

# LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA DEL DESARROLLO DE LA JUSTICIA: ¿RACIONALIDAD INMANENTE O POLIFASIA COGNITIVA?

## PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF DEVELOPMENT OF JUSTICE: IMMANENT RATIONALITY OR COGNITIVE POLYPHASIA?<sup>1</sup>

*Alicia Barreiro<sup>2</sup>*

*José Antonio Castorina<sup>3</sup>*

**RESUMEN:** En la filosofía ética han competido diversas perspectivas acerca de la justicia, desde Platón y Aristóteles hasta el pensamiento contemporáneo. Sin embargo, la psicología del desarrollo cognitivo clásicamente ha basado sus investigaciones empíricas en la concepción kantiana de la justicia distributiva. Este trabajo analiza las consecuencias de la asunción de ese supuesto para la investigación psicológica, contrastándola con la tesis de la polifasia cognitiva, propia de la psicología social, y sus resultados empíricos. De esta manera se comparan las situaciones morales descontextualizadas en las que se basan las investigaciones psicogenéticas y aquellas que los sujetos vivencian cotidianamente. Finalmente, se rechazan la unicidad y la universalidad del desarrollo inmanente de un pensamiento racional y se afirma la necesidad de reconsiderar los procesos constructivos individuales de los juicios morales, en el marco de las representaciones sociales que los posibilitan y limitan.

**PALABRAS CLAVE:** justicia; desarrollo cognitivo; polifasia cognitiva; representaciones sociales.

**ABSTRACT:** Different perspectives about justice have been competing in ethical philosophy from Plato and Aristotle to contemporary debates. However, cognitive developmental psychology has traditionally based its empirical research in the Kantian conception of distributive justice. This paper analyzes the consequences of such assumption for psychological research, contrasting it with cognitive polyphasia thesis and its empirical results. Thus the decontextualized moral situations in which genetic psychology is based on are compared with moral problems that individuals experience in their everyday life. Finally, the uniqueness and universality of an immanent development of rational thought are rejected and is pointed out the need to reconsider the individual construction processes of moral judgments in the context of social representations that enable and constrain to them.

**KEYWORDS:** justice; cognitive development; cognitive polyphasia; social representations.

---

<sup>1</sup>Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de los siguientes subsidios: Proyecto UBACYT (2011-2014) 20020100100360: “Investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas”, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y Proyecto PICT-2008-1217: “Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes”, dirigido por el Dr. Mario Carretero.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e Universidad de Buenos Aires. E-mail: [abarreiro@psi.uba.ar](mailto:abarreiro@psi.uba.ar)

<sup>3</sup> Doctor en Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e Universidad de Buenos Aires. E-mail: [ctono@fibertel.com.ar](mailto:ctono@fibertel.com.ar)

## INTRODUCCIÓN

El modo en el que las personas piensan la justicia ha sido estudiado tanto por la psicología del desarrollo como por la psicología social, aunque desde perspectivas diferentes. La psicología del desarrollo, particularmente la psicología genética, ha llevado a cabo distintas investigaciones desde el estudio de Piaget (1932/1971) sobre el desarrollo del juicio moral en el niño. Sin embargo, mientras este trabajo enfatizaba las relaciones entre el pensamiento y las interacciones sociales, las investigaciones que inspiró se han centrado en las relaciones entre el modo en el que los sujetos comprenden el mundo social y el desarrollo del pensamiento operatorio, estableciendo un isomorfismo entre los distintos modos de comprender la justicia (estadios o niveles) y el desarrollo de dicho tipo de pensamiento (DAMON, 1977; KOHLBERG, 1981; THORKILDSEN, 1989, 1991).

Tales estudios pertenecen a una versión *literal* del programa de investigación piagetiano (CASTORINA, 2005) que ha intentado describir la formación de las ideas infantiles en términos del acceso al sistema de operaciones intelectuales subyacentes. En virtud de ello, otorgan un lugar secundario a la intervención de las interacciones sociales en la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, explicando el desarrollo del conocimiento referido a la sociedad en términos de procesos de dominio general estudiados respecto de otros campos del conocimiento como la física, las matemáticas o la lógica. La característica central de este enfoque es explicar la construcción de las ideas por regulaciones de orden cognitivo, de modo tal que el sujeto es pensado como un ser que habita en un contexto social, pero que se relaciona de manera individual con el objeto de conocimiento.

Además los autores ubicados en esta perspectiva piensan el desarrollo del conocimiento como una marcha incesante hacia estados de mayor equilibrio o validez. Esa racionalidad inmanente al desarrollo de los conceptos – que también subyace a los trabajos de Piaget (FAIGENBAUM et al, 2007)- resulta hoy discutible. Por un parte, la falta de consenso en torno a la definición de justicia en la teoría ética es contradictoria con el supuesto referido a que la justicia distributiva sería la más racional de las nociones morales y el punto culminante hacia el que tienden las relaciones sociales (CAMPBELL, 2002; GARGARELLA, 1999). Por otra parte, hallazgos empíricos provenientes de estudios realizados por psicólogos sociales muestran que no

existiría un desarrollo único y lineal de las formas de pensamiento hacia representaciones del mundo cada vez más racionales en el sentido de un conocimiento cada vez más abstracto y sistemático (e.g. MOSCOVICI, 1961; PSALTIS; DUVEEN; PERRET-CLERMONT, 2009; WAGNER et al, 1999)

Es importante señalar que, para los psicólogos sociales, a diferencia de los postulados de la psicología genética, el pensamiento no progresa desde estados pre-lógicos a lógicos o de menor a mayor validez, sino que distintas lógicas coexisten en una *polifasia cognitiva* dado que las distintas representaciones y creencias sociales se adecuan al contexto en el que se originaron (MOSCOVICI, 1961; WAGNER; HAYES, 2005). Esta disciplina se ha ocupado de describir las representaciones sociales de los sujetos sobre la justicia (CLEMENCE; DOISE, 1995; MENIN, 2005; MORAIS SHIMIZU; STEFANO MENIN, 2004), de analizar las creencias ideológicas que intervienen en los juicios cotidianos sobre ese tema (LERNER, 1980; 2003; FURNHAM, 2003) y de indagar las situaciones en las cuales las personas deciden castigar o no a alguien que causó un daño (DARLEY; PITTNAM, 2003; HOGAN; EMLER, 1981; SKITKA; CROSBY, 2003).

