

La Creencia en la Justicia Inmanente Piagetiana: Un Momento en el Proceso de Apropiación de la Creencia Ideológica en un Mundo Justo

Piagetian Belief in Immanent Justice: A Moment in the Appropriation of the Ideological Belief in a Just World

Alicia Viviana Barreiro
Universidad de Buenos Aires

La creencia en la justicia inmanente fue descrita por Piaget solo en niños, aunque algunas investigaciones señalan su presencia en adultos. Por su parte, la psicología social ha identificado la creencia ideológica en un mundo justo, similar a la justicia inmanente. Más aún, esta creencia coexiste con otras formas de explicación de las injusticias sociales en una polifasia cognitiva, incluso en adultos. Se realizó una investigación para analizar el desarrollo de la justicia inmanente en alumnos de 6 a 17 años. La conclusión es que la creencia en la justicia inmanente puede ser vista como una justificación de la creencia en un mundo justo, enmarcada en el pensamiento animista, que se transforma durante el proceso de desarrollo en otras dos formas de justificación: la reciprocidad social y el mérito individual.

Palabras clave: *justicia inmanente, creencia en un mundo justo, ideología, polifasia cognitiva, desarrollo cognitivo.*

The belief in immanent justice was described by Piaget as existing only among children, although some studies describe its presence in adults. Social psychologists have identified the ideological belief in a just world, which is similar to immanent justice. Moreover, this belief coexists with others forms of explaining social injustice in a polyphase cognitive process, even in adults. A study was conducted to analyze the development of immanent justice in students between 6 and 17 years old. The conclusion is that the belief in immanent justice can be seen as a justification of the belief in a just world, framed in animistic thought, and transformed during the process of development into two other forms of justification: social reciprocity and individual merit.

Keywords: *immanent justice, belief in a just world, ideology, polyphase cognitive process, cognitive development.*

Introducción

En el interior del sistema de interacciones que constituyen la sociedad, Piaget (1971) distinguió relaciones de presión y de cooperación social. En las primeras, los juicios individuales son elaborados en una atmósfera de obediencia a la autoridad legitimada por las estructuras sociales existentes. En cambio, en las segundas, los individuos pueden considerar diferentes perspectivas de un mismo fenómeno, aceptando finalmente la que posea una mayor auto-

ridad epistémica. Esta clasificación de las relaciones sociales refleja los modos diferentes en que el autor concibe, en sus trabajos iniciales, la intervención de lo social sobre el desarrollo cognoscitivo.

Es importante destacar que, con excepción de las relaciones simétricas entre pares, Piaget (1971) piensa la intervención de lo social en términos de la presión ejercida por todos aquellos investidos de algún tipo de autoridad, quienes son los agentes transmisores de conocimientos producidos colectivamente. Por lo tanto, el único tipo de relaciones

Alicia Viviana Barreiro, Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Alicia Viviana Barreiro, Larsen 3251, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, C1419FQA, Argentina. E-mail: abarreiro@psi.uba.ar

La investigación que aquí se presenta corresponde a la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la autora: "La Justicia Inmanente y la Creencia en un Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales.", defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el año 2008, dirigida por el Dr. J. A. Castorina y co-dirigida por la Dra. E. Zubieta. La misma fue desarrollada en el marco del Proyecto UBACYT P067: Problemas teóricos en indagaciones sobre los conocimientos sociales infantiles. Director: Dr. José Antonio Castorina. Asimismo, este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda recibida por el Proyecto PICT 2005-34778 de la ANPCYT (Argentina), dirigido por el Dr. Mario Carretero.

sociales que posibilita el desarrollo moral es el basado en el respeto mutuo, en cambio, considera a los conocimientos transmitidos en relaciones de presión como un obstáculo a superar.

Sin embargo, al final de su obra (Piaget & García, 1982) reconsidera la relación entre los conocimientos disponibles en una sociedad en un momento histórico particular y la producción de conocimientos científicos. Afirma que toda ruptura o reorganización de la ciencia involucra la modificación de una cosmovisión de naturaleza filosófico-política que expresa relaciones de poder. Esta concepción del mundo constituye un *marco epistémico* que posibilita la formulación de ciertos problemas y, a la vez, limita las zonas de visibilidad del mundo. En otras palabras, la ideología condiciona la formación de la ciencia presentando criterios históricos de legitimación, aunque no determina unívocamente el proceso de conocimiento.

El concepto de marco epistémico se refiere a la producción de conocimiento científico, pero puede aplicarse a la construcción individual de conocimientos, ya que la sitúa en un entramado de significados sociales que preexiste a los individuos. Durante la interacción social con el objeto de conocimiento, aquellas producciones sociales afectan la actividad intelectual, limitando el rango de las hipótesis posibles de ser formuladas y orientando la construcción del conocimiento en una cierta dirección, pero sin determinarla, esto es, constituyen *restricciones* a la construcción individual de conocimientos (Castorina & Faigenbaum, 2000).

Ante la relevancia del saber producido colectivamente en las interacciones sociales (e.g., valores, ideologías, representaciones sociales) para el estudio del proceso de conceptualización individual de los fenómenos sociales, este trabajo intentó articular los supuestos básicos de la psicología genética con los aportes de la psicología social, específicamente con la corriente originada en Francia a partir de los trabajos de Moscovici (1961, 2001). Según Leman (1998), las une el interés por la génesis del conocimiento. Mientras que la primera tiene por objeto de estudio la construcción del conocimiento infantil individual, la segunda se ocupa de la producción social del conocimiento y del modo en el que este afecta las cogniciones individuales. Particularmente, la psicología social tiene por objeto el estudio de los fenómenos colectivos constituyentes de los conocimientos de *sentido común*: el subproducto de los intercambios cotidianos que no está determinado por la exactitud de inferencias lógico-deductivas

sino por el significado que los grupos confieren a los fenómenos sociales (Moscovici, 2001).

