Universidad de Buenos Aires



Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo principal es comprender las relaciones entre los conocimientos construidos colectivamente y los procesos psicológicos de conceptualización. Para ello se estudió el desarrollo de las justificaciones del castigo en niños y adolescentes (N = 216) escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con edades entre 6 y 17 años. El instrumento utilizado fue una entrevista basada en los lineamientos del método clínico crítico piagetiano. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto tres tipos de justificaciones del castigo: utilitaristas, retribucionistas y mixtas que se encuentran presentes en los distintos grupos de edad (con excepción de las justificaciones utilitaristas que se manifiestan a partir de los 10 años). No obstante, se han identificado diferencias en el modo en el cual los participantes evalúan las consecuencias futuras del castigo en las justificaciones mixtas y utilitaristas. Tales procesos de transformación de los argumentos indicarían la presencia de procesos constructivos de conceptualización al interior de los distintos tipos de justificaciones. En conclusión, los procesos individuales de conceptualización y de apropiación de los conocimientos colectivos no serían mutuamente excluyentes, sino que se trataría de dos polos dialécticos con momentos de alternancia en el predominio relativo de uno sobre otro.

Palabras clave: Desarrollo, castigo, justificaciones, conceptualización, apropiación, sentido común.

Development of punishment justifications: Individual conceptualisation or appropriation of collective knowledge?

Abstract

The paper presents the results of a research study whose principal aim is to understand the relationships between collectively constructed knowledge and psychological conceptualisation processes. For this purpose, we studied the development of punishment justifications in children and adolescents (N = 216), aged between 6- and 17-years, attending school in Buenos Aires. The instrument used was an interview based on Piagetian clinical research methods. The results show there are three types of punishment justifications: utilitarian, retributive, and mixed, which are present across the age groups (with the exception of utilitarian justifications observed from the age of 10 years). However, we found differences in how participants evaluate the future consequences of punishment in both mixed and utilitarian justifications. The process of transforming arguments would indicate the presence of constructive conceptualisation processes in the different types of justifications. In conclusion, psychological processes of conceptualisation and appropriation of collective knowledge would not be mutually exclusive, but would be two dialectical poles with alternation in the relative dominance of one over the other.

Keywords: Development, punishment, justifications, conceptualisation, appropriation, common sense.

Agradecimientos: Este trabajo se enmarca en los siguientes proyectos de investigación: UBACYT (2011-2014) 20020100100360: *Investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas*, dirigido por el Dr. J. Castorina, y PICT-2008-1217: *Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes*, dirigido por el Dr. M. Carretero.

Correspondencia con la autora: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Pedro Moran 3212 4º 20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, C1419HKF. Email: abarreiro@psi.uba.ar.

Original recibido: 8 de mayo de 2011. *Aceptado:* 1 de diciembre de 2011.

Introducción

Distintos estudios dedicados al desarrollo del juicio moral han puesto de manifiesto que los niños pertenecientes a diferentes culturas consideran injustificable el daño a un otro desde muy pequeños (Turiel 2008, 2000; Pasupathi & Wainryb, 2010). Más aún, el rechazo a dañar a otro sería uno de los *criterios de juicio* que diferencia al dominio moral del convencional (Smetana, 2006; Turiel; 1983, 2000). Sin embargo, todas las sociedades han construido históricamente modos legítimos de castigo, es decir, han desarrollado instituciones que establecen las condiciones bajo las cuales es moralmente correcto dañar a un individuo (Garland, 1999).

Las justificaciones que legitiman la institución social del castigo forman parte del *conocimiento de sentido común* de las personas, entendido como el acervo de significados colectivos que permite a los miembros de un grupo comprender su mundo social y comunicarse (Moscovici, 2001; Wagner y Hayes, 2005). Durante el proceso de socialización los niños se apropian de esos conocimientos construidos colectivamente, conformando así su identidad social (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson y Psaltis, 2003).

Ahora bien, ¿los sujetos reconstruyen conceptualmente las justificaciones colectivas del castigo o se apropian pasivamente de ellas? Por un lado, distintos psicólogos del desarrollo (e. g. Castorina, 2005; Faigenbaum, 2005, Helwig, 2008; Turiel, 1983) afirman que, durante la interacción social con los objetos de conocimiento, los conocimientos producidos colectivamente operarían como *restricciones* (Castorina y Faigenbaum, 2003) limitando el rango de las hipótesis posibles de ser formuladas y orientando la construcción del conocimiento en una dirección, aunque sin determinarla. En este sentido, los planteamientos de Duveen (1994, 1998, 2001, 2007) sobre el proceso de ontogénesis de los conocimientos de sentido común comparten la base epistemológica constructivista de la teoría piagetiana, ya que postulan la co-constitución del sujeto social y del objeto de conocimiento en un proceso de interacción (Castorina, 2010). Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo permite la autonomía relativa del pensamiento infantil con respecto a *la sociedad pensante adulta* (Duveen, 1994), en tanto posibilita la elaboración de ideas o significados por parte de los niños en sus intentos por comprender el mundo social del que forman parte.