En este trabajo en primer lugar se revisará la discusión en la filosofía ética sobre la justicia. En segundo lugar, se examinará como la filosofía kantiana ha permeado las tesis universalistas del desarrollo moral en la psicología. En tercer lugar, se considerará la relevancia del contexto y la tesis de la polifasia cognitiva en los estudios de psicología moral. Finalmente, se establecerán consecuencias para el futuro de la investigación sobre el desarrollo moral. De esta manera se intentará dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué relaciones existen entre la investigación psicológica y la discusión de la filosofía ética en torno a la justicia? ¿Cuáles son los efectos de los supuestos filosóficos asumidos por los investigadores sobre la investigación psicológica de la justicia? Asimismo, ¿la investigación psicológica muestra la necesidad de asumir una versión filosófica única de la justicia? ¿Es posible asumir una posición constructivista si se acepta la pluralidad de modos de pensar la justicia?

## **LA JUSTICIA EN LA FILOSOFÍA ÉTICA**

En la historia de la filosofía las distintas corrientes éticas no han podido alcanzar una definición acabada del término justicia. En este sentido no habría una concepción correcta o incorrecta de la justicia, sino distintos análisis que corresponden a una cierta ideología

política y social (liberalismo, socialismo, feminismo, etc), que combinan valores morales con ciertos presupuestos básicos sobre la naturaleza humana y la sociedad (CAMPBELL, 2002). Así los distintos grupos sociales apelan a razones de justicia para legitimar sus intereses ante otros y para justificar o criticar las relaciones de poder existentes.

Las discusiones éticas durante la Antigua Grecia pueden ilustrarse con el contrapunto entre Platón y Aristóteles respecto de la idea de Bien. Para el primero, la felicidad de los individuos está condicionada por la existencia de una convivencia justa en la polis, entonces, el Bien final del individuo y el de la sociedad coinciden (ARISTÓTELES, 1970; GARCÍA GUAL, 1988). Por el contrario, para Aristóteles, el Bien no tiene que ser entendido como un reflejo de una especulación abstracta y vacía, no tiene que servir solamente como un ideal que mueve determinados deseos, sino que, en tanto éste sólo puede suponerse en las cosas que tienen vida, su movimiento tendrá lugar únicamente a través de los condicionantes concretos que constituyen la experiencia humana. En *Ética a Nicómaco* (Trad. 1970) establece que el fin último del hombre es la consecución de la felicidad, lo cual es posible si se obra bien, es decir, de acuerdo a la razón. La justicia es la única entre las virtudes que se dirige hacia los otros, posibilitando el bien común de aquellos que componen la *polis*, ubicando el bien común por sobre el individual (LLEDÓ, 1988). Además, diferencia dos modos particulares de la justicia: la justicia *distributiva* que preside todo reparto de bienes en base a una proporción geométrica y la justicia *correctiva* (o contractual) que se aplica a los casos en los que es necesario corregir las desigualdades que pudieran viciar los intercambios e interviene según una proporción aritmética, es decir, como la mitad de la suma entre dos magnitudes. Así, entiende la justicia distributiva como dar a cada uno lo que le corresponde según su mérito o dignidad, mientras que la justicia correctiva consiste en la corrección de una injusticia previa estableciendo el término medio entre la pérdida y la ganancia producidas por la acción, sin tener en cuenta el mérito de los implicados. En este sentido correctivo la justicia se realiza en un segundo momento, luego de la perpetración de injusticia, en tanto su objetivo es corregirla mediante el castigo o compensación de las víctimas (BOBBIO; MATTUCCI; PASQUINO, 2005; CAMPBELL, 2002)

En la modernidad el problema respecto de la moral no radicaba en su fundamento, sino en el modo por el cual las personas pueden tener conocimiento de ella y en cómo ésta podía motivarlas a la acción (RAWLS, 2001). Además en ese momento histórico se configuran las posiciones que han monopolizado el debate ético hasta mediados del siglo pasado:

la ética de principios y el utilitarismo (Guisán, 1999). Por otra parte, dentro del paradigma retribucionista que se remonta hasta el Antiguo Testamento, se ubican representantes como Kant y Hegel (GUISÁN, 1999; MARÍ, 1983; VILLACAÑAS, 1999).

Según la ética desarrollada por Kant (1786/1999), el deber moral no es un fenómeno de la naturaleza sino intelectual, vale decir, un concepto que opera como regla de conducta. Nada en la naturaleza puede servir de fundamento al *deber ser*, porque una cadena de causas llevada hasta el infinito sólo mostraría como son las cosas, no como deberían ser. Asimismo, las motivaciones sensibles pueden afectarnos produciendo un *querer*, pero no un deber. Entonces, para Kant el deber condiciona la voluntad humana porque configura el *principio supremo de la moralidad*. Así, una voluntad es buena no por las consecuencias de sus actos sino por querer el bien universal (VILLACAÑAS, 2006).

La doctrina de la utilidad tiene antecedentes en la filosofía más antigua, desde Platón, Aristóteles y Epicuro, pasando por empiristas ingleses como Hume, Hobbes, Locke y Bentham, junto a grandes figuras del Iluminismo francés como Rousseau y Montesquieu (SOANER, 1999). Para esta perspectiva la justicia no es pensada como un fin en sí misma, sino como un medio para la felicidad, es decir, lo justo es aquello que produce la máxima felicidad para la máxima cantidad de individuos (BENTHAM, 1789/2008). Además, el utilitarismo clásico de Bentham rechaza toda apelación a derechos o deberes humanos no generados en la convivencia social, ya que los derechos son una creación social y no poseen ningún carácter apriorístico, inalienable e inviolable, sólo son el fruto de la ley (GUISÁN, 1999).