Es razonable suponer que las hipótesis principales de la psicología genética crítica (Castorina, 2005) no se contradicen con las postuladas por la corriente francesa de psicología social. Dicho supuesto se basa en que ambos programas de investigación comparten el mismo marco epistémico, esto es, una estrategia de pensamiento relacional que articula dialécticamente la construcción del objeto y el sujeto de conocimiento, así como sus componentes sociales e individuales (Castorina, Clemente & Barreiro, 2003). Lo dicho no elimina las diferencias en las preguntas centrales, el modo de recortar los objetos de indagación ni las metodologías específicas de cada una de las disciplinas. Justamente, tales diferencias son las que aportan riqueza y sentido al trabajo conjunto.

De todos modos, algunos psicólogos sociales (Emler & Ohana, 1993; Emler, Ohana & Dickinson, 1990) consideran que sus trabajos brindan una alternativa a las serias dificultades que presentan el intelectualismo y el individualismo de la escuela piagetiana. Esta corriente, inspirada en los planteos sociológicos de Durkheim respecto de las relaciones entre individuo y sociedad en la construcción del conocimiento, afirma que el saber producido colectivamente determina el desarrollo individual. La sociedad provee el contenido de los conocimientos que preexisten a las personas en el discurso social, brindando soluciones a los problemas que estas deben resolver durante su socialización. De este modo, la actividad de los individuos se limita a la participación en la comunicación de los conocimientos elaborados por la sociedad y se rechaza cualquier tipo de actividad constructiva del objeto social.

En el interior de este debate disciplinar tiene sentido preguntarse si es plausible postular la construcción individual de los conocimientos, tal como fue descripta por Piaget, aun en situaciones de presión social: ¿los individuos son meros agentes reproductores de conocimientos producidos colectivamente o los reconstruyen al apropiarse de ellos? En otras palabras, ¿qué relación existe entre el proceso de conceptualización individual y las creencias propias de un grupo social?

Específicamente, para la investigación que aquí se presenta se ha elegido como objeto de estudio las creencias sobre la justicia, ya que fueron investigadas por la psicología social y la psicología genética desde los enfoques teóricos y metodológicos propios

de cada una. De esta manera, se espera esbozar algún tipo de respuesta para los interrogantes planteados, mediante el estudio de los vínculos entre la elaboración intelectual de la creencia individual en la justicia inmanente (JI) y la apropiación de una creencia ideológica en un mundo justo.

El Desarrollo de la Creencia en la Justicia Inmanente

Intentar describir el desarrollo de la creencia en la JI presenta dos dificultades. La primera es que, hasta el momento -con excepción del estudio clásico de Piaget (1971)- no se han encontrado investigaciones empíricas que hayan adoptado un enfoque genético. La segunda es que Piaget no se dedicó específicamente a ello sino al estudio de la noción general de justicia. Dada esta situación, se intentará elucidar el desarrollo de la JI teniendo en cuenta que es el resultado de la interacción de dos elementos: la presión social y el pensamiento animista infantil.

Según Piaget (1971), el desarrollo moral consiste en el pasaje de la heteronomía a la autonomía mediante un proceso de descentración cognitiva, aunque la moral heterónoma no se abandona completamente. La primera tiene lugar al interior de relaciones sociales basadas en el respeto unilateral y las normas son concebidas como objetos externos, inmodificables; su validez emana de la autoridad que las promulga. En cambio, la moral autónoma se basa en el respeto mutuo entre pares y las reglas son validadas por haber sido acordadas; asimismo, son modificables mediante el consenso.

En el interior de tales configuraciones morales Piaget identificó dos modos de entender la justicia: *retributiva* y *distributiva*. La justicia retributiva, propia de la moral heterónoma, es inseparable de la idea de sanción y es la más primitiva de ambas, no por ser necesariamente la primera en el tiempo sino porque es la que presenta una mayor cantidad de elementos que se abandonarán con el desarrollo, aunque ambas nociones pueden coexistir. Por su parte, la justicia distributiva se refiere a la igualdad entre los individuos implicados en una distribución, algo que solo es posible para el pensamiento moral autónomo, que permite considerar los intereses de otros y coordinarlos con los propios, es decir, cooperar.

Dentro de la justicia retributiva, Piaget distinguió el fenómeno que denominó *justicia inmanente*. Se trata de la creencia en que las cosas o la natu-

raleza pueden castigar de manera automática las faltas cometidas. Para los niños la naturaleza es un conjunto armonioso que obedece a leyes morales, impregnado del animismo propio del egocentrismo infantil (Piaget, 1984). Asimismo, por la primacía de la justicia retributiva, ninguna falta puede quedar impune, por lo tanto, los niños piensan que las cosas se encargan de castigar las malas acciones cuando se escapa al control paterno. Piaget (1971) investigó este fenómeno en niños ginebrinos de 6 a 12 años de edad, mediante el método clínico crítico y relatos hipotéticos en los que el personaje principal comete alguna falta y luego le ocurre una desgracia. Los niños que creían en la JI afirmaban, por ejemplo, que la caída de un puente era un castigo para un individuo que había robado unas manzanas.

Así, describió tres tipos de respuestas: aquellas que atribuyen la consecuencia de una acción a la JI, las que no lo hacen y las intermedias, en las cuales los niños intentaban conciliar la tesis que las cosas ocurridas son castigos por malas acciones cometidas y la tesis que estas ocurren por azar. Volviendo al ejemplo anterior, los niños afirman que el puente se rompió porque el personaje de la historia robó manzanas pero que también se habría caído si no las hubiera robado.

Según Piaget, la creencia en la JI, así como la noción de justicia retributiva, no hubiera sido formulada por los niños de no haber tenido alguna experiencia con sanciones impuestas por adultos. El descubrimiento de la imperfección y las limitaciones de la justicia adulta llevará al niño a abandonar la atribución de la causalidad a la JI. Sin embargo, este es solo un aspecto en un conjunto de condiciones de un proceso general que conduce al niño desde la moral heterónoma, basada en la obediencia, a la moral autónoma, que posibilita juzgar la trasgresión a las normas según las intenciones de los individuos.

