

ALGUNOS INTERROGANTES EN TORNO A LA COMPETENCIA DE ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO MORAL.

Lic. Alberto Alfonso Pizzano.

Cita:

Lic. Alberto Alfonso Pizzano (2004). *ALGUNOS INTERROGANTES EN TORNO A LA COMPETENCIA DE ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO MORAL. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/357>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/zMe>

217 - ALGUNOS INTERROGANTES EN TORNO A LA COMPETENCIA DE ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO MORAL

Autor/es

Lic. Alberto Alfonso Pizzano

Institución que acredita y/o financia la investigación

UBACyT Beca de Doctorado y Proyecto P058 - Director: Dr. Juan Samaja

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar el nudo problemático del proyecto de investigación centrado en el estudio de la competencia para la adopción de perspectivas y su relación con las acciones y los juicios morales en niños de 7 a 13 años. La adopción de perspectivas (o “ adopción de roles”) se refiere a la posibilidad de un sujeto de colocarse imaginariamente en la posición de otro sujeto y juzgar una situación desde esa posición. En primer lugar, referimos las premisas que sustentan nuestro trabajo, básicamente la relación entre las configuraciones normativas y valorativas del contexto social y los procesos de desarrollo de las competencias para actuar conforme a normas. A continuación, presentamos dos fragmentos de episodios de conflicto que permiten ilustrar el material empírico con el cual trabajamos y, fundamentalmente, evidencian la puesta en acto de esta competencia en situaciones cotidianas de conflicto (no provocadas por el investigador). Finalmente, se despliega el conjunto de interrogantes abiertos en torno a la competencia de adopción de perspectivas, remitiendo a algunas de las contradicciones existentes en la literatura científica. Específicamente, la contradicción sobre su carácter evolutivo y la contradicción sobre su relación con el desarrollo moral.

Resumen en Inglés

This paper focuses on the main questions of a research project centered on the perspective taking competence as a critical component of 7 to 13 year-old children' s moral actions and moral judgments. The perspective taking (or “ role taking”) means mentally placing oneself in another' s position and judging a situation from this position. At first, we mention the premises that sustain our project, mainly the connection between social norms and cultural values and the development of children' s competence for acting according to rules. Then, two examples of conflictive episodes are presented to illustrate our empirical basement and, principally, to provide evidence about the natural performance of this competence in everyday conflictive situations. Finally, we refer to the ongoing debate about this competence. Turiel (1984), for example, asserts this competence emerges at about 3 or 4 years of age and does not have further qualitative changes; Habermas (1983), on the contrary, assumes this competence has a structural development towards a combination of world and speaker perspectives in the early adolescence. The relation with the moral point of view is a controversial issue too (Damon, 1988).

Palabras Clave

adopción perspectivas desarrollo moral

El objetivo de esta comunicación es presentar el nudo problemático del proyecto de investigación que, con la dirección de Juan Samaja y la subvención de una beca para doctorandos de UBACyT, estamos desarrollando en esta Facultad. El proyecto se centra en el estudio de la competencia para la adopción de perspectivas y su relación con las acciones y los juicios morales en la infancia. En primer lugar, nos referiremos brevemente a las premisas que sustentan nuestro

trabajo. A continuación expondremos dos observaciones que servirán de base para, finalmente, desplegar el conjunto de interrogantes abiertos en torno a la competencia de adopción de perspectivas.

Parte de las concepciones teóricas y de las herramientas metodológicas que utilizamos derivan del programa de investigaciones, también dirigido por Samaja, cuyo objeto de estudio es la *experiencia jurídica infantil* [i][i]. Este programa sustenta la premisa de que existe una fuerte relación entre las configuraciones normativas y valorativas del contexto social y los procesos de desarrollo de las competencias para actuar conforme a normas. La noción de experiencia jurídica infantil remite a distintos tipos de conflictos normativos en la vida cotidiana de los niños. En estas interacciones, tanto los niños como los adultos recurren a diversos procedimientos para encontrar soluciones válidas según las normas y valores de los contextos en que acontecen. Estas situaciones cotidianas de conflicto exigen que los participantes pongan en práctica acciones concretas para resolver las disputas, razón por la cual constituyen un objeto empírico privilegiado para indagar el modo en que se desarrollan la competencia y el desempeño del comportamiento orientado por normas.