A fines del siglo pasado, Rawls (1971/2003) provoca un giro cualitativo en los debates en torno a la temática al retomar novedosamente los planteos kantianos y contractualistas (CAMPBELL, 2002; GARGARELA, 1999; VALLESPÍN, 2008). Desde esta perspectiva, la justicia es la virtud principal de las instituciones sociales, ya que la sociedad es una asociación de personas que en sus intercambios cooperativos destinados a obtener beneficios comunes reconocen ciertas reglas y actúan de acuerdo a ellas. Esas reglas son necesarias porque dichos intercambios se caracterizan tanto por una identidad de intereses como por conflictos. Entonces, se requiere de un conjunto de principios de *justicia social* resultantes de un acuerdo original en el cual un grupo de personas decide, de una vez y para siempre, lo que significará justo o injusto para ellas. Ese acuerdo se producirá en una *posición original* de igualdad, análoga al estado de naturaleza en la teoría clásica del contrato social. Uno de los rasgos esenciales de esa situación

original hipotética es que los principios de justicia se eligen tras un *velo de ignorancia*, esto es, los participantes no saben cuál es su lugar en la sociedad, ni cuales sus concepciones sobre el bien, ni sus tendencias y características naturales como su inteligencia, fortaleza, etc. De esta manera, dado que nadie beneficiarse intencionalmente de los principios elegidos, el acuerdo original puede ser considerado justo.

No obstante, Taylor (1993), representante del multiculturalismo, critica la visión abstracta y ahistórica del individuo, afirmando la necesidad de comprenderlo dentro de su construcción en una realidad social y temporal. La libertad y la igualdad modernas deben ser entendidas dentro de este marco en las que resultan enriquecidas por las diferencias. Plantea la necesidad del respeto por todas las culturas y la no imposición de unas por sobre otras, lo cual adquiere vital importancia cuando dentro de un mismo Estado conviven culturas diferentes y por ello es necesario no solamente reconocer la existencia de otras culturas, sino reconocer su valor. Acusa al liberalismo representado por Rawls de ceguera, porque la sociedad que no considera las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino que resulta discriminatoria. Las leyes no pueden basarse únicamente en procedimientos, son necesarios ciertos contenidos sustantivos que tengan en cuenta el respeto por la singularidad de las minorías. Lo que debe inspirar respeto hacia todos los seres humanos no es el estar dotados de razón, como afirman los partidarios de liberalismo ético, sino la potencia para conformar la propia identidad, ya sea como individuos o como cultura.

## **LA PSICOLOGÍA DEL SUJETO AUTÓNOMO, RACIONAL Y ABSTRACTO**

En su clásico estudio sobre el desarrollo del juicio moral infantil Piaget (1932/1971) distingue dos configuraciones morales a lo largo del desarrollo cognitivo: una moral de la obligación (heterónoma), basada en el respeto unilateral y una moral de la reciprocidad, basada en el respeto mutuo (autónoma). Para indagar con mayor especificidad ésta última analizó el desarrollo de la noción de justicia porque la consideraba como la más racional de todas las nociones morales ya que resulta directamente de la cooperación, propia de la autonomía moral y es una condición inmanente o ley del equilibrio de la razón y de las relaciones sociales, tal como lo propone la ética kantiana. Además este autor basa su investigación sobre la justicia en la diferenciación aristotélica de los tipos de justicia: *distributiva* y *retributiva*. Sin embargo, Piaget dio por supuesta esta diferenciación aristotélica en las nociones infantiles y no indagó de manera

independiente a cada una de ellas, sino que se dedicó al estudio de la justicia retributiva y luego al conflicto entre ésta y la concepción distributiva.

Según sus hallazgos (PIAGET, 1932/1971) la justicia retributiva es inseparable de la sanción y se relaciona directamente con la presión adulta y el respeto objetivo por la norma. Por lo tanto, es la más primitiva de ambas ya que presenta la mayor cantidad de elementos que se eliminarán durante el desarrollo, particularmente puede distinguirse en ella un factor de obediencia y trascendentalidad que la moral autónoma tiende a abandonar. Los niños se ven confrontados cotidianamente con conflictos entre la distribución y la retribución, porque la desigualdad propia de la retribución constituye una injusticia desde el punto de vista de la igualdad distributiva. De esta manera, Piaget identificó que a los 9 años dejaría de ser predominante la sanción en los juicios infantiles y comenzarían a considerar como prioritaria la igualdad en una distribución. Así concluye que los niños en los que prima la justicia retributiva por sobre la distributiva adoptan el punto de vista de la presión adulta, mientras que aquellos en los que prima la igualdad en una distribución pueden comprender mejor los factores psicológicos implicados en las acciones y juzgar las normas morales de manera autónoma a partir de sus interacciones con otros niños. Por lo tanto, los conflictos entre ambos tipos de justicia serían el resultado de los conflictos entre el sentimiento de justicia que deriva de la cooperación y la reciprocidad (o la necesidad de igualdad de los niños) y la autoridad adulta. Así el igualitarismo surge de la práctica de la reciprocidad en situaciones de respeto mutuo y no se trata de un deber derivado del respeto unilateral.