Por otro lado, psicólogos sociales próximos a los postulados de Durkheim (1893/2004, 1924/1973) sobre las relaciones entre individuo y sociedad en la construcción del conocimiento, desarrollaron una explicación diferente (Emler, 1987; Emler, Ohana y Dickinson, 1990; Tarry y Emler, 2007). Afirman que la sociedad determina el contenido de los pensamientos y juicios desde la infancia, por la apropiación de conocimientos que preexisten a los sujetos en el discurso social. Para estos autores los niños no construyen soluciones ante los problemas que deben enfrentar en su vida cotidiana, sino que recurren a soluciones construidas colectivamente durante la historia del grupo social al que pertenecen. Durante el proceso de socialización los niños participan activamente en el proceso de internalización de los conocimientos colectivos al involucrarse en interacciones comunicativas con sus pares y con los adultos, aunque ello no implica un proceso reconstructivo de los conocimientos.

Este trabajo intenta, a través del análisis de las justificaciones del castigo esgrimidas por niños y adolescentes, esbozar una respuesta a los siguientes interrogantes referidos a las relaciones entre los procesos de conceptualización individuales y los saberes producidos colectivamente: ¿El proceso de apropiación de las justificaciones sociales del castigo involucra un proceso reconstructivo o se trata de la apropiación de soluciones ya construidas por el grupo social al que las per-

sonas pertenecen? Dicho de otro modo, ¿el avance en el desarrollo cognitivo implica transformaciones en el modo en el que los sujetos justifican el castigo?

La institución social del castigo: aportes de la ética, la sociología y el derecho

Son muy numerosos los autores y las disciplinas que se han ocupado de la temática del castigo, aunque todavía no ha establecido un consenso respecto de su naturaleza y modo de funcionamiento. El debate filosófico ha sido monopolizado, desde hace siglos, por dos posiciones éticas: *utilitarismo* y *retribucionismo* (Garland, 1999; Marí, 1983; Zerbino, 2007). Según las tesis retribucionistas el castigo se justifica en razones de justicia (la ofensa ocasionó un daño, por eso el ofensor merece que se le castigue) y su finalidad es reparar la acción realizada en el pasado. Contrariamente, los filósofos utilitaristas afirman que la justificación del castigo debe sustentarse, por encima de razones de justicia, en la ponderación de las consecuencias de la pena, es decir, en su utilidad futura. Algunos autores priorizan el *uso preventivo* del castigo tanto para el ofensor como para terceros, mientras que otros priorizan la *reforma* del ofensor (Guisán, 1999).

Los modelos teóricos y las categorías que se han desarrollado en el interior del campo filosófico también organizan las teorías sobre la pena en el Derecho (Creus, 1990; Zaffaroni, Alagia y Slokar, 2000) que pueden clasificarse en: *absolutas*, *relativas* y *mixtas*. Las primeras se basan en las tesis retribucionistas, las segundas en las utilitaristas y las terceras toman sus fundamentos de las teorías absolutas y cubren sus falencias recurriendo a aportes de las teorías relativas. Las teorías mixtas de la pena, sobre las cuales se basa la doctrina jurídica argentina, señalan que la pena es la *retribución* de un mal que el Estado le impone a un individuo y se legitima en una finalidad que la trasciende: la reeducación del delincuente o la prevención del delito. Esto último es lo único que otorga a la pena el sentido de regulación de la vida social. Si se limitara a la retribución de un mal por un mal tendría el carácter de pura sanción moral y no interesaría a la sociedad política.

La contribución de la sociología a esta problemática se centra en el análisis de los vínculos entre los castigos, las normas y el poder, que determinan una cierta configuración o comportamiento colectivo. Según Durkheim (1893/2004; 1924/1973) el castigo es una representación directa del orden moral de una sociedad. A diferencia de los filósofos utilitaristas, para este autor el respeto por las leyes no tiene su origen en el temor a las sanciones que reprimen las trasgresiones de las normas, sino en el carácter sagrado que la sociedad les confiere por ser constitutivas de la conciencia colectiva. En consecuencia, la finalidad del castigo no es inspirar temor para prevenir futuras transgresiones; si así fuera, la norma siempre actuaría como algo externo al sujeto que no tendría mayores efectos sobre la vida moral en su conjunto. Por otra parte, Durkheim (1924/1973) considera, al igual que el retribucionismo, que la función del castigo es la eliminación de la falta cometida restituyendo la autoridad de la norma y la pena será justa si es proporcional a la gravedad de la infracción cometida. Contrariamente a los planteamientos de Durkheim, para quien las sociedades modernas han implementado una concepción del castigo que deja de lado la devolución de un mal por un mal propia de los sistemas sociales represivos, Foucault (1975) rechaza toda posibilidad de considerar que la función de la pena sea la resocialización o la prevención del delito. Afirma que la disminución de la severidad de las penas en realidad sería un desplazamiento del objeto de la acción punitiva que ya no recae sobre el cuerpo de los delincuentes sino sobre sus derechos.