Al aporte de las prácticas sociales de las que el niño participa se suman las características del pensamiento *animista* infantil, definido por Piaget (1984) como "... la tendencia a considerar los cuerpos [objetos] como vivos e intencionados..." (p. 154). Si un niño afirma que un puente se desplomó como castigo por una mala acción, implícitamente está confiriendo conciencia e intencionalidad al puente. Este tipo de pensamiento se ubica en un período del desarrollo cognoscitivo que tiene lugar aproximadamente entre los 2 y 8 años, cuando los niños todavía no han alcanzado una clara diferenciación entre su yo y el mundo externo. Por lo tanto, no pueden discernir los productos de sus pensamientos del mundo que los

rodea. La esencia del pensamiento animista infantil está dada porque los niños otorgan conciencia a las cosas en la medida en la que cumplen alguna función para la vida de los seres humanos. Por ejemplo, según las entrevistas realizadas por Piaget (1984), los mismos niños que consideran que el sol no siente si lo pinchan, afirman que este los sigue cuando pasean para calentarlos.

Las creencias animistas no son explícitas ni sistemáticas, los individuos no las enuncian mediante argumentos coherentes, se pueden inferir porque se refieren del mismo modo a los objetos y a las personas, confiriéndoles vida, deseos, voluntad y conciencia. Así, los hechos fortuitos son interpretados como acciones intencionadas; por ejemplo, si un niño choca con un muro, encontrará voluntad en la resistencia del objeto y dirá que es malo porque lo ha lastimado.

De manera general, el pensamiento animista tiende a desaparecer con el transcurso del desarrollo y la descentración cognitiva que implica la salida del egocentrismo, al igual que la JI. Sin embargo, Piaget (1984) señala que ha encontrado casos de niños de 11 años en los cuales el animismo tiene mayor fuerza que en los pequeños. Afirma que estas excepciones se deben a que los niños recurrieron al pensamiento animista para explicar un fenómeno inesperado, que no pudieron explicar de otra manera, ya sea por razones cognitivas o afectivas. Lo mismo ocurre respecto de la JI. Piaget (1971) destaca que, en los casos en los que no obtuvo respuestas basadas en ella en las situaciones hipotéticas que utilizó en su indagación, no significa que esta no siga vigente, aunque se haya desplazado a objetos abstractos.

Sin embargo, Piaget no indagó por qué la JI subsiste ni cómo esto es posible, aun cuando se ha abandonado el pensamiento animista que se encuentra en la base de este fenómeno.

Pensamiento Animista en Adultos: Justicia Inmanente y Creencia en un Mundo Justo

Según Moscovici (2001), los rasgos que Piaget atribuye al período egocéntrico del desarrollo intelectual -base del pensamiento animista- reflejan la distinción entre el pensamiento primitivo y el moderno, propuesta por Levy-Bruhl (1985). Piaget habría transpuesto esa diferencia antropológica al interior de una única cultura, tratándola como una diferencia propia de la evolución de las ideas individuales: el pasaje del pensamiento egocéntrico

al pensamiento operatorio. Del mismo modo, Elias (2002) ha mostrado -desde un punto de vista sociológico- la conexión del animismo con el compromiso y la emocionalidad en el pensar y actuar de los agentes sociales, tanto en la historia de las sociedades como en el mundo contemporáneo. Más aún, numerosas investigaciones empíricas han señalado la coexistencia en individuos adultos de un tipo de pensamiento mágico y pre-científico -como es el caso de la JI- con explicaciones científicas, que siguen una lógica hipotético-deductiva, sin que esto resulte contradictorio (e.g., Delval, 1975; Springer, 1994; Subbotsky, 1993). Lo antes dicho indicaría que no se trata de un tipo de pensamiento solamente infantil.

En ese sentido, para la psicología social el desarrollo cognitivo no implica el abandono de un punto de vista ingenuo de la realidad por la adopción del modo científico de pensamiento, es decir, no se trata del pasaje de un tipo de pensamiento pre-lógico a uno estrictamente lógico sino que distintas lógicas o principios de razonamiento coexisten en el pensamiento adulto, conformando una *polifasia cognitiva* (Moscovici, 1961, 2001). En este sentido, las representaciones que conforman el sentido común implican significados contradictorios, pero no generan perturbaciones a nivel intrapersonal, siempre y cuando no se expresen de manera simultánea en el discurso.

En los antecedentes consultados solo se han hallado dos investigaciones empíricas dedicadas específicamente al estudio de la JI en adultos, ambas realizadas por Raman y Winer (2002, 2004). Según sus resultados, los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria elaboraban explicaciones de las enfermedades basándose en factores biológicos, como virus o gérmenes, y rechazaban las explicaciones basadas en la JI en mayor medida que los estudiantes universitarios, quienes consideraban que podían ser causadas por malas acciones. Los autores sugieren dos explicaciones: por un lado, la internalización de principios pertenecientes a una cultura, como es el caso del merecimiento para la cultura occidental; por el otro, la posibilidad del pensamiento adulto de considerar múltiples perspectivas de un fenómeno, lo cual permite recurrir a un tipo de pensamiento mágico pre-científico en los casos en que se tenga que determinar la causa de un evento, sin que resulte contradictorio con el modo habitual de pensamiento racional. Proponen un patrón de desarrollo curvilíneo para la JI: los individuos creen en la JI durante

los primeros años de vida, luego abandonan este tipo de pensamiento al aprender explicaciones biológicas de las enfermedades (modelo científico) y en la adultez recurren indistintamente a uno u otro, dependiendo de la situación y de la información de la que dispongan.