El isomorfismo entre las prácticas de justicia distributiva y la reciprocidad del pensamiento, también se encuentra presente en la investigación de Kohlberg (1963; 1976/1997). Para este autor el proceso general de desarrollo del pensamiento es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral, porque este último no resulta de la aplicación directa de las operaciones cognitivas. Los estadios morales superiores se alcanzan por la diferenciación e integración de los estadios previos y el movimiento de uno a otro se lleva a cabo gracias a la interacción entre las tendencias estructurantes del niño y las del medio que conducen a sucesivas formas de equilibrio, es decir, los cambios se producen por desequilibrios o conflictos entre el individuo y su medio. Dicho equilibrio es un nivel de justicia porque todo conflicto moral implica un conflicto de intereses y la solución correcta o justa es aquella que permite dar a cada uno lo suyo. La moral de principios -punto máximo del desarrollo- es la

manera más estable de resolver un conflicto de este tipo porque integra los intereses contrapuestos (KOHLBERG, 1971/1998). Tal como lo planteó Piaget (1932/1971), para Kohlberg la justicia es la lógica normativa que subyace a la equilibración de las acciones y relaciones sociales porque es constitutiva de la asunción de roles (ponerse en el lugar del otro) y es central para el pasaje de un estadio al otro (KOHLBERG, 1971/1998, p. 83).

De esta manera Kohlberg (1971/1998) postula que el núcleo común de los distintos estadios del desarrollo moral lo constituye una estructura de justicia que organiza modelos para la asunción de roles en situaciones morales conflictivas culminando en el sexto estadio con la capacidad de derivar consistentemente decisiones morales de principios generalizados de justicia; es decir, poder usarlos como guía para la asunción de roles independientemente de las especificaciones arbitrarias del orden cultural. De esta manera, el desarrollo moral, tal como lo planteó Piaget, se produce por el incremento de la reciprocidad, de la posibilidad de coordinar y diferenciar el punto de vista propio y el de los otros (KOHLBERG, 1963).

Los estadios morales para Kohlberg (1971/1997) son universales porque pudo encontrar en distintas culturas una única forma distintiva de razonamiento moral: la existencia de principios éticos fundamentales. Respecto del contenido de los principios universales de justicia Kohlberg (1971/1998) advierte que es importante poder distinguir entre el *ser* (los hechos del desarrollo moral) y el *deber ser* (el contenido ideal y status epistemológico de las ideas morales), este último refiere a aquellos principios que podrían ser sostenidos lógicamente y consistentemente por todas las sociedades en el caso de mediar las condiciones adecuadas.

De todos modos, la pretensión de universalidad del modelo de Kohlberg ha sido el punto que más críticas ha recibido, sobre todo respecto del sexto estadio ya que algunos estudios muestran que sería exclusivamente occidental (RUBIO CARRACEDO, 2008). Otras críticas (FLANAGAN, 1996; HAUSER 2008) se dirigen al modo en el que este autor define la moral ya que la limitó a situaciones o conflictos sociales relativos a la justicia que son resueltos cognitivamente por medio de un proceso de razonamiento sobre principios universales. Se le señala haber dado una definición restrictiva de la moral que deja de lado bastos aspectos de la experiencia moral y de la concepción común o legítima respecto de ella, así como también los procesos irreflexivos y automáticos propios de las reacciones morales, al igual que la importancia de los deseos, preferencias y emociones en el fundamento de la sensibilidad moral.

Quizás la crítica más importante que ha recibido el modelo de los estadios es la esgrimida por Gilligan (1985), quien pudo constatar que para resolver un dilema ético las mujeres proponen procesos comunicativos, suponiendo que los personajes implicados se escucharan entre sí, dado que no los piensan como adversarios sino como miembros de una red de relaciones de cuidado mutuo que puede activarse mediante el diálogo y de cuya preservación dependen todos los involucrados. Se trata de una *ética del cuidado* diferente de la *ética de principios* o de *justicia* propuesta por Kohlberg; dos morales o éticas diferentes que son complementarias y no guardan un orden entre ellas. Esto último contradice a las tendencias dominantes en la psicología del desarrollo que ordena las diferencias en forma jerárquica. Aunque, en la mayor parte de las mujeres que participaron en sus estudios la voz dominante generalmente era la de la ética del cuidado, eso no implica que no hubieran desarrollado la ética de principios, ni que no pudieran usarla o recurrir a ella ante demandas específicas (GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988).

Siguiendo a Piaget y Kohlberg, Damon (1977/1990) también enmarca sus estudios sobre la concepción de justicia desde una perspectiva distributiva. Además se suma a aquellos que critican los dilemas utilizados por Kohlberg para indagar el desarrollo moral porque no incluyen situaciones de la vida cotidiana de los niños, sino de la vida de los adultos (DAMON, 1977). Específicamente, este autor (DAMON, 1977; 1990) se dedicó a indagar el desarrollo de la *justicia positiva* en los niños, esto es, de un aspecto de la justicia distributiva que se ocupa de establecer, ya sea en una sociedad de niños o de adultos, la parte de los recursos disponibles que le corresponde a cada quien (RAWLS, 1971/2003). Para este autor no hay mejor ejemplo de la moral infantil que el compartir porque enfrenta a los niños con problemas de justicia similares a los que tendrán que resolver en su vida adulta. Sin duda los padres promueven que sus hijos compartan sus bienes porque eso es lo correcto, lo que se tiene que hacer para ser bueno con los otros, pero también compartir generalmente es el precio que deben pagar los niños para iniciar actividades agradables, por ejemplo, compartiendo sus juguetes un niño invita a otro a jugar. Además como mostró Piaget (1932/1971), el mismo ritual de compartir (dar y recibir el objeto por turnos) encierra una regularidad que es placentera en sí misma para los niños. Esas primeras actividades de compartir comúnmente se centran en los propios intereses y muy frecuentemente generan conflictos entre los niños. De esta manera, tales actividades no son consideradas por ellos como guiadas por una obligación moral sino que son llevadas a cabo por imitación, por el placer de ese ritual social y por las demandas de una autoridad. Damon (1990) concluye que es la

empatía en conjunción con la presión de los adultos, la que posibilita que se origine en la conciencia infantil (aproximadamente a los cuatro años) el sentimiento de obligación a compartir. Esto no significa que los niños compartan en todas las situaciones, sino que saben que lo correcto es hacerlo independientemente de que lo hagan o no.

