**El conocimiento del mundo social**

***PSICOLOGIA Y CULTURA***

DELVAL, Juan; “EL DESARROLLO HUMANO”; México; Siglo XXI Editores, 1996

***19. EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO SOCIAL***

Durante muchos años los psicólogos pensaron que era muy importante descubrir cómo se iba desarrollando la conducta social, es decir, las formas de relacionarse con otros individuos. Hemos visto en capítulos anteriores que esa capacidad va cambiando con la edad, que unas formas de relación va siendo sustituidas por otras, y que las relaciones aumentan y se hacen más complejas a medida que el niño crece.

Pero a partir de los años sesenta, y ligado a los cambios que tuvieron lugar en la psicología, se empezó a comprender que estudiar los cambios en las conductas era demasiado limitado porque lo que los sujetos hacen está muy determinado por las representaciones de la realidad que los sujetos van formando. Para encontrar un sentido en los cambios de las conductas sociales era preciso tratar de descubrir las concepciones que poseen los sujetos de las relaciones sociales, y las capacidades que las hacen posibles. Así pues surgió un área de estudio, sobre todo en EE UU, que se denominó  “conocimiento social” o “cognición social” (*social cognition*) que tenía como objeto estudiar el pensamiento sobre objetos sociales, vinculándolo con los cambios en las capacidades cognitivas en general, y mostrando que los aspectos sociales están muy relacionados con las capacidades cognitivas en su conjunto. Cuando nos dirigimos a otro tenemos expectativas sobre lo que va a hacer, realizamos anticipaciones de su conducta, y la nuestra está guiada por esas anticipaciones. Construimos modelos de las situaciones y nos comportamos adecuadamente dentro de ellas, No es lo mismo que estemos en la puerta del cine y tratemos de entrar, que llamemos a la puerta de la casa de un amigo, o que veamos que se acerca un guardia tras haber cometido una infracción de tráfico. Aprendemos a reconocer cada una de esas situaciones y a comportarnos adecuadamente en ellas.

Los psicólogos se concentraron en algunas áreas en particular, como las concepciones sobre los otros (que algunos llamaron “percepción de personas”), la  comprensión de la causalidad psicológica (cubierta por el rótulo de “intencionalidad”), la concepción de algunas relaciones interpersonales, entre ellas la amistad y la autoridad. Se dedicaron también muchos esfuerzos a estudiar un aspecto que parecía muy importante para el establecimiento de las relaciones con los otros, la capacidad para ponerse en el punto de vista de otro, al que se llamó *role taking*, que puede traducirse por “adopción de papeles” o “adopción de perspectivas” (Damon, 19978). Esta es una capacidad a la que se opone el egocentrismo (del que hablamos en el capítulo 15) y las limitaciones de esa capacidad se manifiestan no sólo en conductas relativas a los objetos sociales, sino también físicos, como en la prueba de las tres montañas de Piaget e Inhelder, de la que tratamos en el capítulo 14. Si no se posee esa capacidad para situarse en el punto de vista de otro resulta difícil entender la conducta de los demás en toda su complejidad.

            El área del conocimiento social se ha convertido así en un campo de estudio muy floreciente que se ocupa del conocimiento de los otros, de uno mismo, y de las relaciones entre uno mismo y los otros (Brooks Gunn y Lewis, 1978). Especificando un poco más los tipos de relaciones objeto de estudio otros autores han diferenciado cuatro campos del conocimiento social: 1. El *conocimiento de los otros en tanto que individuo,* con sus deseos, sentimientos, tendencias, etc., así como el *conocimiento de nosotros mismos*, también como individuos, con nuestros deseos, estados de ánimo, etc. 2. El *conocimiento de las relaciones sociales* entre individuos, las relaciones diádicas, entre las que se incluyen la autoridad, la amistad, el conflicto, etc. 3. Las relaciones y el funcionamiento de los *grupos sociales*más extensos; y finalmente 4. El funcionamiento de las *instituciones sociales*, tales como la política, la familia, la escuela, las naciones, etc. (Shantz, 1985).

CUADRO 19.1.  *Los estudios sobre lo social*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Los estudios sobre lo social han sido abordados desde dos ángulos principales: inicialmente se dirigieron a estudiar los cambios que se iban produciendo en la conducta con la edad, es decir, como se iban  aproximando a la conducta adulta, por efecto de las influencias exteriores. Posteriormente se han orientado más al estudio del conocimiento que elaboran los sujetos y a sus estados internos. | | |
| LA CONDUCTA  SOCIAL | Lo que los sujetos hacen en el mundo social, Por ejemplo, la adquisición de los hábitos de ahorro, la conducta moral, las relaciones con los otros, etc. | Perspectiva empirista que pone el acento sobre las influencias exteriores. |
| LA CONCIENCIA O EL CONOCIMIENTO SOCIAL | Cómo los sujetos se representan el mundo social. La psicología piagetiana y cognitiva han mostrado que lo que los sujetos hacen está determinado por sus representaciones y por ello se ha puesto más énfasis en el estudio de éstas, sin abandonar el estudio de la conducta. | Perspectiva cognitivista que pone el acento en los modelos que el sujeto construye. |

**El conocimiento propiamente social**

Sin embargo, la mayor parte de los esfuerzos de los psicólogos dedicados al conocimiento social se ocupan de estudiar el conocimiento que uno se forma de los otros en tanto que personas. Por ello podemos decir que se trata de un conocimiento psicológico, que estudia las percepciones, sentimientos, intenciones, etc., de los otros y de uno mismo, lo que podríamos llamar la actividad del sujeto en tanto que **psicólogo espontáneo**, y para relacionarse con los otros hay que ser un psicólogo en sentido amplio. Hoy la pujante corriente que se denomina “teoría de la mente” se ocupa igualmente de estudiar las representaciones de la mente de los otros que va formando el niño en sus primeros años.

Pero lo que entendemos por conocimiento social es mucho más que conocer a los otros como personas, aunque eso sea necesario. Dado que vivimos en un mundo social es preciso conocer el funcionamiento de las instituciones sociales, lo que constituye el campo 4 en la división de Shantz, que acabamos de citar. Sin embargo, los investigadores que trabajan en esta área se han ocupado mucho menos de esos aspectos del conocimiento social. Además parece claro que el conocimiento social no se limita a las personas en tanto que individuos. Desde Comte y Durkheim todo el mundo acepta que la psicología, y las restantes ciencias sociales, son disciplinas independientes que no pueden reducirse a la psicología, y que tienen problemas y métodos propios. Por ello la denominación *social cognition*parece engañosa porque las relaciones sociales que estudia son sociales desde el punto de vista de un observador externo, que examina  las interacciones entre sujetos, pero no desde el punto de vista del propio sujeto, que lo que está haciendo es conocer a otro en tanto que organismo psicológico con sentimientos, creencias, actitudes, etc. Por eso resultaría más adecuado denominar a ese tipo de estudios *psychological cognition* (Delval, 1991).

CUADRO 19.2.  *La construcción de representaciones de la realidad.*

|  |  |
| --- | --- |
| Los seres humanos construyen representaciones o modelos muy adecuados y precisos acerca de la realidad en la que viven, lo que les permite actuar en ella y hacer anticipaciones sobre lo que va a suceder. Esas representaciones versan sobre distintos aspectos del mundo. | |
| DEL MUNDO NATURAL | A lo largo del desarrollo el sujeto elabora representaciones sobre el comportamiento del mundo físico-químico y del mundo biológico, que le permiten actuar eficazmente sobre las cosas. Adquiere nociones sobre el peso de los cuerpos, las fuerzas, las combinaciones de las sustancias, el crecimiento de los seres vivos y sobre otras muchas cosas. |
| DEL MUNDO PSICOLÓGICO | El niño construye un modelo de mente de los otros que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus estados mentales y comportarse con ellos de forma adecuada. Establece a lo que se ha llamado una teoría de la mente de los otros y de él mismo.  También conoce a los otros en cuanto seres sociales relacionados con él y descubre relaciones como la amistad o la autoridad. |
| DEL MUNDO SOCIAL | El niño    forma igualmente representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en la que vive, es decir, sobre las relaciones institucionalizadas entre los individuos. Entiende los aspectos económicos, políticos, la organización social, e instituciones como la familia, la escuela o la religión. Igualmente comprende el cambio social que tiene lugar a lo largo de la historia. |

El paso de lo psicológico a lo social no depende del número de actores que participan, sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos y por ello las relaciones psicológicas y sociales son distintas. Como los soció9logos señalan, por ejemplo Berger y Luckmann (19967), es la existencia de relaciones institucionalizadas que transcienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores (maestro, médico, jefa, empleado, propietario, etc.), lo que caracteriza los fenómenos sociales.

¿Cuándo empieza el niño a entender las relaciones propiamente sociales, cuándo empieza a ver el tendero que tiene delante como vendedor, además de cómo persona o amigo? Probablemente sea más tardío que el conocimiento psicológico y tal vez se produzca por diferenciación a partir de él, pero llega a constituir un aspecto  importante e independiente en la comprensión de los sujetos, como los fenómenos sociales son diferentes de los psicológicos. Creemos, por tanto, que el estudio del sujeto como pensador social es distinto de lo que se estudia bajo el rótulo de “conocimiento social” y no puede reducirse a él, por lo que debería constituir un campo de estudio independiente.

Hace años, unos pocos  psicólogos habían empezado a estudiar, independientemente del movimiento de *social cognition*. Las ideas de los niños sobre las instituciones sociales. Las investigaciones pioneras de Strauss (1952, 1954) y Danziger (1958) sobre las ideas económicas, las de Adelson (1971); Adelson, Green y O’Neill, 1969) y Connell (19971) sobre la política, y los trabajos de  Gustav Jahoda (1959, 1964, 1979,1984) en varios de estos campos, nos han mostrado al niño como un activo  pensador social, que no se limita a ir adquiriendo lo que le transmiten los adultos. Otras muchas investigaciones han abordado  nuevos campos, como la religión, la nación, el sexo y el género, la ley y el derecho, la guerra y la paz, etc. El sugestivo estudio de Hans Furth (1980) y las minuciosas investigaciones de Berti y Bombi (1981/88), que van mucho más allá del mundo económico, constituyen dos importantes aportaciones.

Junto a estos estudios de importancia mayor, actualmente hay un buen número de investigaciones sobre éstos y otros aspectos de la sociedad, pero sin que existía todavía un cuerpo de problemas y de métodos unificado. La revisión realizada por Furnham y Stacey (1991), que constituye un útil instrumento para navegar  por un territorio tan vasto, lo que  pone de manifiesto es que nuestro conocimiento de este campo está todavía muy  poco sistematizado. Lo que tienen en común muchos de los estudios es tan sólo    el tema sobre el que versan, perro hay una gran diversidad de enfoques, de perspectivas teóricas, de intereses y de métodos.

Podríamos decir, entonces, que bajo la etiqueta de “conocimiento social” se han estudiado tres tipos de problemas distintos. Por un lado, el conocimiento de los otros y de uno mismo, que es un conocimiento propiamente psicológico. En segundo lugar, el conocimiento y el uso de normas que regulan las relaciones con los otros y que se refieren a la moral o a las convenciones sociales, de las que nos hemos ocupado en el capítulo anterior, y que  puede decirse que impregnan toda la actividad relacionada con los demás. En tercer lugar el conocimiento de las instituciones sociales, es decir, de relaciones sociales que transcienden al individuo. En el cuadro 19.3 hemos resumido estos tres tipos de problemas. De lo que vamos a tratar ahora es de presentar algunos de los aspectos del progreso en la comprensión del funcionamiento de la sociedad.

**Teorías  sobre el proceso de adquisición**

Uno de los grandes problemas subyacentes a las investigaciones se refiere a cuál es el proceso mediante el que los niños y adolescentes van adquiriendo sus ideas sobre el mundo social y de qué factores depende. Muchos de los trabajos, sobre todo los más antiguos, parecen suponer implícitamente que esas ideas se las van transmitiendo los adultos y los niños se limitan a irlas integrando progresivamente. Por ello estos estudios se limitan a determinar la distancia entre  las ideas infantiles y las adultas. Así sucede por ejemplo en los estudios sobre el conocimiento de lo que los sociólogos llaman la estratificación social y el prestigio de las profesiones, o sobre el conocimiento de la política. Es la perspectiva que podríamos llamar de la **socialización**, que subraya la importancia de la presión social en la formación de las opiniones e ideas.