El castigo en la psicología

El estudio pionero de Piaget (1932) sobre el desarrollo del juicio moral en el niño se basa en una concepción del castigo acorde a los postulados retribucionistas porque considera que una sanción es justa cuando castiga al culpable y recompensa al inocente o está graduada proporcionalmente a la falta cometida. Este autor estudió los conflictos entre la justicia retributiva y la distributiva, entrevistando a niños de 6 a 12 años de edad. Sus resultados ponen de manifiesto que las respuestas de los más pequeños privilegian la retribución, mientras que en los mayores predomina la distribución. Asimismo, Piaget (1932) realizó un estudio sobre la utilidad y el fundamento de los castigos que confirma los resultados anteriores: mientras que los niños pequeños (hasta aproximadamente los 7 años) incluyen en sus respuestas la idea de expiación, los mayores legitiman las sanciones aduciendo su utilidad preventiva. No obstante, al interpretar las respuestas infantiles Piaget no recurrió explícitamente a la ética del utilitarismo (Zerbino, 2005).

Un último punto a considerar en la investigación de Piaget (1932) es el modo en el que los sujetos juzgan una transgresión dependiendo de las intenciones de quien la llevó a cabo. Para este autor, la centración en el propio punto de vista junto con las relaciones de presión social, configuran el *realismo moral* infantil característico de la heteronomía moral. Así, las normas son pensadas como objetos externos e inmodificables de manera análoga a las regularidades físicas. Además, al no poder ponerse en el lugar de los otros, los niños juzgan los actos según sus resultados, sin tener en cuenta las intenciones de los agentes. Años más tarde distintas investigaciones, realizadas tanto por psicólogos sociales como por psicólogos del desarrollo, confirmaron estos hallazgos (Leahy, 1979; Miller y Smith, 1977, Skitka y Crosby, 2003) aunque algunos resultados indican que la consideración de las intenciones de los transgresores es posible a los 5 o 6 años, esto es, antes de lo que señalaba Piaget (Miller y McCann, 1979).

Por su parte, Zerbino (2005) analizó los argumentos por los cuales los niños justifican el castigo desde una perspectiva psicogenética, refiriéndose únicamente a las instituciones escolares. Para ello entrevistó a niños y niñas de 6 a 12 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. En las respuestas sobre la justificación y función del castigo distinguió dos núcleos conceptuales que pueden ponerse en relación con las tesis utilitaristas y retribucionistas. En el análisis de los argumentos infantiles, mantuvo diferenciados ambos tipos de justificación y consideró como unidad de análisis los fragmentos en los que cada una de ellas aparecía, sin considerar si pertenecían o no al mismo sujeto. Según sus resultados, las justificaciones retribucionistas y utilitaristas se encuentran presentes por lo menos desde los 6 hasta los 12 años de edad, siendo las respuestas utilitaristas las que tienen mayor frecuencia. Zerbino (2005) concluye que la presencia de ambos tipos de respuestas independientemente de la edad de los sujetos no permite hablar de un mayor o menor desarrollo. A diferencia de investigaciones previas (Kohlberg, 1981; Piaget, 1932) que proponen modelos unidimensionales y cronológicos secuenciales de desarrollo, basados en la superación de estadios sucesivos con un único punto de llegada, este autor describe un *proceso de carácter circular* entendido como la alternancia entre justificaciones retributivas y utilitaristas en las respuestas de los entrevistados.

Desde hace algunas décadas distintos autores (Darly y Pittman, 2003; Hogan y Emler, 1981) señalan que la mayor parte de las investigaciones psicológicas se han focalizado en el estudio de la justicia distributiva. Según Hogan y Emler (1981) esto se debe a que, a partir del trabajo de Piaget (1932), la justicia retributiva fue considerada como un tipo de pensamiento que debe abandonarse en pos de la justicia distributiva, propia del pensamiento adulto y de las sociedades