Por su parte, la psicología social ha identificado en individuos adultos un fenómeno sumamente similar a la JI: la *creencia en un mundo justo* (CMJ), según la cual en la vida cada uno obtiene lo que merece. La misma fue conceptualizada por Lerner (1965; Lerner & Simmons, 1966), quien intentó comprender por qué las personas niegan la existencia de injusticias. Concluye que las situaciones de injusticia resultan amenazantes para los individuos, por lo tanto, si no creyeran que las cosas ocurren como consecuencia de los actos realizados, se sentirían expuestos a todo tipo de situaciones desagradables que, si bien hoy le ocurren a otro, mañana podrían ocurrirle a ellos. Entonces, para evitar la angustia que genera tal amenaza, culpabilizan a las víctimas de situaciones indeseables haciéndolas responsables de sus padecimientos.

La CMJ es postulada como la apropiación individual de una visión del mundo que justifica y legitima las diferencias sociales existentes, manteniendo el orden social, es decir, como una creencia ideológica (Augoustinos, 1999). Se trata de una creencia colectiva que desempeña una función de *filtro* para la comprensión individual de los fenómenos sociales. Los hechos de la experiencia social que amenazan a los individuos -e.g., pobreza, racismo- son vividos colectivamente y dan lugar a una visión común de la realidad que los niega, al naturalizarlos (Furnham, 2003). Según Furnham (2003), si se tienen en cuenta los estudios que vinculan la CMJ con la culpabilización de los pobres, de los desempleados o ciertas concepciones políticas que tienden a mantener el *status quo*, resulta bastante obvio que existe una relación entre la CMJ y las ideologías. Más aún, estudios empíricos han vinculado la CMJ con valores propios de la ética protestante del trabajo (ver Mendoza, 2004), una de las fuentes ideológicas del capitalismo moderno (Weber, 1905/2004).

Algunos psicólogos sociales han teorizado sobre los vínculos entre la JI y la CMJ, pero sin someter sus hipótesis a verificación empírica. Según Rubin y Peplau (1973), la CMJ estaría constituida por los vestigios de la JI, abandonada en mayor o menor grado durante el desarrollo. Por otra parte, Lerner

(1998) se opone fuertemente a esta interpretación con una explicación diferente: la CMJ no es un vestigio de la JI abandonada durante el desarrollo, ambas corresponden a diferentes niveles de una ilusión que las personas defienden porque garantiza la estabilidad de su entorno. Considera que durante el desarrollo los juicios morales se vuelven más sofisticados y convencionalmente apropiados y la JI pasa a formar parte de un proceso pre-consciente que influencia los juicios y reacciones emocionales, esto es, continúa operando como un guión (*script*) atribucional: “*cosas malas le pasan a la gente mala*”, que se activa automáticamente cuando la CMJ se ve amenazada por la percepción de injusticias. En otras palabras, al preguntar de manera directa a las personas si piensan que viven en un mundo justo dirán que tal pregunta es muy tonta y que obviamente las cosas no ocurren de esa manera, pero cuando reaccionan ante un hecho indeseable sus juicios y emociones indican otra cosa.

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de similitudes entre la CMJ y la JI, así como también de las diferencias entre ellas, lo cual dificulta la realización de comparaciones. Mientras que la CMJ es postulada por la psicología social como una creencia colectiva, la psicología genética considera a la JI como el resultado de la elaboración intelectual individual, aunque influenciada por las prácticas sociales de las que la persona participa. Más aún, los únicos trabajos hallados hasta el momento que relacionan la CMJ y la JI (Callan, Ellard & Nicol, 2006; Jose, 1990; Maes, 1998) no han respetado las particularidades metodológicas con las que fueron investigadas ni el modo en el que fueron descritas por las disciplinas que las han puesto de relieve, haciendo que ambos conceptos pierdan aspectos constitutivos de su sentido original. Además, los antecedentes disponibles no se han ocupado del desarrollo de la CMJ, que solo ha sido indagada en individuos adultos, ni del desarrollo de la JI, con excepción del clásico estudio piagetiano.

La investigación que aquí se presenta tomó como base las mencionadas falencias en las investigaciones previas e intentó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿La justicia inmanente es una creencia que se abandona durante el proceso de desarrollo cognitivo o subsiste en los adolescentes? ¿Qué relaciones existen entre la JI y la CMJ? De manera general, ¿qué relaciones existen entre la apropiación de una creencia social y la elaboración intelectual de una creencia?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar las relaciones existentes entre la construcción individual de conocimiento del dominio social y aquellos producidos colectivamente.

Objetivos específicos

- Indagar el desarrollo de la JI en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Indagar el desarrollo de la CMJ en los mismos niños y adolescentes.
- Evaluar si existe relación entre los argumentos de los niños y adolescentes referidos a la JI y aquellos referidos a la CMJ.

Método

El tipo de estudio realizado fue descriptivo y correlacional, con un diseño transversal, es decir, se aplicó el instrumento a alumnos en un solo momento en el tiempo.

Muestra

La muestra fue intencional no probabilística ya que el procedimiento para la selección de los alumnos fue por *cuotas*, es decir, se basó en criterios previamente fijados referidos a las variables sexo, edad y nivel educativo de los padres. Para acceder a los participantes se seleccionaron al azar dos escuelas de nivel primario de educación cuyas poblaciones fueran diferentes respecto del nivel educativo de los padres de los alumnos. Del mismo modo, se seleccionaron dos escuelas de nivel medio que presentaran dichas diferencias en sus poblaciones. La información respecto de la composición de la población de las escuelas fue obtenida, en un primer momento, mediante una entrevista con sus directivos y, luego, dicha información fue verificada indagando específicamente a los alumnos entrevistados.

Participaron 128 niños y jóvenes de 6 a 17 años, asistentes a escuelas de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los mismos se encontraban cursando desde el primer año del primer grado del nivel de educación primario hasta el quinto año del nivel medio. El 52% eran hombres y el 48%, mujeres. Respecto del nivel educativo de

sus padres, se consideró el máximo alcanzado por alguno de los dos y la composición de la muestra fue: 24% primario ($n = 31$), 40% medio ($n = 51$), 16% terciario ($n = 20$) y 20% universitario ($n = 26$).