Otros trabajos, sin embargo, adoptan una posición más o menos explícitamente **constructivista**, inspirada en alguna medida en las concepciones de Piaget. Según ella, el niño tendrá que ir elaborando sus propias representaciones de acuerdo con los elementos que recibe, ya sea por transmisión directa, indirecta o mediante su propia búsqueda de materiales. Pero en cualquier caso su nivel intelectual sería un factor determinante que limita su comprensión de ciertos problemas, de tal forma que habría cosas que no estarían al alcance de su comprensión en un momento determinado. Naturalmente esto no quiere decir que todos los sujetos de una misma edad o nivel tengan las mismas ideas, pero sí que las organizan de una manera similar.

En los últimos años hemos asistido a un interés creciente por la influencia de los factores sociales en el desarrollo, que de hecho han estado muy descuidado. Aunque Piaget siempre situaba como uno de los factores del desarrollo la transmisión social, sin embargo en sus investigaciones concretas se comportaba como si ésta no existiera. Por el contrario, Vigotski, que partía de posiciones marxistas, tomaba como un postulado que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive, lo cual es mucho más que afirmar que los procesos mentales de los individuos se desarrollan en un medio social, y tiene profundas implicaciones para la investigación. Ésta es la perspectiva que puede denominarse histórico-cultural, que tiene un gran interés desde el punto de vista teórico, pero que resulta difícil de traducir en investigaciones concretas que se diferencien de las realizadas desde una posición constructivista.

CUADRO 19.3. *Los problemas estudiados como conocimiento social*

|  |  |
| --- | --- |
| Bajo el rótulo de conocimiento social se han estudiado tres tipos de problemas | |
| EL CONOCIMIENTO DE LOS OTROS  Y DE UNO MISMO | El sujeto ya elaborado un conocimiento de las otras personas y de las relaciones con ellas, y a través de él se va conociendo a sí mismo. Desde el punto de vista del sujeto se trata más bien de un conocimiento de tipo psicológico, ya que se tienen en cuenta  los estados mentales de los otros y se anticipa cómo se van a comportar entre ellos o en relación con el sujeto. Desde el punto de vista de un observador externo   puede verse como social porque implica la relación con otras personas, pero desde el punto de vista del sujeto es un conocimiento psicológico. Este tipo de estudios es lo que ha sido abordado por los autores anglosajones  bajo la denominación de social cognition. Se estudian relaciones interpersonales como la amistad o la autoridad. |
| EL CONOCIMIENTO  MORAL Y CONVENCIONAL | El sujeto va adquiriendo las **reglas** o normas que regulan las relaciones con los otros. Las normas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, mientras que las normas **convencionales** se ocupan de regulaciones más particulares  propias de cada sociedad, como las formas de saludo y cortesía, las costumbres, etcétera.  Estos estudios se originan en los trabajos de Piaget sobre el juicio moral desarrollados por Köhlgerg y otros. |
| EL CONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES | Lo característico de lo propiamente social, que constituye el objeto de estudio propio de la sociología, lo constituye el conocimiento de las instituciones, es decir, de relaciones entre individuos o grupos que transciendan al individuo. Las relaciones con el tendero, el jefe o el representante político no son prelaciones personales, como sería el caso de la amistad, sino que son relaciones entre papeles sociales. Lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social es ese conocimiento del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas. |

Por otro lado, algunos autores, inspirándose inicialmente en ideas de Piaget y también de Vigotski, han defendido que los progresos en el conocimiento que los sujetos van logrando se deben a que se enfrentan con conflictos  entre sus expectativas y lo que sucede en realidad, y tienen que resolverlos cambiando sus creencias. La psicología de los conflictos socio-cognitivos de Doise, Mugny y colaboradores (Mugny y Doise, 19983) ha sostenido que esos conflictos se producen cuando el sujeto se enfrenta con los puntos de vista de otros y, por ello, tienen un carácter esencialmente social.

Una posición en alza respecto al problema que nos ocupan es la de la teoría de las **representaciones sociales** de Moscovici, un psicólogo social francés. Para esta escuela los miembros de grupos comparten representaciones que “sin embargo, una vez creadas, viven su propia vida, circulan, se fusionan, se atraen y se repelen entre sí, y dan origen a nuevas representaciones, mientras que las antiguas mueren “ (Moscovici, 1984). Desafortunadamente para nosotros el problema de “¿Quién  produce una representación?”, es decir, cómo se forman las representaciones, le parece a Moscovici una pregunta superficial y ampliamente resuelta (1976, p. 79), por lo que apenas se ocupan de la formación de las representaciones, que desde el punto de vista de la psicología del desarrollo es la cuestión principal. Aunque la teoría de las representaciones sociales tenga muchos aspectos atractivos, es bastante imprecisa y escurridiza y la crítica de Jahoda (1988) ha puesto de manifiesto muchas de esas debilidades.

Sin embargo, algunos autores, como Emler (Emler y Dickinson, 1985; Emler, Ohana y Dickinson, 1990), consideran este enfoque como una concepción alternativa a la posición constructivista. Su aceptación tendría como consecuencia que las diferencias en el conocimiento social que muestran los niños dependerían de los grupos sociales a los que pertenecen, más que de la edad o del nivel de desarrollo, pero esto no parece confirmado en la mayoría de los casos por los resultados de las investigaciones.

Resumiendo las posiciones que explican cómo se forma el conocimiento social podemos decir que para algunos autores es el producto de la influencia de los adultos y de los factores sociales, que el sujeto va a incorporando lentamente a medida que crece y participa en la vida social (socialización). Viviendo en sociedad incorpora las representaciones del grupo social al que pertenece (Moscovici). Para otra corriente el conocimiento social es construido por los sujetos mediante una interacción entre sus capacidades  cognitivas y su participación en la vida social (Piaget). Los conflictos que se establecen entre el punto de vista propio y los de otros obliga a realizar ajustes en las propias concepciones (conflicto sociocognitivo).

Para Vigotski y sus seguidores, el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente  ligados y no pueden separarse.

Pero para entender mejor esas diferencias de postura, las divergencias entre los resultados de algunas investigaciones es necesario que nos detengamos a analizar los elementos que componen los modelos de lo social.

CUADRO 19.4. *Teorías sobre la formación del conocimiento social*

.

|  |  |
| --- | --- |
| Diversas teorías han tratado de explicar cómo  adquiere el niño el conocimiento y la conducta social, Unas ponen más el acento en la influencia de factores exteriores y otras en la labor del propio sujeto. Algunas de estas teorías no se refieren sólo al desarrollo social sino al desarrollo en su conjunto. | |
| LA SOCIALIZACIÓN Trabajos de orientación sociológica | Para algunos autores el conocimiento social es producto de la influencia de la sociedad. El sujeto, a lo largo del desarrollo, va *socializándose*, es decir, interiorizando las actitudes, valores y conductas que se consideran apropiadas en una sociedad. Para el sociólogo francés Durkheim es la presión de los adultos la que produce la socialización.  Dentro de la psicología, la escuela del *aprendizaje social*, representada por autores como Miller y Dollard o Bandura, describe la adquisición de conductas y conocimientos sociales a través de un proceso de observación, imitación y modelado, en donde las conductas consideradas valiosas son reforzadas o el sujeto descubre las consecuencias positivas de sus acciones. |
| LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Posición de Moscovici | Partiendo de las ideas de Durkheim sobre las *representaciones colectivas*. Serge Moscovici habla de representaciones sociales que serían conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones que comparten los miembros de un grupo social. Los sujetos recibirían esas representaciones sociales al formar parte de un grupo social  determinado y serían diferentes en distintos grupos y sociedades. |
| TEORIA DE VIGOTSKI | El psicólogo  ruso Vigotski sostenía que el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados y se desarrollan conjuntamente. Toda función psicológica aparece dos veces, primero a nivel social, *entre* personas, y luego a nivel individual, en el *interior* del propio niño, por lo que todas las funciones se originan como relaciones entre seres  humanos.  Bruner interpreta que la participación en una vida social compleja contribuye  al desarrollo mental de los individuos. El desarrollo del individuo se ve favorecido por el *andamiaje* que le proporcionan padres, adultos y compañeros más expertos. |
| CONSTRUCTIVISMO DE PIAGET | Para Piaget el  niño tiene que ir construyendo tanto sus representaciones de la realidad como sus propios instrumentos de conocimiento y su inteligencia. Para ello parte de un funcionamiento que es común con otros seres vivos y actuando sobre la realidad descubre las propiedades de ésta. El conocimiento es siempre el resultado de una interacción  entre las capacidades del sujeto y las propiedades de la realidad, que el sujeto construye. El conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción. Cuando se produce un conflicto entre las previsiones del sujeto y la realidad el sujeto tiene que reorganizar sus concepciones y su forma de actuar para adaptarse a la realidad. |
| CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO | Psicólogos sociales, como Doise y Mugny, influidos tanto por la posición de Vigotski  como por la de Piaget, interpretan que los conflictos que hacen progresar a los sujetos no son sólo individuales (entre las anticipaciones y el resultado de la acción) sino sociales y que es la confrontación con los puntos de vista de otros lo que lleva a modificar las conductas y las representaciones. |

**De qué están hechos los modelos sociales**

Puesto que el  hombre es un ser social que sólo puede desarrollarse dentro de una sociedad y en contacto estrecho con los otros, los adultos tratan de que los niños se conviertan en miembros completos de esa sociedad inculcándoles las normas, valores, actitudes y formas de comportamiento que caracterizan a los miembros de esa sociedad, en un proceso que globalmente se suele llamar **socialización**, y que no implica cómo9 se produce ese proceso, si mediante la presión de los otros o a través de la actividad constructiva del propio sujeto.

Una de las primeras cosas que los sujetos adquieren son las **normas** o **reglas**sobre lo que debe hacerse y sobre lo que no debe hacerse. Los adultos se cuidan mucho de que la conducta de los niños siga esas normas y ponen un gran empeño en ello, pues esto es lo que va a garantizar que en el futuro su conducta pueda considerarse social, y que el sujeto pueda interaccionar con los otros. Por ello desde muy pronto se les aniña o se les reprime para que se comporten de acuerdo con lo que se considera adecuado. Estas normas están estrechamente ligadas a **valores**sociales que indican lo que es deseable y lo que no lo es desde el punto de vista de los otros. Estos elementos **prescriben** lo que debe hacerse y se refieren a cómo deben ser las acciones, no a cómo son. Normas y valores son constituyentes esenciales del conocimiento y de la conducta social.

Pero el niño recibe además **informaciones** sobre muchos hechos sociales, sobre aspectos concretos de la realidad social, y también las obtiene él mismo actuando dentro del mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él.

Junto con todo lo anterior, y apoyándose en ello, va elaborando **explicaciones** sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera, en definitiva, sobre el **funcionamiento de los sistemas sociales**.

Normas, valores, informaciones y explicaciones son entonces algunos de los elementos que componen los modelos o representaciones que el niño va elaborando sobre el mundo social, elementos que son de dos tipos, normativos  y descriptivos. Quizá esta distinción pueda parecer  trivial  pero no tenerla presente da lugar a muchos equívocos en las investigaciones y sobre todo  en lo referente a cómo se produce el conocimiento social. Intentaremos explicar por qué.

Las normas y los valores que prescriben lo que se debe hacer se empiezan a adquirir desde muy pronto y los adultos  ponen un particular empeño en que los niños los adquieran. Por ello reciben una enseñanza explícita y se estimula su imitación, de tal manera que su labor mental en los comienzos de la adquisición de las normas es relativamente pasiva ya que los sujetos las obtienen en gran medida hechas. En este caso la transmisión  directa por parte de los adultos desempeña un papel importante y podría pensarse que el niño  se limita a incorporar lo que los adultos le transmiten.

En muchos casos las informaciones las recibe también directamente de los adultos o de los medios de comunicación y además la escuela dedica una importante parte de su actividad a la transmisión de informaciones, aunque también el niño las busca por sí mismo.