democráticas. Ambos autores consideran que los ideales de la modernidad habrían llevado a menospreciar la importancia de la justicia punitiva, cuando en realidad se trata de un elemento esencial para comprender cómo los sujetos enfrentan los problemas relativos a la justicia. En la vida cotidiana las personas necesitan asegurarse de que los miembros del grupo al que pertenecen respeten las normas, de lo contrario su mundo se volvería impredecible. Hogan y Emler (1981) afirman que la tendencia de los seres humanos a la retribución se construyó a lo largo de la historia por la convivencia con otros y la necesidad de mantener reglas que organicen el mundo social de una manera estable. Entonces, para los integrantes de una comunidad no es suficiente con compensar un daño, es necesario sancionar simbólicamente al transgresor para conservar los lazos sociales que unen al grupo, de modo análogo a la función que Durkheim (1893/2004) le atribuye al castigo. En un sentido similar los resultados obtenidos por Abduca, Ainora y Pérez (2010) muestran que los adolescentes que participaron en su estudio tendían a elegir como modo de administración del castigo aquel que se había ejercido sobre ellos durante su infancia. Los autores concluyen que los individuos serían *obedientes* a un orden social que ha naturalizado el castigo, impidiendo que lo cuestionen.

MÉTODO

Objetivos

Objetivo general

- Comprender las relaciones entre los procesos de conceptualización individuales y los conocimientos producidos colectivamente mediante el análisis de las justificaciones del castigo de niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Describir los argumentos por los cuales los niños y adolescentes participantes en el estudio justifican los castigos que consideran justos.
- Analizar si los argumentos que emplean los participantes para justificar los castigos presentan diferencias según la edad, el género y el nivel educativo de sus padres

Tipo de estudio: Descriptivo.

Diseño: Transversal- evolutivo.

Muestra: El muestreo fue de tipo intencional, por *cuotas* (Hernández Sampieri, Fernández Callado y Baptista Lucio, 2006). Cada cuota se compuso de la siguiente manera: 18 sujetos por cada grupo de edad, intentando igualar la distribución en función del sexo y el nivel educativo de sus padres.

La muestra estuvo constituida por 216 participantes con edades entre 6 y 17 años. El 52% eran hombres ($N = 112$) y 48% mujeres ($N = 104$). Los mismos asistían a escuelas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Respecto del nivel educativo de sus padres se consideró el máximo alcanzado por alguno de ellos y la composición resultante fue: 32,4% ($N = 70$) estudios primarios, 33,3 % estudios secundarios ($N = 72$) y 34,3%, estudios universitarios ($N = 74$).

Instrumentos y procedimientos: Se utilizó una entrevista conducida según los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001; Piaget, 1926), cuya característica esencial es que el entrevistador permite que el diálogo se estructure a partir de los argumentos desplegados por el entrevistado. Las entrevistas –con una duración aproximada de 30 minutos– se basaron en dos narrati-

vas inspiradas en las utilizadas clásicamente por Piaget (1932), en las que un niño transgrede una norma de la vida cotidiana, en un caso establecida por una autoridad y en el otro por un par¹. A partir de la lectura de cada una de las narrativas, se pedía a los entrevistados que respondieran a la siguiente pregunta: “¿Para vos como habría que castigar al chico de la historia para que el castigo fuera justo?”, y a continuación. “¿Por qué ese castigo es justo?”. Luego se presentaban cuatro castigos propuestos por sujetos de su misma edad y se les pedía que eligieran el que consideraran más justo, si es que alguno les parecía justo. Finalmente se les preguntaba por qué consideraban justo ese castigo y por qué los castigos restantes no eran justos o eran menos justos que los elegidos, dependiendo de las respuestas de los participantes.

Resultados

En el análisis de los argumentos esgrimidos por los participantes para justificar *por qué* el castigo que eligieron era el más justo —sin considerar su modo de administración (pedirle al niño que reponga lo que rompió, darle cachetadas, etcétera)— se construyeron tres categorías, recurriendo al acuerdo interjueces para garantizar su validez concurrente (Delval, 2001): A) *Justificaciones retribucionistas*; B) *Justificaciones utilitaristas* C) *Justificaciones mixtas*. A continuación se presenta a cada una de ellas seguidas por fragmentos de entrevistas que las ejemplifican:

A). *Justificación retribucionista*: Corresponde a aquellos argumentos que justifican el castigo en razones de justicia: el castigo es justo porque el personaje de la historia ocasionó un daño, siendo de suma importancia la proporción entre el daño causado por la falta y el daño que infligirá el castigo para considerarlo justo:

Agustín (7;0): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Que no juegue con sus amigos. (...) Porque rompió el adorno. [Lectura de las opciones de castigo] Sacarle la pelota por unos días (...) Porque rompió un adorno con la pelota. (...) Porque esa es más justa. [Relato del amigo que cuenta un secreto] Que no sea más el amigo. (...) Porque le contó el secreto y él se lo prohibió que se lo cuente a sus compañeros. [Lectura de las opciones de castigo] Contar un secreto de él (...) Porque él ya, él había contado lo de él [¿Y por qué es justo eso?] Porque él hizo lo mismo.”*

B). *Justificación utilitarista*: Corresponde a los argumentos que justifican el castigo en base a su utilidad futura, ya sea para la sociedad o para la persona que cometió la falta. Tales finalidades pueden ser de dos tipos:

B.1): Finalidad preventiva: El castigo es justo porque evita que el sujeto vuelva a cometer el daño ocasionado por la transgresión quitándole el acceso a los medios de los que se valió para ello.