Instrumento y Procedimiento

Se utilizó como instrumento una entrevista individual guiada según los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001; Piaget, 1984). El rasgo fundamental de este tipo de entrevista es el acercamiento progresivo al objeto de estudio por un proceso de interacción entre las hipótesis del investigador y las respuestas del entrevistado, es decir, la entrevista se centra en las respuestas de este último. En una primera instancia se realizan preguntas de *exploración*, destinadas a obtener información sobre el punto de vista del individuo respecto del tema a indagar. Sigue una fase de *justificación*, en la que se intenta que la persona brinde argumentos que sustenten su punto de vista. Finalmente, el investigador presenta una *contra-argumentación*, esto es, una explicación que ofrece un punto de vista contrario al brindado por la persona, con la finalidad de poner a prueba su consistencia y sistematicidad.

Durante la entrevista los niños debían justificar su punto de vista respecto de tres relatos hipotéticos¹ similares a los utilizados por Piaget (1971): en dos de ellos un niño comete una falta y luego le ocurre una desgracia, en cambio, en el tercer relato el protagonista ayuda a otro y luego le ocurre algo bueno. Luego de la lectura de los relatos, siguiendo la misma modalidad de interacción con el entrevistado,

¹ “Un chico se portaba muy mal, no le hacía caso a su mamá y se burlaba de sus compañeros. Un día estaba paseando y cruzó un arroyito por un puente, pero el puente se rompió y el nene se cayó al agua.”

“Una tarde en un gimnasio un nene se burla de otro más chiquito porque no puede levantar mucho peso, le dice que no sirve para nada. Entonces, el más chiquito se va llorando a su casa. Cuando el más grande está preparando las pesas para hacer ejercicio una se le cae en un pie y tienen que llevarlo rápido al hospital.”

“Un día un chico iba a jugar con sus amigos a la pelota. Cuando llega al lugar en donde iban a jugar se da cuenta que por el camino perdió su reloj. Se ponen a jugar y uno de sus amigos cuelga la pelota en un árbol. Como está muy alta nadie quiere subir a bajarla y el dueño de la pelota se pone muy triste porque le dan miedo las alturas. Entonces, este chico que había perdido el reloj decide ayudarlo, se trepa al árbol y baja la pelota. Cuando terminan de jugar, vuelve a su casa y encuentra en la calle el reloj que había perdido.”

tado, se utilizó la frase “*en la vida la gente recibe lo que merece*”.

Resultados

Al comenzar con el análisis de los argumentos brindados por los participantes durante la entrevista, se recurrió a las categorías utilizadas por Piaget (1971) para describir el desarrollo de la JI (presente, intermediaria y ausente), pero resultaron insuficientes. En términos generales, los participantes de todas las edades indagadas afirmaban que en la vida cada uno obtiene lo que merece, es decir, sus argumentos se basaban en la CMJ y la creencia en la JI se presentaba solo como un modo particular de justificarla.

Por lo anterior, se construyeron nuevas categorías y subcategorías correspondientes a los distintos tipos de argumentos utilizados para justificar la CMJ. Las mismas se establecieron a partir de las semejanzas y diferencias halladas en las respuestas de los participantes y, para garantizar su confiabilidad, se recurrió al acuerdo entre dos jueces expertos en la temática (Delval, 2001), quienes codificaron 20 entrevistas. El porcentaje de acuerdo fue de un 95%. Las categorías generales son: a) respuestas basadas en la CMJ, b) respuestas basadas en el azar y c) respuestas oscilantes. A continuación se detalla cada una de ellas.

Creencia en la Justicia del Mundo

Las respuestas que se incluyen en esta categoría se refieren a que el mundo es un lugar justo donde cada uno obtiene lo que merece. Como se observa en el Tabla 1, la CMJ se encuentra presente en casi todos los grupos de edad indagados, aunque sus porcentajes tienden a decrecer a medida que aumenta la edad. Por otra parte, se hallaron diferencias significativas en la presencia de la CMJ según los grupos definidos por el nivel educativo de los padres de los participantes: primario, secundario, terciario y universitario², $F(2, 124) = 3,18, p = 0,046$. La mayor oposición se dio entre el grupo de participantes cuyos padres cuentan con un nivel primario de educación y aquellos cuyos padres cuentan con estudios terciarios/universitarios.

² Para este análisis se agruparon los alumnos cuyos padres contaban con un nivel terciario de educación y aquellos cuyos padres contaban con un nivel universitario, quedando así tres grupos para contrastar las diferencias: primario, secundario y terciario/universitario.

Tabla 1

Distribución Porcentual del Tipo de Respuesta, según Edad

Edad	n	Tipo de Respuesta		
		CMJ (%)	Oscilantes (%)	Azar (%)
6	12	58,3	33,3	8,4
7	9	44,4	44,4	11,2
8	11	45,5	54,5	0,0
9	10	30,0	50,0	20,0
10	9	0,0	55,6	44,4
11	11	9,1	81,8	9,2
12	12	8,3	83,3	8,4
13	12	16,7	66,7	16,6
14	11	9,1	63,6	27,3
15	9	55,6	11,1	33,3
16	12	25,0	50,0	25,0
17	10	10,0	50,0	40,0

Las diferencias en el modo en el que los participantes explicaban y justificaban su CMJ dieron lugar a la distinción de tres subcategorías:

CMJ por justicia inmanente a la naturaleza. Las respuestas que se incluyen en esta subcategoría de la CMJ afirman que en la vida se obtiene lo que se merece porque los objetos del mundo o la naturaleza se encargan de recompensar o castigar las acciones realizadas, dependiendo que estas sean buenas o malas, respectivamente, como puede verse en el siguiente fragmento de protocolo³. Este tipo de argumentos corresponden a los que Piaget denominó como creencia en la JI, incluidas las recompensas por buenas acciones, algo no indagado por dicho autor.

Noelia (7;11)⁴: [Relato del puente] Porque... eh... no le hacía caso a la mamá. (...) Porque, el puente, si no le hacen caso a la mamá se rompe.

[Relato de las pesas] Porque le pegó al nene. (...) [¿Qué pasó entonces con la pesa que se cayó?] Se enojó. (...) [¿Qué, la pesa sabía que él se había portado

³ En la transcripción de los fragmentos de protocolo se utilizó el siguiente criterio: los dichos del entrevistador se consignan entre corchetes []; los dichos del entrevistado, en *itálicas*. Cuando se ha omitido un fragmento del protocolo se consigna (...).

⁴ De este modo se consigna la edad de los participantes, en años y meses.

mal? (...)] Sí. [Contra-argumentación con el azar] Está mal. (...) Que siempre, cuando se le pega a un chico o a una mamá o a un papá o... a alguien, algo se va a caer, porque está castigado.

[Relato del reloj] Porque le ayudó al amigo a alcanzarle la pelota, que estaba en el árbol (...) [Contra-argumentación con el azar] Se equivoca (...) Porque... eso, si alguno le pega o algo, y si alguno, alguna, alguien son buenos y algunos son malos... (...) Que a los buenos, se le encuentra algo que se le perdió y a los malos no. (...) [¿Entonces, vos pensás que a la gente buena le pasan más cosas buenas que a la gente mala?] Sí. [Y ¿a los buenos no les pasa nunca algo malo?] No.

El fragmento de protocolo pone de manifiesto la creencia en que si las personas son buenas no les va a pasar nada malo, al contrario, serán recompensadas; y si son malas recibirán un castigo. Los objetos intervienen como agentes administradores de las recompensas o castigos, lo cual estaría señalando la presencia del pensamiento animista.

Como puede verse en la Tabla 2, esta subcategoría no se halla presente luego de los 9 años, con excepción de un único joven de 15 años que corresponde al 20% de las respuestas totales referidas a la CMJ para ese grupo, lo que es coincidente con los resultados obtenidos por Piaget (1971).

CMJ por reciprocidad social. Esta subcategoría de la CMJ incluye respuestas que se refieren a que cada uno obtiene lo que merece porque los otros actúan con uno como uno actuó con ellos. Los participantes que dieron este tipo de respuestas no presentan un pensamiento animista y, por lo tanto, no creen en la existencia de sanciones o recompensas automáticas, como las que pueden inferirse a partir de los relatos hipotéticos. Sin embargo, cuando se les lee la frase “*en la vida la gente recibe lo que merece*”, dicen estar de acuerdo y exponen este tipo de argumentos para justificar la CMJ. Incluso, en algunos casos interpretan los relatos hipotéticos de modo tal de hacer intervenir una recompensa o castigo llevado a cabo por otros agentes sociales.

Julián (13; 02): [Relato del puente] [¿Para vos por qué se cayó este chico?] Porque era viejo, o porque estaba roto y no lo repararon, o no lo hicieron bien.

[¿Te parece que puede haber relación entre que el puente se cayera y que el chico se portara mal?] No.

[Relato de las pesas] [¿Para vos por qué se lastimó este chico con la pesa?] Tuvo mala suerte o levanto más de lo que podía. [¿Si no se hubiese burlado del otro chico se lastimaba igual o no?] Sí, en la misma situación, sí. (...)

[Lectura de la frase] Que es así, si haces cosas malas te van a terminar pasando cosas malas. Si vos ayudas a otros, te van a ayudar a vos. Y si no te pasan cosas buenas enseguida, te van a terminar pasando igual. (...) En algún momento te llega. Es como una ley de la vida, o algo así.”

Julián rechaza la posibilidad que los objetos puedan administrar un castigo o una recompensa. Sin embargo, afirma sin lugar a dudas que en la vida se obtiene lo que se merece. El modo en el que explica su CMJ se basa en la reciprocidad social: supone que la sociedad actuará con uno como uno actuó con los otros. Además, los individuos que ofrecen este tipo de argumentos no se centran en acciones específicas que generan una consecuencia también específica -como sería el caso de ayudar a alguien y encontrar un objeto perdido como recompensa- sino que hacen referencia a la vida de las personas en su conjunto o al modo en el que se comportan habitualmente con los otros, lo cual tendrá como consecuencia la correspondiente reacción de la sociedad, aunque sea en el largo plazo.

Este tipo de respuesta se halla presente en casi todos los grupos de edad indagados, como puede verse en la Tabla 2. Los porcentajes se incrementan hasta los 8 años y no se han hallado casos a los 9 y 10 años; luego su presencia se mantiene en el 100% de las respuestas totales hasta los 15 años, edad en la que empieza a decrecer su presencia hasta finalmente desaparecer a los 17 años, probablemente como consecuencia de la aparición de otro tipo de justificación de la CMJ: el mérito personal.

CMJ por mérito personal. Esta subcategoría de la CMJ incluye aquellas respuestas que afirman que lo que ocurre en la vida es consecuencia de actos realizados individualmente o de algún atributo personal como, por ejemplo, esfuerzo, descuido, responsabilidad. Estas personas tampoco creen en la existencia de sanciones automáticas, pero sí que en

la vida cada uno obtiene lo que merece. Al igual que en los casos anteriores, algunos alumnos interpretan los relatos hipotéticos de manera de hacer intervenir el mérito personal.

Nicolás (15; 00) [Relato del puente]

Por la mala estructura. (...)

[Relato de las pesas] O sea, se lastimó porque se le cayó la pesa (...) Por ahí se le habrá caído porque o sea... andaba con la autoestima muy alta y estaba muy agrandado y... en todo caso vas a hacer algo que hacés siempre y agrandado se te cae y te golpeas. [Contra-argumentación con un castigo] No. (...) Yo estoy acá, ponele me burlo de los demás, y no va a venir y se va a caer el televisor encima.

[Relato del reloj] Sí, porque no pasó nadie y lo levantó. (...) [Lectura de la frase] Sí, (...) O sea, vos estás optando, querés ir por el mal camino, vas por el mal camino; si querés ir por el bueno vas por el bueno, tenés poder de decisión. (...) [¿Pero a aquellas personas que vos decís "son malos" van a pasarles peores cosas en la vida que la gente que es buena?] Sí, me

parece que sí, como más sufrimiento (...)
Y porque si te drogás ponele, yo sigo con drogarse, alcohólico, robar y todo eso, algún día te va a tener que pasar algo, te drogás, vas a quedar en un coma ahí tremendo, si sos alcohólico también, ser chorro, te pegan un balazo y estás muerto, entonces.... las cosas malas traen cosas malas y las buenas...o sea, dormís tranquilo que no te va a pasar nada."

Nicolás afirma que en la vida se recibe lo que se merece, pero no se trata que un objeto se caiga para castigar las malas acciones. Las personas tienen libertad de elección, pero si eligen "el mal camino" como, por ejemplo "consumir drogas", van a terminar mal, van a sufrir más. Claramente, el énfasis en sus argumentos recae sobre las decisiones individuales como responsables de lo que se obtiene en la vida.

Este tipo de respuestas basadas en el mérito personal se manifiesta solo en los alumnos de 15 a 17 años.

En la Tabla 2 se muestra el porcentaje de respuestas correspondiente a cada una de las subcategorías de la CMJ, sobre el total de respuestas en las que esta se manifiesta ($n = 33$).

Tabla 2
 Distribución Porcentual del Tipo de Creencia en el Mundo Justo, según Edad

Edad	n	Subcategoría		
		JI Naturaleza (%)	Reciprocidad Social (%)	Mérito Personal (%)
6	7	71,4	28,6	0,0
7	4	75,0	25,0	0,0
8	5	40,0	60,0	0,0
9	3	100,0	0,0	0,0
10	0	0,0	0,0	0,0
11	1	0,0	100,0	0,0
12	1	0,0	100,0	0,0
13	2	0,0	100,0	0,0
14	1	0,0	100,0	0,0
15	5	20,0	60,0	20,0
16	3	0,0	66,7	33,3
17	1	0,0	0,0	100,0

Respuestas Basadas en el Azar

Se incluyen en esta segunda categoría aquellas respuestas que afirman que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida no tienen ninguna relación con las acciones o características individuales de las personas a las que les ocurren. Si bien, en muchos casos, los alumnos no mencionan específicamente la intervención del azar, se pensó que la denominación *azar* era adecuada para englobar los dichos de los adolescentes referidos a que las cosas ocurren “*porque sí*”, “*por accidente*”, “*por casualidad*” o “*por suerte*”.

Como puede verse en la Tabla 1, en términos generales, las respuestas basadas en el azar incrementan su presencia a medida que se avanza en edad.

Respuestas Oscilantes

Una tercera categoría corresponde a las respuestas en las que coexisten la CMJ y la afirmación que las cosas en la vida ocurren por azar. No se trata de respuestas *intermediarias* en el sentido de las descritas por Piaget (1971), porque los argumentos brindados no se encuentran a mitad de camino respecto de un punto de llegada. Más aún, las respuestas de este tipo no desaparecen durante el proceso de desarrollo cognoscitivo, sin descender del 50% de las respuestas totales, con excepción de algunos grupos, como puede verse en la Tabla 1. Sin embargo, este tipo de respuestas no será abordado en detalle porque excede los fines de este trabajo destinado a presentar las relaciones entre la JI, tal como fue identificada por Piaget, y la CMJ (véase Barreiro, 2008, para el análisis y la descripción de estas respuestas).

Discusión

Según los resultados obtenidos, la CMJ no sería una prolongación o un vestigio de la JI, como afirman Lerner (1998) o Rubin y Peplau, (1973), sino que la JI se incluiría en ella. La JI se presenta como un modo de justificar la CMJ, que coexiste con los argumentos basados en la reciprocidad social. En otras palabras, es la forma en la que los individuos justifican su CMJ, en el marco del pensamiento animista infantil. En la medida en la que dejan de creer en sanciones y recompensas automáticas llevadas a cabo por objetos o por la naturaleza, decrece la presencia de argumentos basados en la JI y se vuelven

preponderantes otros tipos de respuestas, ya sea la reciprocidad social o el mérito personal.

Cuando se abandona el pensamiento animista, el avance intelectual evidenciado por el acceso a la reciprocidad operatoria se inserta al interior de la CMJ y se pone a su servicio, posibilitando otros tipos de argumentos para su justificación. Así, los entrevistados afirman que los otros se comportarán con uno como uno se comportó con ellos. La administración de justicia ya no es atribuida a los objetos o a la naturaleza, sino que se transferiría a una entidad abstracta como es la sociedad en su conjunto. También es posible identificar un avance del desarrollo cognoscitivo en aquellas respuestas que se refieren al mérito personal, si se las compara con aquellas que recurren a la JI, dado que las primeras implican una diferenciación plena del yo y el entorno social, aunque se centren en factores personales. Además, los argumentos referidos al mérito personal como el factor que garantiza lo que uno obtiene en la vida, también develan una configuración moral autónoma, porque se piensa a los individuos en un marco de igualdad, capacitados para tomar decisiones libremente y actuar en consecuencia.

En síntesis, según los resultados obtenidos, la CMJ se encontraría presente a lo largo del desarrollo cognoscitivo, por lo menos desde los 6 hasta los 17 años. Sin embargo, los argumentos que utilizan los individuos para justificarla sufrirían una complejización creciente (entendida como una transformación cualitativa), pasando de afirmar que el mundo es un lugar justo debido a una justicia inmanente a la naturaleza, a afirmar que el mundo es justo por efecto de la reciprocidad social y, por último, los argumentos se centrarían en el mérito personal, aunque estas dos últimas modalidades coexisten.