Por el contrario las explicaciones sobre por qué son así las cosas, sobre cómo funcionan los sistemas sociales, y los conceptos en que se apoyan, apenas se enseñan. No se le explica al niño el sistema de la tienda y la distribución de mercancías, ni sus relaciones con el proceso de producción. Ni tampoco se le explica cómo se produce la movilidad social y cuáles son sus determinantes, ni las causas que motivan las guerras. Y cuando se le enseñan esas cosas hace ya mucho tiempo que tiene explicaciones para ellas, explicaciones que ha tenido que construir por sí mismo, porque nadie se las ha dado, y que suponen un trabajo de elaboración propio. El niño las construye con los instrumentos intelectuales de que dispone y llega a explicaciones que no coinciden con las de los adultos y que curiosamente son muy semejantes entre niños de distintos medios sociales y de diferentes países.

Así vemos que el niño aprende muy pronto como una regla que para comprar hay que llevar dinero a la tienda, mucho antes de que sea capaz de explicar para qué sirve ese dinero, qué hace el tendero con él, cómo se fijan los precios, y, en general, cómo tiene lugar la actividad económica. Posteriormente las explicaciones inciden sobre normas y valores y los reorganizan, y cuando se alcanza un grado de comprensión grande, esas explicaciones proporcionan a las normas y valores un sentido nuevo, haciendo posible la reflexión sobre ellos, e incluso dudar de sus fundamentos.

Algo semejante  puede decirse de las informaciones. A nuestros niños se les enseña al llegar a la escuela que “Madrid es la capital de España” y todos saben repetirlo sin errores. Pero, como han puesto de manifiesto varias investigaciones (Piaget y Weil, 1951), y nosotros mismos hemos estudiado, antes de los siete  años no suelen entender que hay españoles que madrileños, que no todos los españoles son madrileños, pero si sucede lo contrario, y tampoco tienen la más remota idea de lo que quiere decir “ser capital de” ni lo que es una capital, ni un país (Delval, Del Barrio y Echeita, 1981; Delval, 1989). Así pues, esa información no les sirve de mucho en ese momento ni pueden integrarla en sus explicaciones de la organización administrativa de un país.

Creo que es útil tener esto presente porque cuando estudiamos los modelos del mundo social, si nos estamos centrando sobre reglas, valores e informaciones no podemos apreciar plenamente la labor constructiva del sujeto, que está reproduciendo, en gran medida, lo que se le ha transmitido. Por ello lo que nos dice depende mucho del medio social y de la cultura en a que vive, de las ideas dominantes, aunque también las está asimilando con sus instrumentos intelectuales. En cambio, en las explicaciones del funcionamiento de los sistemas sociales y en los conceptos que forman parte de ellas, las variaciones son mucho menores y encontramos procesos constructivos que son mucho más universales. Es fácilmente comprensible que los contenidos del pensamiento    tienen que variar de acuerdo con el entorno, pero la manera de explicar los fenómenos, que está mucho más ligada a las capacidades mentales de los sujetos, es más semejante.

CUADRO 19.5.  *Elementos de las representaciones sociales*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Los modelos que el sujeto construye de la realidad están formados por distintos tipos de elementos de diferente naturaleza, que difieren en cómo son transmitidos. | | |
| REGLAS O NORMAS | Indican cómo se debe uno comportar en las diferentes situaciones sociales. | Se adquieren pronto por la influencia exterior. El niño las conoce antes de saber qué sirven o por qué se deben cumplir. Cobran un sentido diferente cuando se construyen explicaciones de la sociedad. |
| VALORES | Expresan lo que la sociedad considera positivo o negativo, lo que debe hacerse o no. Están muy ligados a las normas. | Se adquieren pronto mediante transmisión de adultos o compañeros. El sujeto trata de adaptar sus valores a los de sus compañeros y los comparte con ellos. |
| INFORMACIONES | Conocimientos sobre aspectos concretos de la realidad social. | El sujeto las recibe del ambiente, por transmisión de los adultos, de los medios de comunicación y de la escuela. |
| NOCIONES O EXPLICACIONES | Permiten la comprensión de un aspecto de la realidad social. | Se adquieren más tarde que las reglas y valores y suponen un largo trabajo constructivo de elaboración personal por parte del sujeto. Una vez construidas  sirven para explicar y justificar normas y valores establecidos anteriormente. |

**El carácter de la representación social**

Hay que tener presente que aunque el niño está inmerso en el mundo social desde que nace, su experiencia social es peculiar, y distinta de la del adulto. Y también difiere de su experiencia física. Quizá la palabra fragmentaria, que usó Eugènie Evart-Chmielniski (1950), una colaboradora de Henri Wallon, sea la que mejor describa el carácter de esa experiencia. El niño está plenamente sometido a las leyes de la física desde que nace y su experiencia de las propiedades  físico-químicas de los cuerpos no difiere de la de los adultos se cae igual que éstos, se quema con las cosas calientes y siente el sabor  ácido o dulce, o el carácter rugoso o suave de una superficie. Y sobre todo ello experimenta activamente, explorando las características del mundo físico. Por el contrario, su experiencia con el mundo social de los adultos es mucho más reducida y fragmentaria y le resulta  parcialmente desconocida. Hay muchas cosas y muchos lugares a los que el niño no tiene acceso. No participa directamente en parte de las actividades de la vida social, no va a trabajar y, en el mejor de los casos, sólo conoce los lugares de trabajo superficialmente, de visita, y no ha experimentado lo que es una relación de dependencia laboral. Incluso los niños que trabajan no viven el mundo del trabajo de la misma manera que los adultos. Aunque están sometidos a múltiples restricciones por parte de los adultos, ignoran lo que son los derechos y deberes y cómo se ejerce la coerción social. No tienen participación en la vida política, que les resulta incomprensible, y la actividad económica sólo les toca de refilón. Además la enseñanza que el niño recibe en la escuela sobre todas estas cuestiones suele ser bastante tardía y parcial.

Pero, de todas formas, mucho antes de que se le expliquen los fenómenos sociales ya tiene información acerca de ellos. Mucho antes de que se le diga nada acerca de la economía ya sabe cosas sobre el dinero que llega a casa, sobre la obtención de del dinero, etc., ideas propias, que él mismo ha construido y que no coinciden con las de los adultos. Muchas veces los niños nos hacen preguntas espontáneamente sobre algún fenómeno social  (“¿por qué unos billetes valen más que otros?”, “¿qué hace el tendero cuando se le acaba el pan?”, “¿por qué discuten los señores en el Parlamento?”, etc.) y a través de ellas podemos darnos cuenta de que están haciendo un trabajo  de elaboración propia, muy personal, y que esos problemas no les son ajenos en absoluto. A veces las preguntas del niño surgen ante una situación exterior determinada, ante un estímulo del ambiente, ante una observación nueva, pero otras aparecen de manera espontánea, o al menos sin que seamos capaces de detectar una causa externa inmediata, lo que probablemente traduce la labor de reflexión interna que el niño está haciendo y a la que no tenemos acceso directo, sólo podemos inferirla a través de esas preguntas. Esta misma impresión se manifiesta en las entrevistas, cuando interrogamos a los niños para tratar de descubrir lo que piensan. A veces, ante nuestra pregunta vemos al sujeto luchando con el problema e intentando encontrar una salida para la contradicción que nosotros le acabamos de hacer patente, o tratando de encontrar una explicación para un aspecto del problema que nunca había visto.

Pero esto, si pretendiéramos evitarles a los chicos ese trabajo de elaboración personal. Y les explicáramos directamente a los siete u ocho años cómo funciona la sociedad, cómo funciona el sistema económico, o la representación territorial en el Senado, con seguridad no lo entenderían porque no disponen de los medios intelectuales necesarios  para ello. Lo que sí podríamos conseguir es que nos repitieran una serie de fórmulas pero que serían vacías  para el niño, que carecerían d sentido en ese momento y que, por ello, se olvidarían pronto.

En resumen, dos factores muy estrechamente ligados son responsables de las sucesivas representaciones que l niño va construyendo del mundo social a lo largo de su desarrollo y a través de las que se va aproximando a las ideas de los adultos. Por una parte el carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social, y por otro la insuficiencia de sus instrumentos intelectuales. Para construir una representación o un modelo del funcionamiento del sistema político es necesario disponer de informaciones y experiencias sobre la vida y la actividad política, pero además es preciso organizarlas, y construir un sistema en el que encajen los distintos elementos. Se plantean preguntas como “de dónde viene el poder”, ”por qué gobierna quien gobierna”, “qué diferencia hay entre el ejecutivo y el legislativo”, cuál es la relación e influencia del ciudadano normal sobre las decisiones políticas”, etc. Y para organizar todos esos elementos, que constituyen diversos sistemas, es necesario disponer de una capacidad cognitiva de la que no dispone el niño pequeño. La falta de información y experiencia, y la debilidad de los instrumentos intelectuales, son dos aspectos indisociables que explican el carácter de la representación infantil del mundo social.

De lo que veníamos diciendo se desprende que el proceso por el cual se va construyendo la representación del mundo social dista mucho de ser lineal y simple, es decir, no es un progreso continuo en una dirección determinada. Muchas veces (como sucede también en otros aspectos del desarrollo) se presentan aparentes retrocesos, y el niño da explicaciones que parecen peores que las anteriores, pero lo que eso supone es que está considerando más elementos o que el cambio en la explicación le impide resolver problemas que antes le resultaban más sencillos. Ese aparente retroceso va a permitir proseguir el avance.

**Los campos de la representación del mudo social**

Después de estas observaciones sobre cómo se va formando el conocimiento social, vamos a tratar de describir qué temas, aspectos o campos pueden incluirse bajo ese rótulo. La representación del mundo social es algo enormemente amplio y con límites difusos, en donde se pueden distinguir aspectos centrales y aspectos periféricos. Posiblemente  los dos problemas centrales de la representación del mundo social son la comprensión del orden político y la comprensión del orden económico, que constituyen una especie de columna vertebral en torno a la que se organizan otras cuestiones. Pero además de los problemas que podemos considerar genuinamente sociales  hay muchos otros que no lo son estrictamente, pero que tienen una vertiente social clara como la vejez o la muerte. Vamos a enumerar distintos aspectos que forman parte de esa representación del mundo social, que no la agotan, pero que dan una idea de la amplitud de la problemática.

Respecto al **funcionamiento económico** de la sociedad es importante averiguar cómo se entiende la producción y el intercambio de las mercancías, y ligado a ello, cuál es el papel del  dinero. Esto a su vez está en conexión con la distribución social de la riqueza y la existencia de clases sociales y aquí aparecen entonces los problemas de la comprensión de las diferencias sociales, de la estratificación y la movilidad social.

Respecto a la comprensión del **orden político**, temas centrales son el papel de los partidos políticos, el funcionamiento del sistema democrático y de otros sistemas políticos, de las instituciones, la representación parlamentaria, el cambio político, la alternancia en el poder, etc. Un aspecto más profundo del problema es el de la comprensión de las nociones de **autoridad y poder**y su extensión desde el punto de vista social. Otro aspecto de gran importancia es la comprensión de las **leyes**, su origen, su función, su evolución, el papel del derecho en la sociedad y las relaciones entre derecho y moral.

Además de estos dos temas centrales, hay otros muchos aspectos relativos a instituciones o simplemente a fenómenos ligados a la práctica social. Entre estos hay que destacar las ideas referentes a la propia **nación**, la aparición de un apego hacia el propio país y la comprensión del país como una unidad multidimensional, política, económica, cultural, lingüística, religiosa, geográfica, etc. Muy estrechamente relacionado con eso están las ideas y actitudes hacia otros países.

La concepción de la **familia** y de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco, las funciones paterna y materna y, en relación con ello, el problema de la adopción de **papeles sexuales**, constituyen otro de los aspectos importantes de la comprensión de la sociedad. La adopción de papeles sexuales ha sido estudiada tradicionalmente desde la perspectiva de la socialización mientras que se han descuidado los aspectos cognitivos del problema, es decir, cómo perciben los sujetos su papel y el de los individuos que pertenecen a otro sexo.

Ligada a la existencia de **clases sociales**, que tiene un fundamento económico, aparece la cuestión de la adopción de papeles sociales, hs comprensión de las **profesiones** y todo lo relativo a la división del trabajo, lo cual se conecta con los progresos del  niño en la diferenciación entre los individuos y su papel social.