Alejandro (10;04): “[Historia del niño que rompe un adorno con la pelota] *Y... no dejarlo jugar a la pelota en la casa y sacarle la pelota [¿Cómo sería ese castigo?] Cuando... cuando ella se va, le esconde la pelota, le guarda la pelota en un lugar alto y él no lo puede alcanzar. [¿Y por qué sería justo ese castigo para vos?] Para así no rompe nada. [Relato del amigo que cuenta un secreto] No le contaría más nada. [¿Y por qué te parece justo hacer eso?] Porque no... no decirle más secretos, ni nada importante. [Está bien. ¿Y por qué te parecería justo hacer eso?] Porque si no va... va a decirle a todos, para que no diga más cosas que no tiene que decir.*

B.1): Finalidad resocializadora: El castigo es justo porque evita la reincidencia por medio de la educación del ofensor:

Alan (11;11): “[Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Le sacaría la pelota. [¿Por qué sería justo eso?] Para que aprenda a no jugar a dentro de la casa. Si jugaría afuera se la prestaría, para que aprenda a jugar adentro y no afuera de la casa. (...) [¿Por qué te parece más justo eso que comprarle un adorno nuevo a la mamá?] Porque si le compra un adorno nuevo el chico no aprende, tal vez lo retan, pero si lo dejan sin la pelota comprendería más. [Relato del amigo que cuenta un secreto] (...) ¿Y qué opinas de que no forme más parte del grupo*

de amigos? ¿Te parece justo?] *No, pero que aprenda a no contar a los demás. Sería justo, pero por un tiempo, para que aprenda. (...)*"

C) *Justificaciones Mixtas*: En estas respuestas, las justificaciones esgrimidas se basaban tanto en las tesis retribucionistas como en las utilitaristas. Su denominación se inspira en las teorías mixtas de la pena, descritas por el derecho: *el castigo es justo porque el personaje de la historia ocasionó un daño al transgredir la norma y porque garantiza que no cometa nuevamente la falta*. No se trataría de una integración de las otras dos justificaciones, porque como se verá más adelante, los resultados obtenidos no muestran un momento previo de diferenciación (Piaget, 1980), dado que este modo específico de justificar el castigo se encuentra presente por lo menos desde los 6 hasta los 17 años de edad. Tampoco se trataría de respuestas oscilantes (Barreiro, 2008), porque los sujetos no alternan entre distintas justificaciones a lo largo de la entrevista. Por otra parte, la diferencia central entre las justificaciones utilitaristas y las mixtas se encuentra en que las últimas apelan tanto a las consecuencias futuras del castigo como al merecimiento por la acción realizada en el pasado, mientras que las justificaciones utilitaristas sólo apelan a las consecuencias futuras del castigo. Al interior de este tipo de justificación del castigo, también fue posible distinguir dos subcategorías referidas su finalidad (preventiva o resocializadora), tal como se describió para las respuestas utilitaristas.

Leandro (8; 11): [Relato del niño que rompe un adorno con la pelota] *Eh... no dejándolo jugar a la pelota en la plaza ni en ningún lado por un mes. [¿Y por qué te parece que eso sería justo?] Porque él tiró algo de la madre cuando la madre no lo dejaba jugar. [Lectura de las opciones de castigo] Que le compre un adorno nuevo a la mamá, él mismo pero nuevo, y que le saque la pelota por unos días. [¿Por qué sería justo que le compre un adorno nuevo a la mamá?] Porque le rompió el adorno a la mamá se lo tendría que comprar de nuevo. [¿Por qué?] Para que la madre lo vuelva a tener. [¿Y por qué sería justo sacarle la pelota?] Para que no lo rompa de nuevo [Está bien, ¿y romperle a propósito uno de sus juguetes?] No [¿Por qué?] Porque aunque él haya roto algo, si se lo va a comprar, no tiene por qué la madre romperle uno de sus juguetes, además así el nene no aprende nada, aprende a romper cosas nada más. [Relato del niño que cuenta un secreto] No contándole más secretos. [¿Y por qué eso sería justo?] Para que no buchonee más los secretos y se los diga a los otros, si lo contó no se merece que le sigan contando (...). Así va a aprender a no contar más las cosas que le dicen que no cuente."*

A continuación la tabla I muestra la distribución de los distintos tipos de justificaciones del castigo según la edad de los participantes. En ella puede verse que las justificaciones retribucionistas tienen una frecuencia mayor en el grupo de sujetos de 6 a 9 años, decrecen en el grupo de 10 a 13 y se mantienen sin diferencias relevantes en el grupo de 14 a 17 años. En cambio, las justificaciones utilitaristas se encuentran presentes sólo a partir de los 10 años y no presentan diferencias importantes entre el segundo y el tercer grupo de edad. Finalmente, las respuestas mixtas no presentan diferencias relevantes entre los tres grupos de edad y son las que tienen mayor frecuencia en los tres grupos ($\chi^2(4; N = 216) = 17,186; p < 0,01$).