La adopción de perspectivas (o “ adopción de roles” según una denominación clásica no exenta de críticas) se refiere a la capacidad de un sujeto de ponerse en el lugar de otro. Es decir, la posibilidad de colocarse imaginariamente en la posición de otro sujeto y juzgar una situación desde esa posición. Cotidianamente los sujetos ponen en acto esta capacidad cuando, por ejemplo, se identifican con la víctima de un delito y, por empatía con su dolor o acuerdo con sus razones, reclaman severas sanciones para los transgresores. O, por ejemplo, cuando en una disputa y a efectos de lograr el reconocimiento de la razón o la persuasión de los sentimientos, uno de los participantes solicita al otro que no sea egoísta, que deje de mirar el mundo con sus ojos y que se ponga por un instante en sus zapatos. La puesta en acto de esta competencia es crucial a la hora de encontrar vías de solución para un conflicto y para juzgar moralmente la corrección de nuestras acciones y la de terceros.

Veamos a continuación dos fragmentos de episodios de conflicto, registrados durante la observación semi-participante en un campamento de alumnos de una escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires.ii[ii][ii] Estos episodios permitirán ilustrar el material empírico con el cual trabajamos y, fundamentalmente, evidencian la puesta en acto de modo natural, no provocada por el investigador, de la competencia para adoptar la perspectiva de otros.

Observación 1

Son las 22:40 hs. de una noche de campamento y los alumnos de 6º grado están discutiendo si ir o no al refugio. El grupo está muy unido y viviendo muy intensamente la experiencia del último campamento. El refugio que prepararon con mucho trabajo y dedicación está lejos y la noche está muy oscura. La docente les pregunta qué quieren hacer. Algunos dicen que quieren ir y otros que no.

Nicolás: “ Bueno, si algunos no quieren ir, yo me pongo en el lugar de ellos. Es un garrón tener que ir hasta allá si no tienen ganas y todo porque la mayoría quiere ir. No me parece justo.”

Joaquín: “ Sí, yo no quiero ir. ¿Por qué tengo que ir?”

Pablo: “ Pero vos solamente pensás en vos.”

Ramón (en tono burlón): “ No, sólo en él no. También en sus zapatillas y en su linterna ...”

Observación 2

El docente reúne al grupo de 5º porque Agustín, un niño que suele comunicar a los adultos las transgresiones de sus compañeros, se queja de que le abrieron y le

revolvieron su bolso . El docente expone la denuncia y solicita al grupo una explicación de lo acontecido. Varios varones acusan a las chicas y, puntualmente, a Zaira (una de las niñas que funciona como líder de un subgrupo femenino).

Zaira: “ Sí, pero era joda. Yo le devolví el bolso.”

Docente: “ Zaira, ¿a vos te gustaría que te hicieran una joda así?”

Zaira: “ A mí, si es joda, sí.”

Docente: “ ¿Te gustaría que te quitaran tus cosas?”

Zaira: “ Sí.”

Juan (a sus compañeros): “ Bueno, vamos a sacarle todo...”

Docente: “ Yo no creo, por más que vos digas que sí, que te gustaría que te gasten. A mí no me gusta que me gasten y creo que a nadie le gusta. No es una joda abrir el bolso y sacar la ropa...”

En ambas observaciones se verifica el procedimiento de adoptar la perspectiva del otro como un recurso para dirimir la disputa. En la primera observación, como mecanismo para arribar a un acuerdo en una disputa en la cual los participantes están en un plano de simetría. La posibilidad de arribar a soluciones que conformaran a todos era importante para este grupo y, para ello, recurrían convencionalmente al diálogo. En estos diálogos, el argumento de “ pensar en los otros” , de “ ponerse en el lugar de los otros” poseía gran fuerza a la hora de justificar los cursos de acción elegidos. Aquél que solamente pensaba en sí mismo recibía una reprobación moral del grupo. Es interesante destacar, en la argumentación de Nicolás, el juicio adverso sobre las decisiones de la mayoría. Nicolás considera injusto para la minoría aceptar sin más la decisión de la

mayoría; según él, el deseo de la mayoría no obliga a aquellos que no tienen ganas. O, en otras palabras, en situaciones como ésta, nadie está obligado a hacer algo que no tiene ganas de hacer, aún si la mayoría lo quiere. Es posible suponer, siguiendo los desarrollos de Kohlberg (1984), que los distintos puntos de vista se relacionan en esta situación a través de la operatoria concreta de la “ regla de oro” .

En la observación 2 se verifica más claramente como esta regla: “ no hagas a otros lo que no te gustaría que te hicieran” funciona como principal fundamento de la intervención del docente. Éste solicita el reconocimiento de la incorrección del acto realizado por Zaira apelando a esta regla, suponiendo que será considerada justa por los alumnos y que posee aplicación convencional entre los mismos. Hemos observado con alta frecuencia como los docentes recurren a la regla de oro como procedimiento para justificar sus intervenciones, solicitar la toma de conciencia de las trasgresiones y dirimir disputas entre los alumnos. Cabría mencionar (sin posibilidad de extendernos) que la regla de oro es sumamente endeble como procedimiento de justicia puesto que, como se evidencia en la observación, funda la fuerza moral de las normas en una generalización arbitraria de los gustos e intereses individuales.

Hasta aquí el análisis de las observaciones presentadas. Sostenemos que el procedimiento de adoptar la perspectiva de otro puede ser considerado *convencional* según la conceptualización de Austin (1962). Es decir, implicaría una secuencia de acciones conocida por los participantes, con aplicación habitual en determinadas situaciones y con efectos que son reconocidos como válidos. Ahora bien, ambas observaciones evidencian también la complejidad de este procedimiento, básicamente por el requerimiento de otras competencias cognitivo-sociales y por su articulación con los aspectos afectivos y grupales del desarrollo moral de los alumnos.

Los siguientes interrogantes constituyen el núcleo problemático en torno a esta competencia que motiva nuestra investigación:

- Ø ¿cuáles son los componentes estructurales y funcionales que definen la competencia de *adopción de perspectivas*? ; ¿son exclusivos de esta competencia o compartidos con otras capacidades cognitivo-sociales?
- Ø ¿constituye una competencia autónoma o varía en función de los sistemas conceptuales (dominios) en los que se aplica? ; ¿constituye una competencia que se adquiere muy tempranamente y se aplica posteriormente sin cambios o bien se transforma con los años?
- Ø ¿de qué modo se entrelaza con los intereses inmediatos de la situación de conflicto?; ¿qué función cumplen los aspectos afectivos, identificatorios y otros de índole no cognitiva en su operatoria?
- Ø ¿está estrechamente relacionada con el desarrollo del *punto de vista moral* o, por el contrario, es moralmente neutra?

Comencemos por este último interrogante y, dada la interdependencia de los problemas, recorreremos el resto. El desarrollo del *punto de vista moral*, siguiendo la tradición que tiene en Kohlberg y Habermas a sus máximos mentores, se refiere a la posición desde la cual un sujeto debe juzgar un conflicto moral a fin de lograr el reconocimiento de la validez de sus conclusiones (Habermas, 1983). Exige como condiciones la imparcialidad y el intercambio de perspectivas de evaluación. La imparcialidad implica el reconocimiento de todos los intereses involucrados, incluso de aquellos que se oponen. El intercambio de posiciones implica la capacidad del sujeto para analizar la situación desde el punto de vista de todos los involucrados (todos los posibles afectados por la acción) más la perspectiva de un observador neutral o perspectiva de tercera persona.

Una revisión de la literatura científica sobre ambas condiciones arroja desacuerdos notables. El problema puede relacionarse tanto con el debate Piaget-Vigotzky en torno al egocentrismo-sociocentrismo infantil como con el debate en torno a la importancia de la empatía y las emociones en el desarrollo moral (Turiel, 1998). No obstante, se reconoce como un hito de origen al trabajo

de Mead (1934), *Espíritu, Persona y Sociedad*. Allí se destaca la importancia de las diferentes experiencias sociales en tanto oportunidades para asumir distintos roles. Desde finales de la primera infancia, según Mead, los niños serían capaces de asumir la perspectiva de *otros concretos* con los cuales interactúan. Posteriormente podrán asumir la perspectiva del *otro generalizado*.

Sobre la base de este vector del desarrollo y algunos estudios de Piaget, Selman (1976) estableció una secuencia de cinco estadios en la adopción de perspectivas y las vinculó con el desarrollo del juicio moral. Para este autor, la adopción de perspectivas es una capacidad evolutiva que partiendo del egocentrismo arriba al convencionalismo y la posibilidad de asumir la perspectiva del sistema social. En el 3º estadio, a partir de los 10-12 años aproximadamente, los niños serían capaces de posicionarse en tercera persona (posición analogable a *tomar el rol del otro generalizado*).