Los niños pasan una gran cantidad del tiempo en la escuela y construyen ideas sobre cuál es la función de ésta y qué es lo que hacen en ella. El problema de la transmisión del saber, de la generación de conocimientos desde el punto de vista social y de la difusión de esos conocimientos, así  como el papel de la ciencia como forma de poder, es otro de los aspectos de nuestro tema, pero que ha sido muy escasamente estudiado.

CUADRO 19.6.  *Aspectos sobre los que versan las representaciones de la sociedad.*

|  |  |
| --- | --- |
| ECONOMÍA | Producción e intercambio de mercancías. La ganancia  EL dinero  Las fuentes de riqueza. La riqueza de los países  El consumo  El trabajo y el empleo (en relación con la organización social) |
| POLÍTICA | El poder y la autoridad  Sistema de gobierno  Partidos políticos  Institucionales  Las leyes y la justicia  El conflicto (en relación con la guerra y la paz) |
| NACIÓN | El conocimiento del propio país  Los extranjeros  Los símbolos nacionales  El sentimiento nacional |
| FAMILIA | La concepción de la familia  Papeles sexuales |
| DIVERSIDAD SOCIAL | Diferencias de raza  Prejuicio |
| ORGANIZACIÓN SOCIAL | Estratificación social. Ricos y pobres  Movilidad social. Cambios de nivel  Clases sociales  Las profesiones |
| GUERRA Y PAZ | El conflicto social  La guerra, sus causas  y sus soluciones |
| NACIMIENTO Y MUERTE | La reproducción biológica de la sociedad  Loa rituales sociales  La socialización del niño  La muerte como fenómeno social |
| RELIGIÓN | El sentido de la vida  La creación del mundo  La religión  El dios de los niños  El más allá |
| LA ESCUELA Y EL CONOCIMIENTO | La necesidad de la escuela  La escuela como institución  La transmisión social del conocimiento. La ciencia |
| LA HISTORIA | El cambio de las sociedades  El tiempo histórico |

El **nacimiento y la muerte** además de fenómenos biológicos son fenómenos sociales, los jóvenes, los adultos y los viejos tienen un papel en la sociedad, y cada sociedad les otorga un lugar. La visión de las etapas de la vida, desde la infancia con la organización, constituye otra parte del campo que nos ocupa.

La **guerra y la paz**, así como las relaciones entre las naciones en todos los terrenos, forman un aspecto más de este campo que debe ser estudiado. Los niños se interesan enormemente por la guerra como forma de dominación, pero tienen de ella un conocimiento irreal y esquemático. El paso de esa concepción a las ideas complejas de los adolescentes, que incluyen aspectos políticos, económicos y sociales en la conceptualización de la guerra, es un tema que vale la pena estudiar.

La **religión** constituye también un fenómeno social y las ideas que el niño tiene en el terreno religioso no coinciden con las de los adultos. Es importante por ello saber cuáles son esas ideas de los niños, cómo conciben a Dios, o aspectos más mundanos, como son su pertenencia a una comunidad religiosa, en una palabra, cómo es la religión del niño.

Por último, un problema central, que aparece ligado a todos los anteriores, es la comprensión del cambio social, cómo evolucionan las sociedades a lo largo de la **historia**. Este tema está en relación con el del tiempo histórico, algo que resulta incomprensible para el niño durante  largos años. Los niños tienden a ver la sociedad de forma estática y el tiempo sólo aparece tardíamente como un elemento relacionado con los fenómenos sociales.

Los distintos campos de la representación del mundo social tienen características diferentes y grados de dificultad desigual. En algunos casos se trata simplemente de comprender regulaciones sencillas sobre ciertos usos sociales. En otros hay que entender sistemas simples, muchos de cuyos aspectos pueden comprenderse de una forma concreta. Esto sucede, por ejemplo, con muchas vertientes de la idea de país. En cambio, en otros casos se trata de entender un sistema muy amplio que está formado a su vez por subsistemas que interactúan, como en el caso de la organización económica o la organización política de la sociedad, que resulta muy compleja de entender y su comprensión parece exigir   instrumentos de   tipo formal.

Cada uno de los distintos campos requiere el empleo de los instrumentos intelectuales que el niño forma a través de su acción sobre el mundo y uno de los problemas de interés en este estudio es ver cómo interactúan los medios intelectuales del sujeto con los conceptos sociales que forma y si esa interacción es del mismo tipo que la que se produce respecto a los conceptos físicos o matemáticos.

**El desarrollo de las nociones económicas**

Como no podemos examinar con un mínimo de detalle cómo van progresando las ideas de los niños en los campos  que hemos mencionado anteriormente, vamos a limitarnos a tratar brevemente los dos aspectos que considerábamos centrales, los económicos y los políticos, haciendo además algunas referencias a la estratificación social y al trabajo.

El problema de cómo entiende el niño la realidad económica, y los conceptos referidos al uso del dinero, tiene un enorme interés y puede servir como modelo de la comprensión infantil de la realidad social. Hay al menos dos razones para considerar que se trata de un campo de la mayor importancia dentro del estudio del desarrollo psicológico del niño. En primer lugar por el propio interés del problema: las nociones económicas constituyen un eje de la organización social y además el niño está en contacto con ellas desde muy pronto, posiblemente antes que con otras muchas nociones sociales, como podrían ser las políticas. En segundo lugar, por las posibilidades de estudio. En efecto, el campo de lo económico, aun siendo difícil de abordar, como todas las nociones sociales, sin embargo se presta mejor, quizá por su carácter más objetivo, al estudio experimental. Se trata de una realidad con la que el niño, al menos en la sociedad capitalista, entra en contacto desde muy temprano a través de la experiencia diaria, por ejemplo, de ir a la tienda a comprar. Pero además hay elementos fácilmente objetivables, como el problema del cambio en la tienda, o  la noción de ganancia que pueden estudiarse de una manera directa. Sin embargo, a pesar de esto, hasta hace poco  tiempo  apenas se le ha prestado atención, y todavía  hoy sabemos poco sobre el proceso general y menos sobre los detalles del desarrollo de la comprensión de lo económico. Destacan los trabajos realizados por Strauss y por Danziger en los años cincuenta, y más recientemente por Furth. Jahoda y Berti y Bombi (1981/1988). Estas últimas autoras italianas han estudiado, en una serie de investigaciones recogidas en su  libro *El mundo económico en el niño*, diversos aspectos de su comprensión de lo económico. Nosotros mismos hemos realizado algunos estudios sobre el tema.

La primera realidad económica con la que el niño se relaciona es probablemente la de la tienda. El niño aprende pronto que en la tienda se obtienen cosas y que se obtienen a cambio de dinero. Pero a los cinco años todavía no entiende cómo se produce el cambio. Para el niño el dinero es un elemento ritual que hay que llevar para comprar, pero piensa que muchas veces el tendero devuelve más de lo que se le da, Hasta el punto de que, según los niños de cinco – seis años, una de las fuentes de dinero es ir a comprar a las tiendas. Otra fuente son los bancos, donde se pide dinero y te lo dan o se saca con una tarjeta.

Dos nuevos problemas relacionados surgen a continuación: qué hace el tender con el dinero que recibe y de dónde saca las cosas que vende, o dicho en otras palabras, qué hace cuando se le terminan las cosas. Los niños de seis-siete años creen que el tendero guarda el dinero en un cajón y lo utiliza para dar la vuelta. A veces toma también dinero para comprarse algo.

Pronto se dan cuenta, sin embargo, de que las cosas se acaban y el tendero tiene que sustituirlas. Algunos niños creen que al tendero se las dan y no tiene que pagar por ellas, sólo se encarga de venderlas. Pero la mayoría piensa que tiene que pagar por ellas. Señalan que cuando se le acaban los lápices va a otra tienda y compra otro lápiz para venderlo o llama por teléfono para que se lo traigan.

Surge así un problema de gran importancia para la comprensión de los fenómenos económicos: la idea de **ganancia**. Los niños, hasta los 10-11 años tienen granes dificultades para entender que hay una diferencia entre el precio de compra y el precio de venta y que el tendero vende más caro de lo que a él le cuesta.

Sorprendentemente los niños piensan que el tendero compra mercancías en una fábrica (o en otra tienda)m y paga por ellas un precio, luego las vende por lo mismo o por lo menos de lo que le ha costado. Con el dinero que obtiene de esa venta viven él y su familia, paga a sus empleados y repone mercancía.

Desde el punto de vista del adulto esa explicación es imposible, pues implica una multiplicación del dinero, pero no lo es para los niños, pues de una manera más o menos completa, más o menos detallada, adornada con unos u otras detalles, todos lo explican así. Esto nos obliga a suponer que es la más coherente que puede construir con los elementos intelectuales de que disponen, y que así ven la realidad

CUADRO 19.7.   *La idea de ganancia*

|  |
| --- |
| La idea de la ganancia del vendedor, como diferencia entre el precio de compra y el precio de venta, parece extremadamente elemental, y por ello muy simple de entender, y así resulta para los adultos. Pero para los niños darse cuenta de que tiene que haber una diferencia necesaria entre el precio de compra y el precio de venta es algo que resulta sorprendentemente complicado de entender, y que sólo se logra años después de que el niño haya empezado a participar en actividades de compra. |
| Las líneas generales del pensamiento de los niños, hasta los 10 u 11 años, pueden resumirse de la siguiente manera:  **El tendero compra las mercancías en un fábrica (o en una tienda), y paga por ellas un precio, luego las vendedor el mismo po por menos de lo que le han contado. Con el dinero q ue obtiene de esa venta viven él y su familia, paga a sus empleados y repone la mercancía** |

económica que les rodea. En el cuadro 19.8 ofrecemos las respuestas de niños españoles a la pregunta de cuánto paga el tendero al que le proporciona las cosas que vende. Como se ve, hasta los diez años predominan las respuestas en las que se dice que el tendero paga más o igual que el precio de venta.

CUADRO 19.8.   *Cuánto paga el tendero al proveedor*(porcentajes)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Edad* | | | | |
| 6 años | 7 años | 8 años | 9 años | 10 años |
| Más  Igual  Menos | 26  49  9 | 49  57  8 | 13  64  26 | 12  55  47 | 4  13  91 |

Los sujetos más jóvenes piensan que el tendero compra las cosas a un precio mayor o igual que el que luego cobra a los clientes, pero hacía los 10 años la idea dominante es que cobra más para poder ganar. En algunos casos los porcentajes suman más de 100 porque los sujetos responden “igual o más” (basado en Delval y Echelta, 1991)

Si bien se mira el fenómeno no deja de ser curioso porque, a pesar de que los niños está inmersos en una sociedad centrada sobre la ganancia, no consiguen entenderla, e incluso la rechazan. Éste es un problema que debe darnos que pensar, y que sirve para que desechemos posiciones ambientalistas de tipo rudimentario. Si el nño aprendiera a comprender la realidad social simplemente por la presión del ambiente, si sus ideas no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entendería ideas como la de ganancia mucho antes. Los resultados de investigaciones realizadas en Inglaterra, Holanda, Italia, México, e incluso entre niños vendedores ambulantes, arrojan resultados semejantes, sólo con algunas diferencias en las edades.

En el cuadro 19.9 hemos reproducido literalmente algunas de las respuestas de los niños, que hemos obtenido en una investigación con G. Echeita y en otra con F. Díaz Barriga (no publicada todavía) con niños mexicanos (véase Delval y Echeita, 1991 y Echeita, 1988) Se les plantea una situación de una tienda en la que el niño hace de comprador.

Muchos chicos señalan que el sendero puede cobrar lo que quiera por lo  que vende, pero en el fondo está bastante determinado porque hay un precio junto al que se debe vender y que sólo se puede modificar en parte. Las cosas no se pueden modificar de precio “porque ya están con el precio pensado” (Almudena, 7;1) Pero al mismo tiempo es conveniente vender barato porque de esa forma se vende más. Ésta es una de las razones por las que el tendero vende por menos precio de lo que él ha pagado: porque así vende así. Y como el niño no es capaz de ver el proceso en su conjunto no le preocupa lo que sucede. En las respuestas se ponen de manifiesto algunos de los problemas que los niños encuentran para entender correctamente el problema de la ganancia.