TABLA I
Distribución del tipo de justificación del castigo según edad

Edad	N	Tipo de Justificación		
		Retribucionistas (%)	Utilitaristas (%)	Mixtas (%)
6-9	72	51,4	-	48,6
10-13	72	31,9	13,9	54,2
14-17	72	29,2	10,2	54,2

La tabla II presenta la distribución de las justificaciones mixtas y utilitaristas ($n = 137$) de manera conjunta dado que en ellas se apela a finalidad futura del castigo (preventiva o resocializadora), según la variable edad. Resulta relevante recordar que en las justificaciones mixtas se hace referencia tanto al futuro como al pasado (la falta cometida), lo cual las diferencia de las utilitaristas que consideran solamente las consecuencias positivas del castigo.

TABLA II
Distribución de las justificaciones en las que se consideran la finalidad futura del castigo según edad

Edad	n	Finalidad	
		Preventiva (%)	Resocializadora (%)
6-9	35	65,7	34,3
10-13	49	26,5	73,5
14-17	53	13,2	86,8

Los resultados indican que la finalidad preventiva decrece en relación con la edad pasando del 65,7% en el grupo de 6-9 años al 26,5% en el grupo de 10-13 años y al 13,2% en el de 14-17 años; mientras que, por el contrario la finalidad resocializadora incrementa su presencia con la edad pasando del 34,3% en el primer grupo al 73,5% en el segundo y al 86,8% en el tercero, siendo mayores las diferencias entre los porcentajes del primer y segundo grupo ($\chi^2(2; N = 137) = 27,821; p < 0,01.$).

Respecto de las otras dos variables consideradas en este estudio, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en el tipo de justificaciones según el género de los participantes ni según el nivel educativo de sus padres.

Discusión

Los niños y adolescentes entrevistados esgrimieron justificaciones retribucionistas y mixtas del castigo en todos los grupos de edad considerados en este estudio y las justificaciones utilitaristas se presentaron desde los 10 años. Por otra parte, en los casos en los cuales los entrevistados justificaron el castigo apelando a su finalidad futura (ya sea por sí misma, en el caso de las justificaciones utilitaristas, o en conjunción con la consideración de la acción realizada, en el caso de las justificaciones mixtas) los argumentos varían con la edad: en los niños prima la finalidad de prevención mientras que en los adolescentes la de resocialización o educación del transgresor. Esto último resulta coherente con la necesidad de una descentración cognitiva del propio punto de vista que permita pensar en implementar acciones para que otro modifique su comportamiento, lo cual no sería posible hasta que los sujetos superen el realismo moral (Piaget, 1932). Asimismo, pensar en las consecuencias que el castigo podría tener en otra persona implica una proyección en el tiempo que va más allá del entorno inmediato. Tal como lo han mostrado numerosos estudios sobre el desarrollo de los conocimientos del dominio social (e.g. Castorina y Aisenberg, 1989; Castorina y Lenzi 2000; Delval, 2007; Kohlberg, 1981; Piaget 1924) a medida que avanza el desarrollo cognitivo de los niños éstos se vuelven capaces de pensarse a sí mismos en una red relaciones sociales que los incluye y trasciende.

Ahora bien, ¿cómo es posible que los niños justifiquen el castigo apelando a argumentos retributivos, utilitaristas o mixtos, de manera sumamente similar a los adolescentes? Puede pensarse que en el caso del castigo la actividad

reconstructiva individual se encuentra fuertemente *restringida*, debido a la especificidad de este objeto de conocimiento que no deja lugar a dudas respecto de su *acción literal* sobre el sujeto (Castorina y Lenzi, 2000). Dicho de otro modo, la acción del objeto sobre el sujeto de la que habla Piaget al explicar los procesos constructivos del conocimiento no sería metafórica porque el sujeto la vivencia corporalmente. Esto último limitaría fuertemente las posibilidades de los individuos para llevar a cabo un proceso de *distanciamiento* (Elias, 1956/2002) de este objeto de conocimiento, que les permitiría reflexionar autónomamente sobre su justificación. Los niños crecen inmersos en un sistema de castigos cuyas justificaciones se les presentan como la única alternativa posible y tenderían a reproducir de un modo no reflexivo las formas de castigo que se han ejercido sobre ellos, tal como señalan los resultados obtenidos por Abduca *et al.* (2010). Dicho de otro modo, y en un sentido muy cercano al de Durkheim (1893/2004), las sociedades reproducirían en las nuevas generaciones las modalidades de castigo cuya legitimación se construyó históricamente, pero se presenta como natural a los sujetos.