Para Kohlberg (1984) la perspectiva social (es decir, el punto de vista que toma un individuo para definir la realidad social) constituyó una de las invariantes que le permitieron organizar su teoría del desarrollo moral. Kohlberg distinguió básicamente los niveles preconvencional, convencional y postconvencional. Las perspectivas serían una función de las oportunidades concretas de asunción de roles en la vida cotidiana.

Sobre la base de los trabajos de Mead, Selman y Kohlberg, Habermas (1983) realizó un intento de fundamentación lógica-evolutiva del desarrollo moral, considerado como una sucesión universalizable de distintas formas de interacción social. Uno de los pilares de su explicación es precisamente el pasaje de la perspectiva de la primera persona a la perspectiva de la tercera persona.

Otros autores, sin embargo, consideran que la capacidad de ponerse en el lugar del otro se adquiere muy tempranamente y no se modifica sustancialmente a lo largo del desarrollo individual. Borke (1975), por ejemplo, demostró que niños pre-escolares podían ubicarse en la perspectiva de sus cuidadores si la tarea solicitada era lo suficientemente sencilla como para que la pudieran realizar.

El investigador que más aboga por esta última interpretación es Turiel (1984;1998) quien sostiene que la adopción de perspectivas no sigue un modelo por etapas. Para él consiste en un método general para obtener información o datos del entorno social y la define como la actividad de ponerse uno mismo simbólicamente en el lugar de otro. Según Turiel, se adquiriría alrededor de los tres o cuatro años y variaría únicamente en función del nivel de competencia específica al dominio conceptual asociado.

Damon (1988:87-94) destaca ampliamente que el debate no está cerrado y sostiene incluso que podría cuestionarse la relevancia de esta competencia para la acción moral. Es decir, la adopción de perspectivas podría tratarse de una herramienta moralmente neutra.

De esta breve revisión, surgen las notables diferencias en la conceptualización e investigación sobre la adopción de perspectivas. Por ello, nos hemos propuesto aportar una revisión crítica y actualizada de las conceptualizaciones e investigaciones sobre la adopción de perspectivas y esclarecer los límites de esta competencia y diferenciarla de otras relacionadas. Además, esperamos realizar contribuciones al campo de la educación moral que permitan reflexionar sobre los sistemas de justicia en la escuela e incorporar las competencias infantiles para la resolución dialógica de los conflictos de convivencia.

Bibliografía

Austin, John L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1998.

Borke, H. L. (1975): " Piaget' s mountains revisited: Changes in the egocentric landscape" , *Developmental Psychology*, 7, pp. 240-243.

Damon, William (1988): *The Moral Child - Nurturing children' s natural moral growth*, New York, The Free Press, Macmillan, 1990.

Habermas, Jürgen (1983): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1998.

Kohlberg, Lawrence (1984): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

Mead, George H. (1934): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona, 1990.

Samaja, Juan (2000): “ Semiótica narrativa y psicogénesis. Instrumentos para la descripción de la experiencia infantil *sub specie juris*” , *VIIIº Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp.581-602.

Selman, Robert L. (1976): “ El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica” en Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J.: *El mundo social en la mente infantil*, cap. 4, Madrid, Alianza Editorial, 1997, pp.101-124.

Turiel, Elliot (1984): “ Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social” en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comp.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, 1997, pp. 37-68.

Turiel, Elliot (1998): “ The development of Morality” en W. Damon (editor-in-chief): *Handbook of Child Psychology*, Fifth Edition, Volume 3, New York, John Wiley & Sons, 1998, pp.863-932.

i[i][i] Proyecto UBACyT P058: “ Narratividad y juridicidad en los procesos de socialización: funciones primigenias en la formación de la subjetividad y la inteligencia humanas.” Ver: Samaja (2000).

ii[ii][ii] El trabajo de campo se realizó con alumnos de 3º a 6º grado de una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires durante el ciclo lectivo del año 2000. Se efectuaron 159 horas de observación (95 horas en contexto áulico, 15 horas en contexto recreativo y 49 horas en campamento).