CUADRO 19.9.    *Explicaciones de la ganancia*

|  |
| --- |
| **Comprensión:**  ROBERTO (10;7, Madrid) “-Y cuando se me acaban los bolígrafos ¿qué hago? *Comprar más de lo que has ganado, con el dinero que has recibido de vender las otras cosas.* -¿Y dónde lo voy a comprar? *A la fábrica.* - -¿Yo le tengo que pagar a la fábrica? *Sí*. -¿Le pago lo mismo que lo que me has pagado tú, o sea 25 pta. Más o menos? *El que vende lo pone a más de lo que lo* *ha comprado  él* *para ganar*. –¿Siempre es así? *Sí*. –Entonces, ¿a cuánto crees que me ha costado a mí este bolígrafo? Te lo he vendido a ti a 25, *A ti te habrá costado*, *supongo que entre 15 ó 20, pongamos 15*. -¿Yo he ganado  dinero? *Sí, porque pagas 15 y lo vendes a 25 y te llevan* *10 pta. de más*. ¿No ganas 25? *No, porque tienes que pagar 15 por este boli*. -¿Los señores de las fábricas también ganan dinero? *Sí.* -¿Cómo? *A las personas de las fábricas les pagan en las fábricas.* -¿Cuánto crees que le habrá costado el boli a los de la fábrica, si me lo vende por 15 pta.? *Menos de 15.* -¿Y eso pasa siempre? *Supongo que sí, porque si no tampoco gana nada”.* |

Diversos obstáculos dificultan, pues, la comprensión del niño. Sin entrar ahora a analizarlos en detalle podemos  señalar que el niño tiene dificultades con los cómputos, dificultades para realizar operaciones aritméticas, por lo que no puede separar el precio por unidad y el precio al por mayor. Pero además hay obstáculos de tipo moral para entender que éste está regido por otras normas. En el cuadro 19.10 hemos resumido las dificultades para comprender el problema la ganancia.

Pero cuando el niño ha entendido la idea de ganancia aplicada a la tienda, todavía tiene dificultades en otros ámbitos más complejos, como es el banco, según muestran investigaciones de Jahoda (19981).

En una investigación que realizamos hace años sobre niños de 5 a 14 años, preguntábamos, entre otras cosas, qué hace el tendero con el dinero que recibe. La explicación de esto nos proporciona una visión de cómo concibe el niño el *intercambio de mercancías*. Encontramos tres niveles de respuesta, de acuerdo con la complejidad. Para los sujetos de un primer nivel, el cambio de mercancías por dinero constituye aún algo incomprensible. Esto no debe sorprendernos, puesto que el proceso de intercambio es el resultado de una convención. Los sujetos no son capaces de comprenderla porque no entienden cómo pueden conseguirse cosas bonitas o apetecibles dando a cambio “rodajitas” (como decía una niña descrita por el pedagogo  Decroly, 1929) o papeles. Dar dinero en la tienda constituye un acto  ritual cuyo significado es oscuro. El comprador da dinero y muchas veces le devuelven más (más papeles o más monedas, sin tener en cuenta su valor), menos o nada. Incluso algunos niños que empiezan a comprender el proceso, pero que no conocen aún el valor de cada moneda, se sorprenden cuando el vendedor devuelve una cantidad mayor de monedas que la que se le dio. Este primer tipo de respuesta es todavía muy primitivo y sólo se encuentra en niños muy pequeños. La mayor parte de los sujetos que hemos examinado, de más de cinco años, saben ya que para comprar es necesario dinero, pero piensan que, o bien el tendero guarda ese dinero y luego se lo da como cambio a otras personas, o bien lo mete en un cajón, en una hucha o en el banco y no lo vuelve a utilizar. Algunos sujetos en este primer nivel indican además que el vendedor utiliza el dinero que recibe para comprar cosas.

Un segundo nivel está constituido por las respuestas que explican que el vendedor, además de alimentarse él y su familia, utiliza el dinero para reponer la mercancía. Hay ya en esta respuesta una comprensión, si no completa, al menos relativamente elaborada, del proceso de intercambio.

En el tercer nivel clasificamos las respuestas que hacen referencia además a que el vendedor reinvente parte de la ganancia para ampliar el negocio. Lo que es curioso observar, y se ve muy claramente en las contestaciones de los distintos niveles, es cómo los sujetos que dan respuestas más elaboradas integran total o parcialmente las anteriores en todo único y así los sujetos del tercer nivel indican que el vendedor repone la mercancía, paga a  sus empleados, mantiene a su familia y además amplía el negocio. Esto no es sino una manifestación del carácter integrativo de las distintas fases del desarrollo.

A través de esos niveles, que vienen a coincidir con las etapas del desarrollo general, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales, vemos al progreso del niño en la construcción del mundo social en que vive.

CUADRO 19.10.   *Dificultades para comprender la ganancia*

|  |  |
| --- | --- |
| Se puede agrupar en dos tipos, las de tipo cognitivo y las de tipo sociomoral, siempre teniendo en cuenta que operan conjuntamente. | |
| 1.       DIFICULTADES DE TIPO COGNITIVO  Son en esencia dificultades para manejar una gran cantidad de información. El sujeto no es capaz de controlar todos los aspectos sólo a uno de ellos. | 1a. **Centración sobre un aspecto** que destaca con olvido de los restantes. El niño se concentra en uno de los aspectos de la transacción y olvida los otros. Por ejemplo, puede resultarle difícil ver al vendedor al mismo tiempo como comprador y cuando considera una cosa olvida la otra. |
| 1b. **Problemas con los cómputos**. Los niños no dominan todavía las operaciones aritméticas necesarias para entender el proceso de compraventa, y sobre todo no son capaces de aplicarlas al caso concreto que se le plantea. Algunos de ellos no consiguen disociar el precio por unidad y el precio al por mayor.  Los adultos sabemos que el coste total es el resultado de la adición de una serie de costes parciales, pero el niño no es capaz de adicionarlos sino que considera cada uno de ellos independiente de los otros, y piensa que el trabajo del fabricante es mayor que el de vendedor y, por tanto, que el precio del fabricante debe ser mayor que el del tendero. |
| 2.       DIFICULTADES DE TIPO SOCIOMORAL  Además de los problemas con el manejo de la información, el niño  parece partir de unos presupuestos que le dificultan la comprensión del proceso económico. Se trata de creencias de tipo sociomoral, de presupuestos ideológicos, muy arraigados, pero que probablemente también resulten más sencillos desde el punto de vista cognitivo. | 2a. **Identificación de lo económico y lo moral.** Para el niño el mundo económico está regido por leyes  morales y no por leyes económicas y el vendedor es un amigo que nos está haciendo un favor, que nos está ayudando, dándonos algo que necesitamos, y por lo tanto no puede cobrar más de lo que le ha costado a él porque eso no estaría bien. Pero esto se apoya además en otra creencia. |
| 2b. **El precio justo**. Los niños que las cosas tienen un precio determinado que es el precio justo y el precio es una propiedad de las cosas como lo es el color, el peso o el tamaño. |

**La estratificación social**

Un problema relacionado con las nociones económicas, aunque implica otros muchos elementos de la organización social, es el de las diferencias económicas entre los individuos, las diferencias entre ricos pobres, los que los sociólogos llamarían los problemas de estratificación social, y cómo se puede cambiar de una posición a otra, es decir, la movilidad social. En una investigación que hemos realizado (con I. Enesco) hacemos preguntas como las siguientes: ¿Qué es un rico? ¿Qué es un pobre? ¿Cómo es un rico? ¿Cómo es un pobre? ¿Se nota en algo que una persona es rica o es pobre?, etc. Luego le pedimos al niño se autocaracterice, que diga si él se considera rico, pobre o en otra categoría que haya utilizado. Estudiamos también las concepciones de la movilidad social: ¿Cómo se hace la gente rica? ¿Cómo han llegado los ricos a serlo? ¿Cómo llega la gente a ser pobre?

En el cuadro 19.11. hemos recogido ejemplos de respuestas, que hemos categorizado en tres niveles. Un primer nivel, en el que estarían incluidos niños de edades entre seis y diez años aproximadamente, un segundo nivel entre diez y trece/catorce años, y un tercer nivel a partir de los catorce años.

La idea de la movilidad social de los pequeños es muy limitada y en cierto modo contradictoria, pero una contradicción que el niño no es capaz de ver. Por una parte, uno nace y se queda como nacido, como dice Patricia (6;7) pero por otra parte uno se puede hacer rico o se puede hacer pobre en un instante, porque uno sale a la calle y se encuentra con un monedero y ya se hace uno rico, o pierde su monedero y se hace pobre. Los cambios son bruscos, súbitos, a veces producto del azar. También aparece la idea de que el trabajo es algo importante para conseguir dinero, pero, curiosamente, en la idea de trabajo que tienen los niños, lo importante es trabajar mucho: los que trabajan mucho son los que ganan mucho dinero, los que trabajan poco son los que ganan poco dinero, pero sin tener en cuenta en qué trabajan. Un niño nos explicaba que un albañil gana poco dinero y un ingeniero gana más porque el albañil empieza a trabajar a las diez y luego a las cinco lo deja, mientras que el ingeniero entra a las ocho y está trabajando hasta las nueve de la noche. Él sabía, posiblemente por informaciones que le han llegado, que un ingeniero gana más que un albañil, pero por otra parte como no diferencia la cualidad de los trabajos, lo tenía que explicar apoyándose en las horas que trabajaba cada uno de ellos.

CUADRO 19.11   *Ejemplos de respuestas sobre la movilidad social*

|  |
| --- |
| *NIVEL I*  *PATRICIA (6;7) “- ¿Cómo se hace la gente rica? ¿Cómo se llega a ser rico? Pues los padres tienen dinero y los niños cuando crecen sus padres. Les dan dinero, entonces cuando se casan ya tienen dinero y pueden ir a las oficinas y ya son ricas... personas. - ¿Y cómo se hace la gente pobre? Pues sus padres no tienen dinero y cuando los hijos crecen, pues son pobres”.*  *NAIRA (8;8) “- ¿Cómo se hace la gente rica? Pues hay algunas veces que se llega a ser rico trabajando muy duro, de día y de noche, de noche a día, de día a noche. Luego ya cuando han rejuntado muchas huchas, o lo que vayan a rejuntar, a donde vayan a meter ese dinero, toman se compran su casa. Yo creo que lo primero que tenían que hacer... también la casa, para donde vivir, pero yo creo que lo más importante era tener la salud y la comida. - ¿Y cómo llega la gente a ser pobre? Pues siendo muy vaga, no trabajar-*  *NIVEL II*  *GONZALO (10;1) “- ¿Cómo se hace la gente rica? Pues como sus padres les llevan a un colegio bueno, y ellos también trabajan mucho y sacan muy buenas notas, y luego toman un buen trabajo, y trabajan tanto como sus padres, pues podrían hacerse ricos. - ¿Y sus padres son ricos también? No, es porque sus padres les han metido en un colegio bueno y les han dado una buena educación. Dice mi madre que como yo voy a un colegio privado tengo más oportunidades que los pobres, entonces tengo más oportunidades que los pobres, entonces tengo que estar aprovechándolo mucho. - ¿Cómo crees que llega la gente a hacerse pobre? Pues sus padres no le pueden dar una buena educación, tienen que ir a colegios públicos. Luego si son muy vagos y no quieren hacer nada, como no les enseñan mucho pues al final, si no son buenos trabajadores, pues se hace pobres”.*  *NIVEL III*  *BERNARDO (16;3) “- ¿Cómo crees que la gente se hace rica? Hombre yo creo que para hacerse rico hay que trabajar muy duro ante todo y, no sé, siempre mirar alrededor, mirar las alternativas que uno tiene y mirar adelante en vez de mirar justo al momento en está uno, o sea mirar las consecuencias que podría llevar una cosa que podrías hacer. - ¿Y qué han hecho los ricos para hacerse ricos entonces? Yo creo que hay ricos, que son ricos, porque resulta que han tenido mucha suerte porque han invertido mucho de lo que tenían en una cosa como muy arriesgada y al final han salido ganando y luego a partir de ahí ha sido fácil porque (...) ya con ayudantes que tengan o gente así les pueden ir ayudando y entonces así ya poco a poco van aumentando”.* |

Así pues, el trabajo es un elemento esencial para el cambio de nivel social pero no influyen otros elementos, no influyen los estudios, no influye el tipo de trabajo que se haga, sino que sólo se considera la cantidad de trabajo que se realice.