Asimismo, en las justificaciones del castigo esgrimidas por los niños y adolescentes entrevistados (retributivas, distributivas y mixtas) no es posible distinguir una sucesión de estados de menor a mayor validez, porque ninguna de ellas se abandona con el desarrollo ni se integran en otras más avanzadas. Tampoco se trata de un proceso circular como el descrito por Zerbino (2005), sino que las distintas justificaciones se manifiestan a través de los distintos grupos de edad. Asimismo, la falta de consensos disciplinares no permite establecer un modo de pensar el castigo con mayor validez sobre los otros, como ocurre, por ejemplo, en el caso de los conocimientos físicos.

Llegado este punto cabe preguntarse: si la justificación mixta del castigo no es la que tiene mayor validez (ya sea desde una perspectiva cognitiva o desde una perspectiva filosófica), ¿por qué la esgrimieron con mayor frecuencia los entrevistados? Para dar respuesta a esta pregunta sería necesario realizar nuevas investigaciones, pero resulta plausible pensar que ese modo de justificar el castigo forma parte del pensamiento de sentido común propio del grupo social al que pertenecen los niños y adolescentes que participaron en este estudio. Según destacados juristas (Creus; 1990; Zaffaroni *et al.*, 2000), las teorías mixtas de la pena son las que priman en la doctrina jurídica argentina, entonces es posible que los entrevistados se hayan apropiado del modo de justificación que prevalece en la sociedad de la que forman parte (Moscovici, 2001).

Esto último desafía a la concepción del desarrollo como el avance progresivo de la razón hacia un único punto de llegada que se aproxima al saber científico, característica de la psicología genética. Sin embargo, no socavan la relevancia de la disciplina para el abordaje de los conocimientos pertenecientes al dominio social, sino que señala la necesidad de revisar sus principios para comprender el desarrollo de conocimientos pertenecientes a un dominio diferente del lógico-matemático y del físico, para los cuales fue desarrollada. Específicamente, se necesita complejizar el análisis de las relaciones entre individuo y sociedad asumiendo sus condiciones de posibilidad y atendiendo a la naturaleza particular de los objetos de conocimiento.

Conclusiones

Haber encontrado que los distintos tipos de justificaciones del castigo se encuentran presentes en los grupos de edad considerados (con la salvedad de las justificaciones utilitaristas que se encuentran presentes a partir de los 10 años) podría llevar a pensar que, al intentar comprender el mundo social, los niños se

apropian de los conocimientos que los grupos sociales han construido para resolver distintos problemas a lo largo de su historia. No obstante, haber identificado procesos constructivos respecto de la utilidad futura del castigo al interior de las justificaciones mixtas y utilitaristas, señala que los procesos de conceptualización individual y de apropiación de los conocimientos colectivos no serían mutuamente excluyentes sino que se trataría de dos polos dialécticos con momentos de alternancia en el predomino relativo de uno sobre otro.

Notas

- ¹ Primera narrativa: "A un chico su mamá no lo dejaba jugar a la pelota adentro de su casa porque podía romper algo. Un día, el nene aprovecha que su mamá no está y juega a la pelota adentro de la casa, pero rompe un adorno". Castigos presentados luego de la respuesta espontánea del entrevistado: darle un par de cachetadas, romper a propósito uno de sus juguetes o sacarle la pelota por unos días
- ² Segunda narrativa: "Un chico le cuenta un secreto a un amigo y le prohíbe que se lo cuente al resto del grupo de amigos, pero su amigo se lo cuenta a todos." Castigos presentados luego de la respuesta espontánea del entrevistado: pedirle que diga a todos que lo que contó era una mentira, que no forme más parte del grupo de amigos, agarrarlo a trompadas o contar un secreto de él.

Referencias

- ABDUCA, L., AINORA, J. & PÉREZ, V. (2010). ¿Castigadores u obedientes? Un estudio sobre los juicios morales de estudiantes secundarios. En G. Forte & V. Pérez (Eds.), *El cuerpo, territorio del poder* (pp.59-82). Buenos Aires: Colectivo Ediciones/P.I.Ca.So.
- BARREIRO, A. (2008). El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 289-299.
- CASTORINA, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Ed.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. (2010). The ontogenesis of Social Representations: A dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, 19, 1-19. Recuperado de <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- CASTORINA, J. A. & AISENBERG, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Uribe, G. Palau & D. Colinvaux (Eds.), *Problemas en Psicología Genética* (pp. 63-153). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. & FAIGENBAUM, G. (2003). The epistemological meaning of constraints in the development of domain Knowledge. *Theory & Psychology*, 12 (3), 315-334.
- CASTORINA, J. A. & LENZI, A. M. (2000). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 19-40). Buenos Aires: Gedisa.
- CREUS, C. (1990). *Derecho Penal. Parte general*. Buenos Aires: Desalma.
- DARLEY, J. & PITTMAN, T. (2003). The Psychology of compensatory and retributive justice. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 324-336.
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- DELVAL, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista IIPSI*, 10 (1), 9-48.
- DURKHEIM, E. (1893/2004). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Libertador
- DURKHEIM, E. (1924/1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- DUVEEN, G. (1994). Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. En P. Guareschi & S. Jovchelovitch. (Eds), *Textos em Representações Sociais* (pp. 261-296). Petrópolis: Vozes.
- DUVEEN, G. (1998). The psychosocial Production of Ideas: Social Representations and Psychologic. *Culture & Psychology*, 4 (4), 455-472.
- DUVEEN, G. (2001). Introduction: The Power of Ideas. En S. Moscovici. *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-17). Nueva York: New York University Press.
- DUVEEN, G. (2007). Culture and Social Representations. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 543-559). Cambridge: Cambridge University Press.
- ELIAS, N. (1956/2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- EMLER, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 17 (4), 371-388.
- EMLER, N., OHANA, J. & DICKINSON, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- FAIGENBAUM, G. (2005). *Children's Economic Experience. Exchange, Reciprocity and Value*. Libros en Red. Recuperado de <http://www.librosenred.com>.

- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard.
- GARLAND, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de la teoría social*. Madrid: Siglo XXI.
- GUISÁN, E. (1999). El utilitarismo. En V. Camps. (Ed.). *Historia de la ética 2. La ética moderna* (pp. 457-497). Barcelona: Crítica.
- HELWIG, CH. (2008). The moral judgment of the child reevaluated: Heteronomy, early morality, and reasoning about social justice and inequalities. En C. Wainryb, J. G. Smetana, & E. Turiel (Eds.), *Social development, social inequalities, and social justice* (pp. 27-51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ CALLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
- HOGAN, R. & EMLER, N. (1981). Retributive Justice. En M. J. Lerner & S. C. Lerner (Eds.), *The Justice Motive in Social Behavior* (pp. 126-142). Nueva York: Plenum Press.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. San Francisco: Haper & Row.
- LEAHY, R. (1979). The child's conception of *mens rea*: information mitigating punishment judgments. *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 71-78.
- LERNER, M. J. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. Nueva York: Plenum.
- MARI, E. (1983). *La problemática del castigo. El discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires: Hachette
- MILLER, D. & MCCANN, C. (1979). Children's reactions to the perpetrators and victims of injustices. *Child Development*, 50, 861-868.
- MILLER, D. & SMITH, J. (1977). The effect of own deservingness and deservingness of others children's helping behavior. *Child Development*, 48, 617-620.
- MOSCOVICI, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Nueva York: New York University Press.
- PASUPATHI, M. & WAINRYB, C. (2010). Developing Moral Agency through Narrative. *Human Development*, 53, 55-80.
- PIAGET, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux y Niestlé.
- PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1980). *Les formes élémentaires de la dialectique*. París: Gallimard
- SKITKA, L. J. & CROSBY, F. J. (2003). Trends in the Social Psychology Study of Justice. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 282-285.
- SMETANA, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp.119-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- TARRY, H. & EMLER, N. (2007). Attitudes, values, and moral reasoning as predictors to delinquency. *British Journal of Developmental psychology*, 25 (2), 169-183.
- TURIEL, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, E. (2000). *The culture of morality: social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, E. (2008). The development of Children's orientations toward moral, social and personal orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51, 21-39.
- WAGNER, W. & HAYES, N. (2005): *Everyday Discourse and Common Sense. The theory of Social Representations*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- ZAFFARONI, E., ALAGIA, A. & SLOKAR, A. (2000). *Tratado de derecho penal. Parte general*. Buenos Aires: Ediar.
- ZITTOUN, T., DUVEEN, G. GILLESPIE, A., IVINSON, G. PSALTIS, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415-448.
- ZERBINO, M. (2005). *Los niños con problemas de conducta y el sistema de castigos en la escuela primaria*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- ZERBINO, M. (2007). Estética del castigo. En G. Frigerio & G. Diker (Ed.), *Educación: Sobre-impressiones estéticas* (pp. 231-271). Buenos Aires: Del Estante.