Estas tres subcategorías descritas dentro de la CMJ darían cuenta de los diferentes modos de interpretarla según el tipo de pensamiento predominante en las personas, quienes reconstruirían un saber producido colectivamente al apropiarse de él e interpretar los problemas referidos al sentido de los destinos individuales o los eventos del mundo social.

Lo dicho hasta aquí daría cuenta de las relaciones entre la JI y la CMJ, y del proceso de desarrollo de ambas. Resta intentar comprender ¿por qué algunos individuos no abandonan la CMJ a pesar de la evidencia contradictoria que en muchos casos brinda la realidad cotidiana y a pesar de ser incoherente con las reglas del pensamiento hipotético-deductivo adulto? Es plausible considerar que se trata de la

coexistencia de dos tipos de pensamiento, sin que esto genere una contradicción en la persona. Sería una manifestación de la polifasia cognitiva descrita por Moscovici (1961), según la cual las personas pueden recurrir al pensamiento racional (hipotético-deductivo) o al mágico pre-científico, dependiendo del contexto en el que se encuentren. Cabe aclarar que la mencionada polifasia cognitiva no significa que la persona pueda optar por uno u otro tipo de pensamiento, sino que la CMJ misma es un tipo de pensamiento basado en creencias producidas colectivamente que se impone al individuo. En los términos de Moscovici (2001), se trataría de una construcción social cuya función es reducir la incertidumbre ante lo inexplicable, es decir, un saber propio del conocimiento de sentido común, basado en modelos explicativos consensuados y aceptados en el grupo social, y de allí se desprende su valor de verdad.

Los orígenes colectivos de la CMJ se sustentan, fundamentalmente, en el hallazgo de una mayor presencia en las personas pertenecientes a hogares con un mayor nivel educativo, principalmente si se tiene en cuenta que el sistema escolar y la familia nuclear son las dos instituciones por las que se transmite y reproduce la ideología dominante en una sociedad (Althusser, 2005).

Es necesario destacar que el proceso de apropiación individual de la CMJ no sería una simple transposición a un plano intra-individual de valores culturales sino que los resultados obtenidos dan cuenta de distintos momentos de un proceso reconstructivo, basado tanto en la imposición de un saber social como en las diferentes posibilidades cognoscitivas de los individuos durante el proceso de desarrollo. En la infancia, dicho contenido social sería coherente con el pensamiento animista. Cuando se diversifican las prácticas sociales de las que las personas participan y se amplía la posibilidad de adoptar otros puntos de vista para comprender la experiencia con el mundo social, la CMJ se volvería contradictoria con las evidencias disponibles y los principios del pensamiento hipotético-deductivo. Sin embargo, la imposición social obligaría a mantenerla, lo cual daría lugar a un trabajo intelectual que le otorga un *ropaje* destinado a hacer más tolerable esta inconsistencia.

Por lo dicho, es plausible considerar que la CMJ opera como una restricción social de carácter ideológico en el proceso de conceptualización individual respecto de los destinos individuales en el mundo social. Si bien habría un proceso de reconstrucción

de ese contenido social según el tipo de pensamiento predominante en el individuo, la CMJ formaría parte de un entramado de significados sociales que limitan lo posible de ser pensado, a la vez que lo posibilitan.

Referencias

- Althusser, L. (2005). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En L. Althusser, *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Augoustinos, M. (1999). Ideology, false consciousness and psychology. *Theory & Psychology*, 9, 295-312.
- 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, 287-289.
- Callan, M. J., Ellard, J. H. & Nicol, J. E. (2006). The belief in a just world and immanent justice reasoning in adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1646-1658.
- Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Clemente, F. & Barreiro, A. (2003). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. *Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 8(3), 25-48.
- Castorina, J. A. & Faigenbaum, G. (2000). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, 12, 315-334.
- Delval, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Emler, N. & Ohana, J. (1993). Studying social representations in children: Just old wine in new bottles? En G. M. Breatwell & D. V. Cauter (Eds.), *Empirical approaches to social representation* (pp. 63-89). Oxford: Clarendon Press.
- 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, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795-817.
- Jose, P. E. (1990). Just-world reasoning in children's immanent justice judgments. *Child Development*, 61, 1024-1033.
- Leman, P. J. (1998). Social relations, social influence and the development of knowledge [Versión electrónica]. *Papers on Social Representations*, 7, 41-56.
- Lerner, M. J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355-360.
- Lerner, M. J. (1998). The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice. En L. Montada & M. J. Lerner (Eds.), *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 247-270). New York: Plenum.

- Lerner, M. J. & Simmons, C. H. (1966). The observer's reactions to the 'innocent victim': Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- Levy-Bruhl, L. (1985). *Alma primitiva*. Madrid: Sarpe.
- Maes, J. (1998). Immanent justice and ultimate justice: Two ways of believing in justice. En L. Montada & M. J. Lerner (Eds.), *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 9-40). New York: Plenum.
- Mendoza, R. (2004). Cultura y actitudes a la ética protestante, a la competición y a la creencia en el mundo justo. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 25-37). Madrid: Pearson Educación.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Raman, L. & Winer, G. A. (2002). A developmental analysis of the understanding of the origins of illness in children and adults: Evidence in support of a co-existent model. *Genetics, Social and General Psychology Monographs*, 128, 325-355.
- Raman, L. & Winer, G. A. (2004). Evidence of more immanent justice responding in adults than children: A challenge traditional developmental theories. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 255-274.
- Rubin, Z. & Peplau, L. A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29, 73-93.
- Springer, K. (1994). Beliefs about illness causality among preschoolers with cancer: Evidence against immanent justice. *Journal of Pediatric Psychology*, 19, 91-101.
- Subbtosky, E. (1993). *Foundations of the mind: Children's understanding of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (1905/2004). *Ética protestante*. Buenos Aires: Andrómeda.

Fecha de recepción: Marzo de 2008.

Fecha de aceptación: Marzo de 2009.