Asimismo, los seis niveles en el desarrollo de la noción de justicias identificados por Damon (1977) son paralelos a logros en el pensamiento operatorio. De esta manera concluye que los logros del pensamiento operatorio y de las nociones de justicia se nutren y sostienen entre sí en el curso de la ontogénesis, de lo cual resultan características estructurales isomorfas en los dos dominios. Así, describe el desarrollo de la justicia como una serie de logros que se despliegan en el tiempo en la medida en la que la expresión de los sentimiento innatos - como la empatía- se delimita y conforma, según las relaciones sociales de las que el niño participa (DAMON, 1990).

## **LA PSICOLOGÍA DEL SUJETO CONTEXTUAL E HISTÓRICO**

En los apartados anteriores se puso de manifiesto que en la historia de la ética y en el debate contemporáneo, así como también en las investigaciones llevadas a cabo por la psicología del desarrollo, priman las concepciones de la justicia que la equiparan con la distribución adecuada de los bienes y recursos sociales. Desde hace algunas décadas los psicólogos sociales (HOGAN; EMLER, 1981; DARLY; PITTMAN, 2003) señalan que la mayor parte de los trabajos de investigación se ocupan de la justicia distributiva, dejando de lado la retribución. Según Hogan & Emler (1981) esto se debe a que, a partir de los trabajos de Piaget (1932/1971), la justicia retributiva fue considerada como un tipo de pensamiento que debe abandonarse en pos de la justicia distributiva, característica del pensamiento adulto y las sociedades democráticas. Ambos autores afirman que ese postulado es incorrecto y refleja una concepción propia de la ética moderna en la interpretación de la realidad. Los ideales propios 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 cotidianamente los problemas relativos a la justicia.

Además, de acuerdo a los resultados obtenidos por distintos estudios (e. g. MILLER; MCCANN, 1979; MILLER; SMITH, 1977), en los casos en que alguien daña a otro intencionalmente, las personas prefieren castigar al perpetrador en lugar de compensar a la

víctima, lo cual indica la primacía de la retribución, por sobre la compensación. Según Hogan y Emler (1981), esa predominancia de la retribución no es algo natural en los seres humanos, sino que 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. No es suficiente con compensar el daño, sino que es necesario sancionar simbólicamente al transgresor para conservar los lazos sociales que unen al grupo, en un sentido análogo al que le atribuía Durkheim (1893/2004) al castigo.

Asimismo, es relevante mencionar que un estudio realizado con niños de 9 a 11 años (MILLER; SMITH, 1977) muestra que comparten sus bienes, pero solo con quienes consideran que se lo merecen, de lo contrario piensan que es injusto y se enojan si se los obliga a hacerlo. Por lo tanto, el merecimiento como un valor propio de la cultura occidental estaría poniendo condiciones a las actividades de intercambio entre niños y a sus conductas altruistas, algo que fue ignorado por los psicólogos del desarrollo que se han ocupado del tema, tal como ocurre en el caso de Damon (1990).

En este sentido, las investigaciones realizadas por Duveen y sus colaboradores (DUVEEN, 1994; LEMAN; DUVEEN, 1996; PSALTIS; DUVEEN; PERRET-CLERMONT, 1990) han puesto de manifiesto que, al momento de formular juicios morales, los niños y las niñas no se basan únicamente en la autoridad epistémica o racionalidad de los mismos, sino que las representaciones sociales de género (como constitutivas de la autoridad de estatus) intervienen condicionando los procesos de pensamiento. Dicho de otro modo, cuando un niño y una niña tienen que ponerse de acuerdo sobre un problema moral, si el primero es heterónomo y la segunda autónoma es mucho más difícil que llegan a un consenso que cuando el niño es autónomo y la niña heterónoma.

En esta misma línea un estudio realizado sobre la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia en niños y adolescentes (BARREIRO, 2010; 2012) muestra la predominancia de una concepción retributiva de la justicia independientemente de la edad de los sujetos. Dicho brevemente, al preguntarle a los sujetos por situaciones vinculadas a la justicia en su vida cotidiana en muy pocos casos relataron situaciones de distribución. No obstante, a pesar de la primacía de la representación retributiva de la justicia, fue posible identificar un proceso de integración y diferenciación entre las representaciones análogo al modo en el que Piaget explicaba el desarrollo del pensamiento (PIAGET, 1982/1996) en sus últimas

obras. Dicho de otro modo, se identificó un proceso ya que hasta los diez años de edad las tres representaciones de justicia que se pusieron de manifiesto en las respuestas infantiles (utilitarista, retributiva y distributiva) aparecen de manera independiente y luego se integran entre sí, conformando representaciones nuevas y más amplias de la justicia en los adolescentes. Dicho proceso llevaría a la conformación de la representación con mayor frecuencia entre los participantes de 13 y 17 años: la justicia es aquello que garantiza la felicidad de la sociedad en su conjunto y el método para lograrlo es la retribución. Claramente, en esa representación pueden identificarse concepciones de la justicia análogas los postulados de la ética utilitarista, así como también de la ética retribucionista kantiana. Tales resultados no pondrían de manifiesto la sustitución o abandono de un tipo de pensamiento a cerca de la justicia por otro, sino que diferentes modos de pensar la justicia en función de las representaciones sociales existentes en la sociedad, de las cuales los sujetos se apropiarían durante su desarrollo cognitivo sin que esto implique una jerarquía entre ellas.