En el segundo nivel, como se ve en la entrevista de Gonzalo (cuadro 19.11), ya aparece la idea de buen trabajo y de un proceso que comienza por estudiar en un colegio bueno. La idea que transmiten estos niños es que hay dos vías para situarse socialmente, la buena y la mala. Si uno se sitúa en el buen camino y empieza a hacer las cosas bien, ya sigue encarrilado y lega al triunfo social y a una buena posición económica, mientras que, si uno va por el camino, que es no trabajar, no obedecer, no hacer las cosas, entonces no se llega. Hay diferencia con los niños anteriores porque en éstos aparece ya la idea de un proceso, hay una serie de pasos para hacerse rico, pero son todavía muy mecánicos, de tal modo que una vez iniciado el camino, se va a llegar necesariamente. Aparece una diferenciación clara del trabajo, hay trabajos buenos y trabajos malos y no depende únicamente de la cantidad de trabajo, sino de la cualidad.

Finalmente, un chico de dieciséis años como Bernardo, que se sitúa en el tercer nivel, nos da otro tipo de respuestas. La mención que hace a que hay que considerar las consecuencias de la propia acción y las distintas alternativas sería característica del pensamiento hipotético-deductivo tal y como lo describen Inhelder y Piaget, es decir, hay que concebir un conjunto de posibilidades, situarse dentro de esas posibilidades y elegir el camino que más conviene. Ya no hay un solo camino para el triunfo social, sino que hay diferentes caminos y uno puede irse encontrando obstáculos continuamente. No se trata de situarse en la buena  vía, sino que hay que estar en cada momento haciendo evaluaciones de las alternativas  que se presentan, arriesgándose en muchos casos. Hay una concepción de un proceso, con distintos elementos que tienen relaciones entre sí. Hemos estudiado este problema con niños y adolescentes españoles y mexicanos (en colaboración con F. Díaz Barriga) y hemos encontrado grandes semejanzas en las explicaciones.            Resumiendo, las ideas que se van formando respecto a la movilidad social, puede decirse que en un primer nivel (véase el cuadro 19.12) se habla de cambios súbitos y poco realistas, cambios producidos por el azar, o por el trabajo, que sólo se considera de una manera cuantitativa, mientras que los estratos económicos son poco permanentes. Las diferencias entre ricos y pobres son únicamente diferencias de dinero, no diferencias de educación, de formas de conducta, de formas de vida, de todo un conjunto de factores, que sí consideran los sujetos mayores. Las diferencias se pueden manifestar también en la apariencia física, la cual es muy importante, pero los rasgos siempre son muy extremos y externos, los ricos van con joyas, con coronas, con abrigos de pieles, mientras que los pobres van vestidos con harapos, están en el suelo, no tienen absolutamente, son mendigos.

En el segundo nivel los cambios se producen de una manera natural, cuando uno empieza el buen camino ya sigue por él, pero el niño comienza a entender que esos cambios son procesos temporales que se demoran algún tiempo, que no son procesos instantáneos, y las relaciones institucionalizadas. El trabajo es la forma fundamental de alcanzar la riqueza, pero en aquellos trabajos que son buenos, como en profesiones liberales o en actividades que tienen relación con el dinero (como banquero).

CUADRO 19.12.   *Niveles en la comprensión de la movilidad social*

|  |  |
| --- | --- |
| NIVEL I  Cambios súbitos y pocos realistas  6-10 años | Explicaciones basadas en aspectos aparentes y fácilmente observantes, sin que existan referencias a procesos internos u ocultos. La causa principal de los cambios se debe a la acción libre e individual del sujeto, a su deseo o al azar.  El trabajo aparece de una manera incipiente, sin diferenciar unos trabajos de otros, sólo se diferencia la cantidad de trabajo.  Los estratos económicos son poco permanentes y pueden convivir en las explicaciones del sujeto dos ideas aparentemente opuestas y contradictorias: no hay cambios y al mismo tiempo los cambios son fáciles y se producen de una manera súbita, frecuentemente por azar.  Ausencia de comprensión de las limitaciones externas, como la escasez de trabajo o la escasez de bienes. |
| NIVEL II  Cambios naturales  10-13 años | 1.       Se empieza a tener en cuenta la escasez y la competencia ligada a ella;  2.       Se empiezan a comprender los procesos temporales que constan de varas etapas;  3.       Los sujetos comienzan a concebir relaciones sociales que no son relaciones entre individuos, sino que está institucionalizadas, como la relación entre comprador y vendedor, o entre jefe y empleado, es decir, relaciones entre tipos de funciones y no entre personas.  El trabajo se convierte en la forma principal de cambio y los trabajos se diferencian de acuerdo con su calidad.  Hay un proceso todavía incipiente y una de sus principales características es que parece que una vez que se ha iniciado ese proceso ya prosigue necesariamente. |
| NIVEL III  Cambios posibles  13-16 años | Capacidad de concebir un mundo de posibilidades hipotéticas y comprensión de la existencia de intereses comunes a grupos de individuos. El proceso no es natural, sino que presenta muchos obstáculos que hay que vencer.  Habilidad para entender las relaciones entre sistemas distintos. Así, los sujetos son capaces de comprender las relaciones entre la fabricación, la distribución y la demanda de mercancías, o entre la preparación para el trabajo de un individuo y la creación de nuevos puestos de trabajo por instancias sociales.  Los factores individuales siguen teniendo un peso considerable y se consideran las diferencias de capacidad entre los individuos y el tesón. La voluntad que aparece ahora es distinta de la que aparecería en la primera etapa que era más bien simplemente un deseo que no tenía en cuenta los obstáculos que tenía que superar. Se habla también de diferencias de oportunidades entre ricos y pobres, que implican factores sociales. |

Finalmente, en el tercer nivel podríamos hablar de cambios posibles, de un mundo de posibilidades hipotéticas en el cual el niño entiende las relaciones entre diversos sistemas. Por ejemplo, los niños más pequeños piensan que para resolver el problema de los pobres lo que hay que hacer es darles dinero, darles limosna, practicar la caridad. Los niños del nivel intermedio ven también la caridad como una solución, pero empiezan hs limitaciones porque se dan cuenta que hay muchos pobres, y no se trataría de dar individualmente, sino de que el gobierno (en España, el rey, en México el presidente), tendría que decir a los ricos que dieran dinero a los pobres de una manera general. En cambio, los chicos del tercer nivel niegan la posibilidad de que dar dinero sea una solución y hablan de dar trabajo o de dar educación, pero dar trabajo tiene sus limitaciones porque es necesario crear ese trabajo. El trabajo no es algo que sea abundante como piensan los pequeños, sino que es necesario disponer de los puestos de trabajo y eso implica ya la intervención de muchos elementos sociales, dentro de una concepción mucha más rica, que es la que llegan a formar de los fenómenos sociales estos chicos mayores. Todavía son ingenuos en muchas cosas y no entienden muchos aspectos del funcionamiento social, pero son capaces de empezar a ver la realidad social con toda la dificultad que supone encontrar soluciones a estos problemas. En el cuadro 19.13 hemos resumido algunas de estas características comparándolas con las que se producen en conceptos relacionados como son el dinero y el trabajo, y hemos señalado igualmente algunos rasgos generales que aparecen en los problemas de la comprensión de varios conceptos sociales (Delval, 1994)

**La formación de nociones políticas**

Pasemos ahora al segundo aspecto en el que nos íbamos a detener en este recorrido por la formación de nociones sociales en los niños. El orden político, es decir, las cuestiones relativas al poder que regulan el funcionamiento de las sociedades humanas, es el otro aspecto central de la comprensión de la organización social. Es un tipo de problemas en cierto modo más complejo que los económicos porque el niño tiene menos contacto directo con las instituciones políticas y porque se trata de una realidad abstracta y oculta. ¿Cómo se puede entender la división de poderes, las formas de representación indirecta, el juego de los partidos políticos o los conflictos entre la ideología y la práctica política? Se trata de problemas muy complejos que hacen intervenir diversos sistemas en interacción y que además tienen un aspecto temporal muy difícil de comprender.

Los primeros estudios sobre el desarrollo de lo político en los niños se ocupaban de la socialización política, es decir, de cómo los niños adquieren las orientaciones políticas y las pautas de conducta que caracterizan a la sociedad adulta. Se trataba de descubrir entonces los factores que determinan esa socialización y cómo influyen en ella: la clase social, el medio cultural, la religión, la afiliación política de los padres, etc., todo ello factores externos al propio individuo. Pero poco a poco se vio que esta orientación era insuficiente y que era necesario estudiar los procesos constructivos del propio sujeto.

Joseph Adelson y diversos colaboradores, en diferentes trabajos realizados con adolescentes de 11 a 18 años de ambos sexos en Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña, trataron de explorar cómo resuelven los adolescentes los problemas políticos a los que se les enfrenta, y a través de ello cuál es su concepción subyacente de la política. Para estudiar esto, en vez de preguntar directamente por el mundo político que les rodea, les planteaban una situación hipotética. Se les explicaba que 1000 personas, insatisfechas con su gobierno, se trasladan a una isla desierta del Pacífico para formar una nueva sociedad, y una vez allí deben establecer un nuevo orden político, un nuevo sistema legal y enfrentarse con todos los problemas que supone el establecimiento de un gobierno. (véase Adelson, Green y O’Neill, 1969).

A partir de esa hipótesis inicial se va preguntando sobre diferentes cuestiones, y planteando nuevas situaciones, que han sido exploradas por los autores en los diferentes trabajos. En definitiva, se trata de averiguar cómo entiende el adolescente los problemas políticos.

Los más jóvenes tienen una concepción de la sociedad personalizada, lo que hace difícil comprender el sistema político y social como algo abstracto. También y por la misma razón, les resulta difícil considerar los intereses de la sociedad y sólo pueden ver los intereses individuales. Por lo mismo tienen dificultades para comprender las consecuencias a largo plazo de determinadas decisiones. Varios de los asuntos estudiados se refieren a la concepción de las leyes. Por ejemplo, se les dice que, habiéndose demostrado que el consumo de cigarrillos es perjudicial para la salud se discutió si se debe prohibir o no. La mayoría de los sujetos, de todas las edades, se mostraron en contra de que se estableciera la prohibición de fumar, como se ve en el cuadro 19.14, aunque el porcentaje va aumentando con la edad.

CUADRO 19.14.   *Respuestas a la pregunta: ¿El gobierno debe prohibir fumar?*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Edad* | | | |
| 11 años | 13 años | 15 años | 18 años |
| Prohibir | 39 | 45 | 12 | 14 |
| No prohibir | 61 | 55 | 88 | 86 |

Los sujetos se inclinan por no prohibir el consumo de cigarrillos y se hacen más tolerantes a medida que aumenta la edad (basado en Adelson, Green y O’Neill, 1969).

Pero una nueva pregunta planteada que, una vez que se había aprobado la ley prohibiendo fumar, se observó que no funcionaba ya que la gente continuaba fumando en secreto, y entonces el Consejo que regla la comunidad se planteó qué es lo que había que hacer en esa situación. Pues bien, mientras que los sujetos mayores se inclinaban porque había que revisar o abolir la ley, los sujetos más jóvenes en cambio pedían castigos más duros, como se refleja en el cuadro 19.15.

En uno de los trabajos (Gallatin y Adelson, 1970) se estudia la interacción entre el bien público y los derechos individuales. Para ello se examinan situaciones como la conveniencia de una ley para que los niños se vacunen contra la viruela y la polio. La situación se complica cuando se señala que un grupo de gente, miembros de una religión, se oponen por razones religiosas a vacunarse. ¿Qué debe hacerse en ese caso? Mientras que los más jóvenes se inclinan por obligarlos o expulsarlos, los mayores son más tolerantes y tienen más en cuenta los derechos de ese grupo, sugiriendo que se les convenza, pero aludiendo a los derechos de la comunidad. Respuestas semejantes se encuentran ante el problema de establecer una ley de escolarización obligatoria hasta los 16 años, para qué puede servir esa ley, y sí los que no tienen hijos deben pagar impuestos para escolarizar a los niños. Mientras que el 42% de los sujetos de 11 años dicen que los que no tienen hijos no deben pagar, sólo el 11% de los de 18 años mantienen esa posición. En cambio, el 66% de los mayores sostienen que todos se benefician indirectamente de que haya ciudadanos más educados, cosa que sólo admite el 17% de los de 11 años.

CUADRO 19.15.   *Respuestas del gobierno a la dificultad de hacer cumplir la ley*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Edad* | | | |
| 11 años | 13 años | 15 años | 18años |
| Abolirla | 38 | 53 | 53 | 53 |
| Hacerla cumplir más estrictamente | 62 | 43 | 20 | 10 |
| Revisarla | 0 | 3 | 27 | 37 |

Una vez implantada la ley que prohíbe fumar y comprobado que no se cumple, el gobierno no tuvo que plantearse qué hacer, si abolirla, endurecer las penas o revisar la ley. Los sujetos mayores rechazan la idea de endurecer las penas (basado en Adelson, Green y O’Neill, 1969).

A lo largo de estos estudios se va vendo cómo los mayores tienen un sentimiento de comunidad más claro y son capaces de ver mejor los intereses del grupo, pero al mismo tiempo también valoran los derechos individuales y son capaces de ver los conflictos que pueden surgir entre ambos, que no aparecían claros en los más jóvenes. Para salvaguardar ambos, tratan de buscar soluciones de compromiso.

Entre las consecuencias importantes del trabajo de Adelson está la de que existe una mayor semejanza entre el razonamiento político de un joven americano y uno alemán ambos de 12 años, que entre dos americanos o dos alemanes de 12 y 15 años. La ventaja de este tipo de enfoque es precisamente que permite el establecimiento de comparaciones entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. Por el contrario, el enfoque centrado sobre las actitudes y sobre el conocimiento de la situación concreta hace más difíciles esas comparaciones.

Otros autores, como Connell (y nosotros mismos), han estudiado las nociones políticas interrogando directamente a los sujetos sobre problemas del entorno. A través de ello tenemos una primera aproximación de cómo entiende el niño y el adolescente ese mundo alejado de su práctica diaria.

En principio lo político es algo que resulta bastante ajeno al niño. No entiende en qué consiste esa actividad y por ello las informaciones que recibe por múltiples vehículos las tiene que adaptar a lo que es capaz de comprender. Esto explica que se fije fundamentalmente en aspectos externos, fácilmente perceptibles, de la actividad política, pero sin entender en absoluto cuál es su significado. Por eso dice que hacer elecciones es echar papeles en una cajita porque ése es el aspecto más llamativo para él, o que la Constitución es un día de fiesta.

El primer paso en la comprensión de lo político es el establecimiento de una categoría general, una clase de cosas, que incluye las actividades políticas. La política se diferencia de otras actividades, como ser deportista. Ser cantante, trabajar en una fábrica o ser profesor. Dentro de ese saco entra todo lo que puede tener algo que ver con mandar. Allí se mezclan diputados, ministros, presidentes, alcaldes, el rey, el parlamento, las elecciones, etc. Las confusiones son muy grandes y a veces se salen del marco de lo político porque el niño, por ejemplo, confunde, por un problema de semejanza de palabras, los partidos políticos con los partidos de fútbol, o las elecciones con las “selecciones”.

La asociación de palabras y de imágenes desempeña un papel esencial en la comprensión temprana, y conduce por ello a muchos errores. Los chicos reciben mucha información, por ejemplo, a través de la televisión, pero no son capaces de asimilarla o de integrarla, aunque de alguna manera la mantienen. Sin embargo, sí establecen asociaciones entre esos conocimientos, pero sin ser capaces de interpretarlos.

Connell (1971 ha propuesto una idea interesante que ha denominado “*the task pool”*, lo que puede traducirse como “el depósito de tareas”: el niño entre siete y nueve años reúne tareas o funciones distintas en una misma persona y todos hacen lo mismo. De esta forma los distintos individuos que aparecen en la jerarquía tienen, sin embargo, las mismas funciones y además esas funciones se ven como algo muy concreto, muy práctico. El rey o el presidente dice que hagan carreteras o que hagan colegios o se ocupa de los incendios.

De entre el magma que constituye lo político empiezan a emerger algunas figuras. Entre nosotros la primera de ellas es el rey, en otros países el presidente. Curiosamente nosotros encontramos que a ella se une pronto el alcalde, sin que sepamos exactamente si esto aparece en otros sujetos. El alcalde es como el que sustituye al rey en la ciudad.

Empieza a aparecer una jerarquía entre las personas que mandan. Pero todavía el ejercicio del poder se entiende como una cadena o una delegación de funciones. El que más manda, el rey, le dice lo que tiene que hacer al presidente del gobierno y éste se lo dice a los ministros, a los diputados, al alcalde, o al policía y así se establece una cadena, pero aún no ha aparecido la diferenciación de funciones.

Las funciones de los políticos se van diferenciando, pero una de las dificultades para que se produzca esa diferenciación es lo mal que se entiende la actividad política como un ámbito de actividad específica. ¿Cómo se puede diferenciar al ministro del diputado si no se entiende la diferenciación de poderes? No se ve la necesidad de la actividad política porque para el niño los asuntos se gestionan directamente, sin intermediarios, como se lleva una casa, y no se entiende tampoco que existan intereses contrapuestos de grupos y conflictos entre ellos.

En ese mundo tan simple los políticos resultan superfluos, es un mundo de buenos y malos y en el que los conflictos se pueden resolver siempre de una forma directa. Hay unos que tienen razón y otros que no la tienen. Lo que hay que hacer es darles la razón a los que la tienen, hacer justicia. Por esto las películas de buenos y malos tienen tanto atractivo porque son fáciles de comprender, no plantean dificultades cognitivas.

Dentro de la delegación y de la jerarquía del poder, que como decíamos aparece pronto, el niño entiende que el presidente encarga diversas parcelas a los ministros. Curiosamente esas parcelas son siempre pocas y muchos niños señalan que sólo hay cinco o seis ministros. Por esto podemos decir que la comprensión de la actividad política va ligada a la de la organización social. Posiblemente la comprensión del orden social, del orden económico, del orden político, están estrechamente ligadas.

En cierto modo se podría defender que primero el sujeto tiene que construir la complejidad del mundo social parta luego poder entender la política. El problema de las leyes puede ser ilustrativo a este respecto. Los chicos sólo entienden las leyes como represivas, como prohibiciones en el sentido más simple. No entienden ni que pueda haber regulaciones de determinadas cosas, ni que pueda haber leyes que garanticen el ejercicio de los derechos. Y entender la necesidad de regulaciones supone entender también el conflicto social.

Algunos autores defienden que el conflicto está completamente ausente de la comprensión de los niños, mientras otros sostienen lo contrario. Posiblemente ambos tengan razón y los niños puedan comprender conflictos directos en los cuales unos tienen razón y otros no, pero lo que resulta más difícil es comprender conflictos en que las posiciones encontradas sean ambas razonables. Aceptar esto supone ser capaz de ponerse en distintos puntos de vista, mientras que la concepción de buenos y malos no requiere la superación del egocentrismo. Basta con ponerse en el punto de vista del bueno, que es el propio.

El mecanismo de construcción de las ideas políticas es, pues, completo y dista mucho de ser lineal. Está lleno de idas y venidas, de avances y de retrocesos. A medida que el niño entiende el mundo social, entiende la necesidad de regulaciones y las formas políticas que se adoptan `para ello, para establecer la convivencia y solventar los conflictos.

SE entiende entonces que sólo en la adolescencia avanzada se pueda empezar a comprender el mundo político de una manera realista. No sólo son precisos todos estos requisitos, sino que además hace falta una considerable capacidad cognitiva. Son muchos los elementos que hay que manejar y valorar y frecuentemente muchos de ellos son aparentemente contradictorios.

El trabajo de Hans Furth y Kathleen McConville (1981) trata precisamente de la comprensión del compromiso político. En vez de preguntar por el conocimiento directo, lo que hicieron fue plantear una serie de problemas a 72 adolescentes de tres grupos, uno de 14-15 años, otro de 16-17 y otro de 18-19 años. Como ellos mismos escriben, se trataba de “situaciones típicas políticas y sociales de la vida actual de los Estados Unidos, todas las cuales hacen intervenir elementos de elección entre propuestas contrarias”. Por ejemplo, la primera de ellas dice así: “Muchos criminales utilizan fusiles para cometer sus crímenes. El presidente Kennedy y otros muchos fueron asesinados con un fusil. Por ello se presentó en el Congreso un proyecto de ley pidiendo que por una ley federal fueran registrados todos los fusiles”. Tras esta descripción de la situación se presentan dos alternativas: “*a*. La ley fue aceptada. *b*. La ley no fue aceptada”.

Otra de las situaciones era la siguiente: “Se va a construir una nueva autopista a través de la ciudad. El camino más directo de la autopista pasaría por una zona rica de la ciudad. *a.*La autopista se construye a través de la zona rica, como estaba planeado. *b*. La autopista se desvía hacia una zona más pobre de la ciudad”.

La tarea de los sujetos era seleccionar lo que sería más probable que ocurriera y luego explicar brevemente las razones de su elección de *a* o *b*.

Los restantes problemas eran de tipo parecido de éstos, referentes a sí se debería prohibir fumar, si el gobierno debería publicar directamente los periódicos, si se podrían fusionar en una los tres principales fabricantes de coches, si sería posible que las posiciones del partido demócrata y republicano fueran prácticamente las mismas, etcétera.

En algunos de los problemas, como en los dos citados anteriormente, los sujetos más jóvenes se inclinan por la primera respuesta, la a, es decir, que se registrarán los fusiles (22 de 24 sujetos) y que la autopista pasará por donde estaba previsto (15 de 24 sujetos). Por el contrario, los mayores cambian completamente la elección, sólo 3 de 24 sujetos siguen sosteniendo que se aprobará la ley sobre los fusiles, y sólo 2 de los 24 afirman que la autopista pasará por la zona rica, mientras que los otros 22 consideran más probable que se desvíe hacia la zona pobre.

En otras situaciones los cambios no son bruscos y a veces las elecciones están más repartidas. Las justificaciones que los sujetos daban a sus elecciones iban en la misma línea. Se clasificaban como 1 si no hacían mención del compromiso político o legal, y como 3 cuando hacían referencia a las posiciones contrapuestas y a las formas legales de resolver la situación conflictiva, y como 2 las intermedias. Pues bien, la puntuación media del grupo de 14 años fue 1,78, del 16, 1,99, y del de 18, 2,62, lo que muestra que los mayores se van inclinando por la posición de compromiso. En todos los aspectos el cambio más claro se produce en los sujetos mayores, es en ese grupo de 18-19 años donde aparece más claramente la idea de compromiso, en cambio los sujetos de los dos grupos están más próximos.

Furth y McConville terminan señalando que 1, en los adolescentes se produce un reconocimiento creciente de los derechos del individuo frente a los de la sociedad, 2, que hay también una articulación creciente del punto de vista de otros grupos en la sociedad, 3, que se comprende que la vida en sociedad supone la renuncia a ciertos derechos, y finalmente 4, que es la legalidad, y no la moralidad o la convencionalidad, donde se produce el compromiso político.

Los resultados de este trabajo muestran que los sujetos se van haciendo más realistas y conociendo mejor el funcionamiento de lo político El joven adolescente razona mediante principios simples con mucha carga moral que determina lo que se debe y lo que no se debe hacer. Por eso parece razonable que se controlen los fusiles o que la autopista pase por donde deba pasar. Por el contrario, el muchacho de 18-19 años tiene un mayor conocimiento de lo que realmente sucede en la vida social y esto le lleva a darse cuenta por una parte de que la realidad es muy compleja y por tanto de que los principios teóricos tienen que ser matizados en la práctica. Controlar los fusiles puede ser razonable, pero supone también una forma de control que en otros aspectos puede ser peligrosa. Pero, por otra parte, toma conciencia también de que la validez de los principios morales es limitada y que en el ámbito de lo político dominan las relaciones de poder y los intereses de los grupos más influyentes. Por eso puede haber grupos poderosos que no están interesados en que se controlen los fusiles, y los habitantes de la zona rica de la ciudad no quieren que la autopista turbe su tranquilidad, y son bastante influyentes para impedirlo. Por esto me parece que el adolescente tardío o el joven adulto lo que aprenden fundamentalmente son as normas que de hecho, y por encima de los principios, rigen una sociedad, que está dotada de una doble norma, la de lo que se dice que debe ser y la de lo que es, y a veces la distancia entre ambas es muy grande.