Tal coexistencia de diferentes representaciones de la justicia sin que medie una línea de desarrollo entre ellas –en el sentido del abandono de una en pos de otra más válida o racional- no sólo es coherente con el debate ético contemporáneo, sino también con los postulados de la psicología social referidos a la existencia de una polifasia cognitiva (e. g. MOSCOVICI, 1961; WAGNER et al, 1999). Para esta perspectiva, el sujeto no se desarrolla desde un punto de vista ingenuo de la realidad a uno experto, de una forma de pensamiento pre-lógica a formas lógicas, sino que distintos tipos de conocimientos coexisten, incluso en los adultos. El pensamiento de la vida cotidiana comúnmente implica la construcción de representaciones con significados contradictorios entre sí, pero tales contradicciones no son perturbadoras siempre y cuando las representaciones sean localmente consistentes y no se expresen de manera simultánea en el discurso (WAGNER et al, 1999). Sin embargo, en el caso de que la experiencia de contradicción se produzca, ésta no conduce a la construcción de una instancia superadora sino que se mantiene en una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio. Así, ciertos juicios pueden ser predominantes en un campo de intereses individuales o grupales mientras que juegan un rol subordinado en otros. Entonces, asumir la existencia de una polifasia cognitiva implica abandonar la idea de un desarrollo del conocimiento que marcha hacia estados de mayor consistencia, como postuló Piaget (1932/1971; 1975/1990) en muchos pasajes de su obra.

En la vida cotidiana, existen significados culturales que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que los sujetos, al utilizarlos, sostenerlos o apropiarse de ellos, recurren a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes. La polifasia cognitiva es, entonces, el resultado de aportes tanto sociales como cognitivos. De esta manera, la psicología social rechaza la tesis de la *unidad de la mente* predominante en el paradigma de las ciencias cognitivas, esto es, el postulado de un proceso de desarrollo del conocimiento que tiende hacia estados de mayor racionalidad en contraposición con el carácter irracional DE TODO PROCESO ALTERNATIVO (CASTORINA; BARREIRO; CARREÑO, 2010; WAGNER; HAYES, 2005).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Toda investigación psicológica supone la asunción de supuestos filosóficos que condicionan el modo de plantear los problemas y de describir el desarrollo. Esto se hace particularmente evidente en el caso de la psicología moral de la justicia, cuyas investigaciones se han basado en la filosofía kantiana, naturalizando una ética basada en el deber, al descontextualizarla de su historia y de la polémica contemporánea que reconoce la existencia de otros modos de pensar la justicia.

De esta manera, la especificación del dominio de indagación depende de los supuestos epistemológicos asumidos que no siempre son explicitados por los propios investigadores. En este sentido la tesis de una única lógica de construcción de la moral, en este caso el despliegue del *deber ser*, ha guiado la formulación de las preguntas e incluso ha influenciado la adopción de una determinada metodología en la psicología genética. Como se ha visto, la mayor parte de las investigaciones que se han ocupado de la noción de justicia presentan a los sujetos tareas distributivas para luego evaluar sus juicios en torno a ellas, reduciendo así el fenómeno. Por otra parte, el haber basado las investigaciones en el análisis de los argumentos producidos por los niños, supone que la moral se reduce a la resolución argumentativa de situaciones en las que se expresa un conflicto de interés. En este sentido, los psicólogos del desarrollo dejaron de lado el modo en el que los niños piensan la justicia en el interior de las prácticas cotidianas de las que participan. Dicho de otro modo, que un niño realice una distribución ante una tarea propuesta por el investigador no implica que vincule el concepto de justicia a dicha actividad. Por el contrario, los resultados de la investigación de Barreiro (2010; 2012) comentados en este trabajo muestran que en la vida cotidiana los niños y adolescentes de

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al momento de narrar situaciones que involucren la justicia en su vida cotidiana, en su mayor parte, no se refieren a la distribución de bienes o recursos sino a la retribución.

Asimismo, el supuesto de una racionalidad inmanente a los juicios morales condujo a los psicólogos del desarrollo que se guiaron por el método psicogenético a ordenar únicamente de manera jerárquica los argumentos infantiles en la búsqueda de pasajes de estados de menor a mayor conocimiento o equilibrio, dejando de lado la consideración de diversas representaciones coexistentes. Por el contrario, las investigaciones de la psicología social muestran la coexistencia de diferentes lógicas de pensamiento que en este caso se expresarían en diversas representaciones sobre la justicia, que, a su vez, serían interpretables desde diferentes perspectivas filosóficas, como el retribucionismo o el utilitarismo. Por otra parte, esas representaciones de la justicia identificadas en niños y adolescentes no involucrarían un desarrollo unívoco de la racionalidad, sino la producción de ideas en situaciones contextuales colectivamente relevantes.

De esta manera, dado que en cuestiones morales – y particularmente respecto de las concepciones de justicia- no es posible establecer un conocimiento consensuado o con mayor validez, sino que diferentes concepciones coexisten en la filosofía ética y en la vida cotidiana de las personas, el desarrollo moral puede ser considerado como el progreso del pensamiento crítico, esto es, de sujetos capaces de comprender los intereses y sentimientos de los otros y confrontarlos en un proceso argumentativo, desnaturalizando las convenciones sociales. Es cierto que no es posible formular juicios morales por fuera de valores que los guíen, ya que el pensamiento siempre va a depender de los compromisos valorativos e ideológicos de los grupos sociales a los que los individuos pertenezcan. Sin embargo, el desarrollo moral puede ser pensado como la conquista progresiva de la autonomía, referida a la posibilidad de considerar diferentes perspectivas morales de un mismo fenómeno, es decir, poder ponerse en el lugar de otro pero atendiendo tanto a su contextualidad como a la propia.

Por otra parte, se podría afirmar que las investigaciones que sitúan las decisiones morales en contextos toman distancia de las situaciones “puras”, descontextualizadas y ahistóricas basadas en conflictos entre diferentes principios morales contrastantes como la propiedad privada y la vida o el mérito y la igualdad. En este sentido Pasupathi y Wainryb (2010) señalan que las situaciones sociales a menudo son complejas y muy pocas veces se vuelven

evidentes para los sujetos sus componentes intrínsecamente morales. En esos casos, para juzgar moralmente las situaciones y acciones es necesario comprenderlas en base a la agencia moral del individuo implicado en ese acto, es decir, si éste piensa en términos morales lo ocurrido o no. Así, las autoras proponen el concepto de agencia moral para referirse a la vivencia y comprensión conciente de sí mismo y de los otros como agentes que llevan a cabo acciones morales a partir de sus objetivos y creencias. El sentido de agencialidad moral es un fenómeno singular –al igual que la identidad de las personas- que se desarrolla en relación a creencias, deseos y emociones complejas que pertenecen a múltiples dominios. Desde esta perspectiva, cuando las personas realizan un juicio moral construyen una narrativa sobre la situación en la que enfatizan las emociones, sentimientos y creencias involucrados, es decir, las distintas agencias morales implicadas (PASUPATHI; WAINRYB, 2010; PASUPATHI; HOYT, 2009). Esto último es muy próximo a los planteos de Piaget sobre la interacción entre pares y el desarrollo de la autonomía o los de Kohlberg sobre el trabajo con dilemas morales y las posibilidades de desarrollo moral a partir de conocer las perspectivas de los otros. No obstante, a diferencia de estos autores, el contexto de tales juicios corresponde a situaciones complejas donde no existe una respuesta o juicio “correcto” que indique un mayor nivel de desarrollo moral en comparación con otras opciones posibles. Por el contrario, se asume la tensión constitutiva entre lo que se considera moralmente correcto o incorrecto y cómo efectivamente se actúa, lo cual lleva a implementar diferentes procesos cognitivos para justificar las acciones. Dicho de otro modo, en la vida cotidiana, las personas no se comportan como filósofos emitiendo juicios ante una situación externa, sino que en ocasiones la fuerza de las vivencias o el compromiso con las situaciones impide el grado de distanciamiento necesario para la reflexión argumentativa propiamente dicha ante los problemas morales (ELIAS, 1956/2002).

De lo dicho se deriva una consecuencia importante para pensar la práctica educativa referida a la educación moral: construir narrativas conjuntas morales entre docentes y alumnos y discutir las puede proporcionar diferentes perspectivas sobre los hechos que promuevan el desarrollo de la agencia moral. Más aún, poder comprender la perspectiva de los otros, tal como sostenía Piaget (1971) no sólo produce cambios a nivel cognitivo, también modifica la estructura de las relaciones sociales. El intercambio reflexivo entre pares permite el establecimiento de una sociedad tolerante e igualitaria, en tanto posibilita contribuir al incremento de los niveles de autonomía moral de sujetos capaces de tomar conciencia de su

propio yo, de los otros y de su lugar en los sociedad (CASTORINA; FAIGENBAUM; CLEMENTE, 2007).

Es necesario dejar en claro que este trabajo ha enfatizado el contraste entre la versión inmanentista universalista y ahistorica de la psicología del desarrollo moral con los postulados de la psicología social sobre la existencia de una polifasia cognitiva constituida por las diferentes creencias colectivas presentes en las interacciones sociales de la vida cotidiana. No obstante, esto no implica un rechazo del constructivismo, sino su reconsideración en términos de un constructivismo situado, en el sentido de que la elaboración individual de las ideas se realiza en determinadas condiciones sociales. Estas últimas limitan lo posible de ser pensando por los sujetos, es decir, les ofrecen diferentes representaciones sobre la justicia que los preexisten por haber sido construidas históricamente en sus grupos de pertenencia. De todos modos, cuando los sujetos se apropian de esas representaciones, como pudo verse en el caso de la ontogénesis de la representación retributiva de la justicia es posible identificar procesos que dan cuenta de una reorganización de las ideas que lleva a la construcción de novedades. Tales novedades lo son para el sujeto, ya que este al volverse un actor social tiene que apropiarse de las creencias y valores propios de su grupo de pertenencia y para ello lleva a cabo una actividad reconstructiva de tales significados colectivos (DUVEEN, 1998). En este punto vale la pena subrayar que hay que ampliar el concepto del constructivismo en el conocimiento moral, ya que clásicamente se ha hecho sinónimo al constructivismo con la formación de conceptos de justicia en términos de deber ser, o estrictamente normativos. A la luz de los resultados que hemos presentado los sujetos no solo modificarían conceptualmente sus ideas normativas, sino también procederían a incrementar la abstracción y sistematicidad de las tesis utilitaristas, o la articulación de estas últimas con las nociones normativas de justicia. Por último, cabe señalar que en los aspectos referidos a los juicios morales normativos de los sujetos, los estudios son compatibles con un cierto grado de universalismo en las argumentaciones, pero en un sentido muy diferente del universalismo defendido por las teorías clásicas. Se trata de una pretensión de universalidad, esto es la aspiración de que las ideas afirmadas o las posiciones asumidas en la argumentación puedan valer para todos, o la aspiración a que todos los individuos puedan reconocer la validez de los valores que un sujeto sostiene (FAIGENBAUM et al, 2007).

## REFERENCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Político, 1970.

BARREIRO, A. *El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología*. 2010. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BARREIRO, A. El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos? *Estudios de Psicología*, 33(1), p. 67, 2012.

BENTHAM, J. *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad, 2008. (originalmente publicado em 1789).

BOBBIO, R.; MATTUCCI, N.; PASQUINO, G. *Diccionario de Política*. México. D. F: Siglo XXI, 2005.

CAMPBELL, T. *La justicia*. Los principales debates contemporáneos. Barcelona: Gedisa, 2002.

CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: \_\_\_\_\_. (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales*. El conocimiento de la sociedad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, p 19-44.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A.; CARREÑO, L. El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. *La construcción del conocimiento histórico*. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós, 2010, p. 131-152.

CLEMENCE, A.; DOISE, W. La représentation sociale de la justice: une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'Année Sociologique*, 45, p. 371, 1995.

DAMON, W. *The Social World of the Child*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

\_\_\_\_\_. *The Moral Child*. Nurturing Children's Natural Moral Growth. New York: Mac Millan, 1990.

DARLEY, J.; PITTMAN, T. The Psychology of compensatory and retributive justice. *Personality and Social Psychology Review*, (7) 4, p. 324, 2003.

DURKHEIM, E. *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire, 1973. (originalmente publicado em 1924).

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In GUARESCHI P. & JOVCHELOVITCH S. (Orgs.), *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 261-296.

\_\_\_\_\_. The psychosocial Production of Ideas: Social Representations and Psychologic. *Culture & Psychology*, 4 (4), p. 455, 1998.

ELIAS, N. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península, 2002. (originalmente publicado em 1956).

FAIGENBAUM, G. et al. El enfoque piagetiano en la investigación moral: alternativas frente al naturalismo y el relativismo. In: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Cultura y conocimientos sociales*. Desafíos a la psicología del desarrollo. Buenos Aires: Aique, 2007, p. 89-116.

FLANAGAN, O. *La psychologie morale et éthique*. París: PUF, 1996.

FURNHAM, A. Belief in a just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, p. 795, 2003.

GARCIA GUAL, V. Platón. In: CAMPS, V. (Ed.) *Historia de la ética*. De los griegos al Renacimiento. Barcelona: Crítica García Gual, p. 80-135, 1988.

GARGARELA, R. *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós, 1999.

GILLIGAN, C. *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1985.

GILLIGAN, C.; ATTANUCCI, J. Two moral orientations. In: GILLIGAN, C.; WARD, J. V.; TAYLOR, J. M. (Eds.) *Mapping the moral domain*. Cambridge: Harvard University Press, 1998. p. 73-86.

GUISÁN, E. El utilitarismo. In: CAMPS, V. (Ed) *Historia de la ética 2*. La ética moderna. Barcelona: Crítica, 1999. p. 457-497

HAUSER, M. D. *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós, 2008.

HOGAN, R; EMLER, N. Retributive Justice. In: LERNER, M. J.; LERNER S. C. (Eds.). *The Justice Motive in Social Behavior*. Plenum Press: New York, 1981. p. 126-142.

KANT, E. *La fundamentación metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel, 1999. (originalmente publicado em 1786).

KOHLBERG, L. The development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in The Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6, p. 11, 1963.

\_\_\_\_\_. *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto, 1998. (originalmente publicado em 1971).

\_\_\_\_\_. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E; ENESCO I; LINAZA, J. (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alinza, 1997. p. 71-100. (originalmente publicado em 1976).

KOHLBERG, L. *Essays on moral development: The philosophy of moral development*, Vol I. San Francisco: Haper & Row, 1981.

LEMAN, P. J.; DUVEEN, G. Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology*, 26 (5), p. 683, 1996.

LERNER, M. J. *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum, 1980.

\_\_\_\_\_. The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it and why they may not find it again. *Personality and Social Psychology Review*, 7, p. 4, 388, 2003.

LLEDÓ, E. Aristóteles y la ética de la "polis". In: CAMPS, V. (Ed.). *Historia de la ética*. De los griegos al Renacimiento. Barcelona: Crítica, 1988. p. 136-207.

MARÍ, E. *La problemática del castigo*. El discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault. Buenos Aires: Hachette, 1983.

MENIN, M. S. S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2005. (livro 2).

MILLER, D.; McCANN, C. Children's reactions to the perpetrators and victims of injustices, *Child Development*, 50, p. 861, 1979.

MILLER, D.; SMITH, J. The effect of own deservingness and deservingness of others children's helping behavior, *Child Development*, 48, p. 617, 1977.

MORAIS SHIMIZU, A.; STEFANO MENIN, M. Representaciones sociales de ley, justicia, e injusticia: un estudio con jóvenes argentinos y brasileños utilizando la técnica de evocación libre de palabras, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 3, p. 431, 2004.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF. 1961.

PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971. (originalmente publicado em 1932).

\_\_\_\_\_. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Un problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI, 1990. (originalmente publicado em 1975).

\_\_\_\_\_. *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa, 1996. (originalmente publicado em 1982).

PSALTIS, C; DUVEEN, G; PERRET-CLERMONT, A. N. The Social and the Psychological: structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52, p. 291, 2009.

RAWLS, J. *Teoría de la Justicia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2003. (originalmente publicado em 1971).

\_\_\_\_\_. *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós, 2001.

RUBIO CARRACEDO, J. La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). In: CAMPS, V. (Ed.). *Historia de la ética 3. La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica, p. 481-655, 2000.

SAONER, A. Hume y la Ilustración británica. In: CAMPS, V. (Ed) *Historia de la ética 2. La ética moderna*. Barcelona: Crítica, 1999, p. 283-314.

SKITKA, L.J; CROSBY, F. J. Trends in the Social Psychology Study of Justice, *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), p. 285, 2003.

TAYLOR, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

THORKILDSEN, T. A. Justice in Classroom: The Student's View. *Child Development*, 60(2), p. 323, 1989.

\_\_\_\_\_. Defining social goods and distributing them fairly: The development concept of conceptions of fair testing practices. *Child Development*, 62(2), p. 862, 1991.

VILLACAÑAS, J. L. Kant. In: CAMPS, V. (Ed) *Historia de la ética 2. La ética moderna*. Barcelona: Crítica, p. 315-404, 1999.

WAGNER; W.; HAYES, N. *Everyday Discourse and Common Sense*. The theory of Social Representations. New York, Palgrave Macmillan, 2005.

WAGNER, W. et al. The modernization of tradition: thinking about madness in Patna, India. *Culture & Psychology*, 5(4), p. 413, 1999.

Recebido em junho de 2012

Aprovado em outubro de 2012