**Los progresos del conocimiento social**

Vamos a terminar volviendo sobre los avances que se producen en el conocimiento de lo social, incluyendo el conocimiento de los otros y de las normas morales.

Para comenzar hay que tener presente que el niño aprende de la regularidad, es decir, de la sucesión de acontecimientos que tienen elementos en común o que se repiten de una forma semejante. Y lo que el niño va a construir con respecto al mundo social está formado por dos elementos fundamentales las normas y las nociones. Vamos a ver esto con más detalle.

De los acontecimientos que se repiten regularmente, el niño va extrayendo invariantes. A partir de los mecanismos reflejos con los que viene dotado al mundo empieza a interactuar con su entorno y a explorarlo. Empieza a formar nuevas conductas, que hemos denominado esquemas, que son sucesiones de acciones que tienen una organización y que pueden realizarse en situaciones que presentan alguna semejanza. El niño interacciona también con su madre durante las sesiones de alimentación, el baño, el cambio de pañales, etc. Así empieza pronto a establecer ciertas anticipaciones sobre lo que va a suceder, a reconocer situaciones y a responder de una determinada manera dentro de esas situaciones. Va formando una capacidad de interacción y de atención a la conducta de otras personas, en particular de la persona que le cuida, generalmente la madre. Lentamente va formando nuevos esquemas que constituyen reglas acerca de lo que hay que hacer en las distintas situaciones. Esas reglas establecen entonces la conducta con respecto a los otros y con respecto a él mismo. Naturalmente al comienzo no las considera como reglas, no tiene conciencia de que sean reglas, sino que se trata tan sólo de acciones que se ponen en marcha cuando aparecen los elementos desencadenantes, los estímulos adecuados. Así pues, esa conducta respecto a los otros y respecto a uno mismo empieza desde muy pronto a estar regulada. Lo que origina la conducta son los afectos, los desequilibrios que se producen que tienen una base biológica pero que pronto se ven modulados por lo social.

Estas reglas incluyen pronto expectativas hacia la conducta de los otros, que son también anticipaciones de lo que debería suceder y cuando no sucede se le plantea un problema al sujeto. Por ejemplo, cuando el niño llora establece pronto la expectativa de que la madre o algún adulto va a venir a atenderle. Cuando ve a su padre espero que le alce o le haga juegos y de las diversas personas va esperando que realicen algún tipo de acciones, las expectativas primeras tienen al propio sujeto como centro, está dirigidas hacia él. Espera que le alcen, que jueguen, que le bañen, que le den de comer. Más tarde empezará a tener expectativas que no están referidas a él: mamá lee por las tardes, habla por teléfono, papá se va después de comer, el hermano juega con otros amigos, etc. Después se forman otras reglas y expectativas de carácter más general: el autobús va por la calle, el lechero viene por las mañanas, las luces de la calle se encienden al anochecer, etcétera.

Hay tipo de normas respecto a lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer respecto a los otros. Probablemente esas normas están inicialmente basadas en la presión adulta porque son los adultos los que determinan qué es lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. Las primeras reglas o normas lo son porque lo dice otro y el no atenerse a esa norma es algo que está mal y que pueden ser sancionado, que tiene como consecuencia una riña o incluso consecuencias peores: no se puede tocar el televisor, no se pueden romper los papeles. El niño toma esas reglas iniciales como referentes a una situación, pero pronto los regalas se generalizan, se repiten una y otra vez y el niño puede generalizar a partir de reglas concretas. Las reglas de no tirar la comida no es sólo una regla para ese día y esa comida, sino que se convierte en una regla general. La regla referente a no tocar determinados objetos se convierte en la regla de no tocar los objetos de los mayores o los objetos del hermano y así se van estableciendo reglas de una generalidad creciente.

En las reglas hay que distinguir entonces las reglas **morales** que son reglas de carácter muy general que regulan muchos aspectos de la vida social, y reglas que están ligadas a las **convenciones sociales**, a las costumbres, que pronto se descubre que son reglas de carácter menos básico.

El niño va a seguir adquiriendo reglas durante muchos años, quizá durante toda la vida se siguen adquiriendo nuevas reglas sobre cómo hay que comportarse socialmente,

Probablemente hay también reglas sobre el mundo físico que nos permiten construir modelos acerca de cómo funciona la realidad física. El paralelismo entre cómo construimos la representación del mundo físico y la representación del mundo social es muy grande, aunque posiblemente existan también algunas diferencias distintas que las normas o reglas referentes a la naturaleza, pero no vamos a entrar ahora en esta distinción.

Las reglas sociales acerca de la conducta de los otros y de la propia conducta van a permitir formar los **papeles sociales.** Los papeles sociales establecen expectativas sobre la conducta de otros, de la madre, el hermano o la maestra. Pero luego se generalizan y se descubre que los hermanos se comportan de una determinada manera y que entonces aparece un papel de hermano. Lo que los psicólogos cognitivos han llamado los **guiones**son la descripción de los rasgos fundamentales de esos papeles. Los papeles sociales están formados por reglas y el niño va descubriendo que hay tipos de personas que se comportan de una determinada manera: cuando va al médico hay unos aspectos que se repiten, el abuelo tiene unas conductas parecidas, los amigos de papá también y la profesora de la guardería desempeña, asimismo, un papel determinado.

Cuando los papeles sociales aparecen claramente como papeles, muestran que existe ya una conciencia de algo que es social en sentido sociológico, de algo que es una institución. El conocimiento social está en una parte importante constituida por los papeles sociales y uno aprende a adquirir no sólo su propio papel sino el papel de los otros. G.H. Mead (1934, p. 182) dice que el individuo se tiene que hacer muchos otros cuando está esperando que el otro realice su papel, porque tiene expectativas acerca de ese otro. El niño aprende a ser hermano, hijo, alumno, amigo, nieto, primo, estudiante del Preescolar, de E.G.B., de Bachillerato, jugador del equipo de balonmano, etc. y empieza ese aprendizaje desde que nace. Lo ejercita en el juego simbólico en el cual la ejecución de los papeles tiene un papel importante. Posiblemente el conocimiento propiamente social sólo empieza cuando toma conciencia de ello, cuando se da cuenta de la existencia de los papeles, y de su propio papel y lo opone a los otros. Esa toma de conciencia no es instantánea, sino que es lenta y progresiva, pero hasta el momento en que no hay una toma de conciencia de lo institucional en la sociedad podríamos decir que no comienza el conocimiento propiamente social. El niño pequeño, como los autores anteriores a Comte, no ha descubierto todavía la peculiaridad de lo social. Cuando se descubre lo especifico de lo social es el momento en que se empieza a construir el conocimiento social en sentido estricto.

Ligados a esa presión social, y conectados también con los afectos, aparecen los **valores sociales** que reflejan lo que dentro de esa sociedad es deseable, digno de imitación y de elogio. Socialmente se aprecian, o se valoran, conductas, objetos, o incluso situaciones. Ir vestido de una determinada manera, comportarse de una cierta forma en las reuniones, ser buen jugador de póquer o ser persona piados, bailar de una cierta forma o saber contar chistes, son cualidades, que se traducen en conductas, que son valoradas socialmente en determinados grupos o sociedades. Los valores expresan la desiderata de esa sociedad de esa sociedad y se trata por tanto de conductas que son reforzadas a través de la aprobación social. Como se realicen esas conductas es algo que se expresa quizá a través de reglas o normas. La aprobación de los demás que se manifiesta de formas también regladas, es lo que mantiene las conductas que se consideran valiosas.

Pero el sujeto no sólo adquiere normas y valores, sino que las organiza para comprender la realidad social. El niño empieza a entender y a construir representaciones de parcelas de la realidad social como pueden ser la actividad en la escuela, que es una institución, la actividad económica que se realiza en la tienda, los comportamientos dentro de la familia, algunas parcelas de la vida política, etc. Lo interesante es que este nuevo conocimiento, que se realiza a partir de aspectos visibles y que es necesario rellenar mediante inferencias y deducciones, permite reorganizar las reglas que ya existían anteriormente, dándoles un nuevo sentido.

Este conocimiento de lo más propiamente social, que sería ya la construcción por parte del individuo de aspectos que constituyen claramente el objeto de la sociología se va profundizando más y más y sufre sucesivas reorganizaciones. Así se van construyendo los **principios generales de la organización social** que pueden considerarse como organizadores de la concepción de la sociedad y que probablemente no aparecen de una forma explícita para la mayor parte de los sujetos, pero esos principios, políticos, económicos, morales o referentes al conocimiento, desempeñan un papel importante en la comprensión de los sujetos.

Todo el proceso del conocimiento social puede entenderse como un proceso de diferenciación a partir de unidades muy globales. Esa diferenciación permite ir conectando los distintos elementos e ir enriqueciéndonos. Al principio el conocimiento es puramente psicológico, es decir, es simplemente el conocimiento de otro. También lo que existen son reglas acerca de cómo hay que comportarse o de cómo se deben y se van a comportar los demás. Con el tiempo los papeles se diferencian y empieza a aparecer la diferenciación entre la persona y el papel social que desempeña.

Los tipos de relaciones sociales aumentan. Inicialmente había relaciones de autoridad, que el niño experimenta desde muy pronto, de dependencia, de amistad que son relaciones entre personas en tanto que personas, pero pronto empieza a aparecer otro tipo de relaciones, como son las relaciones de dependencia política o laboral, o las relaciones económicas, que no son relaciones entre personas determinadas, sino entre papeles. La relación con el tendero es una relación que no se establece en tanto que el tendero es una persona sino en tanto que desempeña una función, es una relación a través del objeto que nos suministra. El niño inicialmente no lo entiende así y por eso no entiende la actividad que el tendero realiza, de la misma manera que tampoco entiende otras actividades sociales ya que no entiende el trabajo y la necesidad de ganarse la vida. Las personas, suponen los niños, hacen los trabajos porque les gusta, el conductor del autobús debe encontrar alguna satisfacción en realizar esa actividad porque el niño no entiende que la realiza para obtener dinero, porque tampoco entiende la necesidad del dinero ni su función. Las personas realizan las funciones porque está dentro del orden natural que las realicen y parece que implícitamente supone que los sujetos encuentran un placer en la realización de esas funciones, les gusta hacer esa tarea. Probablemente piensen también que la tarea la pueden cambiar y no entienden la división del trabajo.

El niño va estableciendo diversos tipos de relaciones con determinadas personas. Hemos mencionado las relaciones de autoridad, las relaciones de dependencia, las relaciones de amistad. Esas relaciones son categorías de conductas que están reguladas. En las relaciones de amistad uno se comporta de una determinada manera, que es distinta de las relaciones de autoridad o de sumisión. El niño aprende las reglas que se establecen dentro de este tipo de relaciones y más tarde empieza a tomar conciencia de ellas y puede decir cosas tales como “eso no se le hace a un amigo”, “no esperaba eso de ti”, mientras que a un adulto al que no se le ha obedecido se le proporcionan disculpas para explicar por qué no se ha hecho así. Poco a poco el sujeto va formando representaciones cada vez más complejas de los diferentes aspectos de la vida social.

CUADRO 19.13   *Niveles de explicación de diferentes conceptos sociales*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Nivel* | *Dinero* | *Trabajo* | *Movilidad* | *Características generales* |
| 1 | ·          Elemento simbólico del intercambio. Dar algo a cambio de algo  ·          No se manejan las cantidades sino sólo el aspecto cualitativo  ·          Descubrimiento de los diferentes tipos de monedas y su equivalencia  ·          El precio es una propiedad de las cosas | ·          Actividad remunerada. Generalmente se realiza fuera de casa. Su carácter permanece oscuro  ·          No se comprenden las diferencias de trabajo.  · |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |