

El constructivismo y la adquisición del conocimiento social

Juan DELVAL
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El niño tiene que construir modelos o representaciones de la realidad social en la que vive. La mayor parte de esas representaciones mentales no son simples copias de las de los adultos, sino que constituyen una construcción personal y difieren cualitativamente de las de los mayores.

El estudio del desarrollo del conocimiento social en el niño atrae cada vez más atención por parte de los investigadores. Tres son los enfoques teóricos principales. La posición constructivista, según la cual el niño tiene que realizar su propia construcción de los conocimientos con ayuda de los instrumentos intelectuales de que dispone. La tradición del estudio de las representaciones sociales originada en la sociología francesa y renovada por Moscovici, y la psicología histórico-cultural de tradición vigotskiana. La primera posición pone el acento sobre la actividad del sujeto, mientras que las otras dos enfatizan las influencias ambientales y constituyen un necesario contrapunto de la posición constructivista. Sin embargo, la existencia de creencias infantiles diferentes de las de los adultos y del contexto social y la universalidad de algunas de estas creencias nos obligan a no olvidar la labor personal de construcción que tiene que realizar el sujeto.

Pero no todos los elementos de esas representaciones tienen la misma naturaleza. Así, mientras que las reglas, los valores y la información fáctica dependen mucho de la influencia del contexto y de la transmisión adulta, en cambio en las nociones o explicaciones de los procesos es donde mejor se pone de manifiesto la labor constructiva del sujeto. Esta distinción ayuda a entender las divergencias entre distintas perspectivas teóricas ya que según el aspecto estudiado se verá más clara la labor del sujeto o la influencia del contexto. Para ilustrar estos puntos se examinan investigaciones realizadas en diferentes campos y problemas del conocimiento acerca de la sociedad, y en particular acerca de la comprensión de la estratificación y la movilidad social en niños españoles y mexicanos trabajadores.

Palabras clave: Representación infantil del mundo social, movilidad social.

Abstract

Children should build models or representations of social reality in which they are involved. Most of the children's representations are not simple copies of those of adults, but constitute a very personal construction.

Three are the fundamental theoretical approaches to the study of development of children's societal knowledge. The constructivist approach hypothesizes that children's representations of social world are elaborated on the basis of their intellectual instruments. On the other hand, both the tradition of social representations—originated in the work of Durkheim *mise au jour* by Moscovici and the cultural–historical psychology—rooted in Vygotski work—insist on the role of environmental influences. For this reason, they constitute in some way a counterpoint to the constructivist position. However, the existence of children's notions different from those of adults and those of the social context, as well as the universality of some of these notions, compels us to take crucially into account the constructive-world organizing activity of the subject himself.

Nevertheless, not all the elements of such representations are of the same nature. To be more specific, rules, values and factual knowledge appear to be strongly dependent on context and adult transmission, while notions and explanations related to processes show more clearly the subject's idiosyncratic contribution. The critical and comparative consideration of this distinction could help us to understand the divergencies among different theoretical positions about the process of elaboration of such representations.

Este texto constituye una versión revisada de la conferencia inaugural de la *V/b European Conference on Developmental Psychology*, Sevilla, 6 de septiembre de 1992, que llevaba por título *Constructivism and the acquisition of social knowledge*.

El autor agradece a Ileana Enesco, Pilar Soto y Alejandra Navarro sus comentarios y las discusiones sobre los temas que se tratan en este trabajo.

Referencia de la publicación original: Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 36, 5-24.

In this construction of different aspects of social reality children seems to pass through a series of stages of general character. It's necessary to explore in deep te existence of stages in different areas of social representation. Unfortunately we still lack a sufficient amount of research in several arcas of the field.

In order to illustrate the preceding points, research on children's understanding of social stratification and social mobility as well as of other different areas and problems of societal knowledge are examined.

Key words: Children's social understanding, social mobility.

Introducción

La primera vez que un niño de 9 años me explicó que las personas pobres eran pobres porque no tenían dinero para comprar el trabajo la respuesta me pasó casi desapercibida. Pero luego vinieron más sujetos que repetían la misma idea con idénticas palabras, otros que la mencionaban de pasada y algunos, más explícitos, que explicaban que para entrar en un trabajo hay que pagar al principio y que luego ya le pagan a uno.

En nuestras sociedades ésta no es la práctica habitual, generalmente no hay que pagar para entrar a trabajar, si se exceptúa alguna profesión no muy representativa en la que hay que conseguir una licencia para ejercerla. Por eso estas respuestas, que no esperábamos y que niños de distintas clases sociales daban frecuentemente para explicar por qué los pobres eran pobres, no dejaron de sorprendernos.

Nuestra sorpresa se incrementó cuando niños mexicanos nos dieron idéntica explicación, de tal forma que parecía que todos hubieran aprendido lo mismo, pero naturalmente no encontramos rastro de que esa idea se enseñara en ningún sitio, pues además no correspondía a ninguna práctica social en ninguno de los dos países. Y vimos además que Leahy (1983, p. 81) citaba una respuesta de ese tipo en un niño de 6 años en Estados Unidos y Berti y Bombi (1981/88, pp. 35, 41, 71) en niños italianos. Desde entonces, interrogando sobre diversas cuestiones relacionadas con el trabajo y el estatus social nos hemos encontrado con muchos niños que aluden de una manera totalmente espontánea a esta idea, sin que exista la menor sugerencia por nuestra parte.

¿Cómo es posible que niños de distintos países de entre 6 y 10 años, y de distintas clases sociales den la misma explicación, que no se corresponde con las prácticas sociales y que esas explicaciones desaparezcan misteriosamente hacia los 11 años?

Pero además este tipo de creencias no constituyen un caso aislado, sino que aparecen en otros muchos temas. Por ejemplo, hoy sabemos bien que hasta los 10-11 años los niños sostienen que el tendero vende las mercancías al mismo precio que le han costado a él, o a menos, y que de esta forma gana dinero, vive de ello y repone la mercancía. En las respuestas de niños de muchos países y medios sociales encontramos esta idea de forma habitual. Se ha encontrado en Inglaterra, Holanda, Italia, España, México y posiblemente en muchos otros países, y aparece incluso en niños que ellos mismos son vendedores ambulantes. Hay pequeñas diferencias de edad entre unos grupos de sujetos

y otros respecto al momento en que ya son capaces de explicar que el tendero tiene que vender a un precio mayor al que compra; los sujetos vendedores, que tienen experiencia directa, parece que adquieren más tempranamente la noción de ganancia. Pero curiosamente los tipos de explicaciones erróneas que dan los niños vendedores mexicanos que hemos entrevistado y los españoles no vendedores son enormemente parecidas. Tengo que confesar que a veces me siento totalmente sorprendido leyendo transcripciones de entrevistas de otros autores, con niños de otros países, que parece que son copias de niños que hemos entrevistado, incluso en detalles que podrían parecer puras anécdotas.

Podrían multiplicarse los ejemplos, pero lo que nos interesa ahora resaltar es que los niños dan en muchos casos explicaciones que no coinciden con las de los adultos, ni se corresponden con lo que sucede en la realidad y que no parece que nadie se las haya enseñado. ¿Cómo han llegado entonces a esas explicaciones?

Que las explicaciones de los niños se parezcan a las de los adultos no tiene nada de sorprendente y es lo más natural que podríamos esperar. Sin duda se parecen en bastantes cosas y más a medida que van creciendo, pues los sujetos terminan por compartir las ideas dominantes en su sociedad. Pero lo que resulta mucho más sorprendente es que sean diferentes en algún momento y que al mismo tiempo se asemejen mucho entre sujetos de distintos ambientes sociales. Creo que explicar esto constituye una tarea importante del psicólogo del desarrollo en este terreno del conocimiento social. Sería comprensible que difirieran cuantitativamente, que los adultos o los adolescentes tengan más información y sepan más cosas, pero que los pequeños den explicaciones que difieran cualitativamente de las adultas es lo que resulta más sorprendente.

¿Qué camino sigue entonces el niño para formar sus ideas sobre la sociedad? En las páginas siguientes vamos a hacer algunas consideraciones sobre estos problemas, tomando ejemplos en nuestras propias investigaciones.

Problemas preliminares

Contrariamente a lo que sucedía hace algunas décadas, hoy casi todos los investigadores comparten la idea de que los seres humanos disponen en su mente de lo que desde diferentes posiciones teóricas se denominan modelos mentales, representaciones, teorías implícitas, teorías ingenuas, sistemas de esquemas, etc., y que a partir de esos modelos realizan sus acciones e interpretan la realidad.

Pero de hecho la elaboración de esos modelos o representaciones de la realidad, la construcción mental de la realidad, ha sido muy poco estudiada dentro de la psicología del desarrollo. En efecto, aunque en casi todos los trabajos sobre el conocimiento social se suele comenzar diciendo que la psicología se ha ocupado mucho más del conocimiento físico que del conocimiento social tampoco se han estudiado suficientemente los modelos sobre el mundo natural que utilizan los sujetos y comparativamente son pocos los trabajos sobre las explicaciones infantiles del mundo. Por ejemplo, Piaget, que como es bien sabido estaba más guiado por intereses epistemológicos que psicológicos, se preocupó sobre todo por descubrir la formación de las grandes categorías del pensamiento, tales como los conceptos lógico-matemáticos y físicos: espacio, tiempo, causalidad, número, clasificación, seriación, etc. Sólo incidentalmente se dedicó a algunos aspectos de la concepción general de la realidad en su libro *La représentation du monde chez l'enfant* (1926), que tuvo el mérito de iniciar una vía para la investigación sobre estos problemas.

Algo parecido puede decirse de otra importante corriente de la psicología del desarrollo, la que se origina en los trabajos de Vigotski, que se preocupó sobre todo por las funciones psicológicas superiores, que relaciona con el lenguaje.

Por ello puede afirmarse que se ha estudiado poco cómo se llegan a formar las explicaciones de los fenómenos naturales o sociales que suceden a nuestro alrededor, problemas tales como ¿de qué están hechas las cosas, por qué hay seres vivos, cuál es el ciclo de la vida, cómo se forman las montañas, por qué crecen las plantas o cuál es el ciclo del agua en la naturaleza? y muchos otros de la misma naturaleza. Lo mismo puede decirse de los modelos acerca del mundo social: ¿de dónde proviene la riqueza, por qué existe la familia, en qué consiste el poder y por qué se mantiene, cómo circulan las mercancías?

Sin embargo, sería de la mayor importancia descubrir cómo el sujeto, a medida que crece, va dando sentido a los fenómenos que le rodean y dentro de los cuales vive, lo que podemos llamar los contenidos del pensamiento. El sujeto en crecimiento es un pensador sobre la naturaleza inanimada, sobre el mundo de la vida, sobre los otros y sobre el mundo social. Este estudio no puede sustituir al de las categorías de la mente ni a sus grandes funciones, pero es complementario y su desconocimiento constituye una importante laguna que apenas está empezando a llenarse.

El conocimiento propiamente social

Hace algunos años, cuando surgió la corriente denominada por los autores anglosajones *social cognition* parecía que se iba a llenar la laguna respecto al mundo social, pero en realidad, pese a su nombre, se dió como tarea estudiar el conocimiento de uno mismo, de los otros y las

relaciones de uno mismo con los otros, sin apenas abordar directamente la comprensión del mundo propiamente social, que constituyen el objeto de la sociología. Aunque algunos autores, como Shantz (1975, 1983), incluyen en ese campo el conocimiento de los sistemas sociales más amplios, en realidad los investigadores que trabajan dentro de esa corriente se ocupan de estudiar el conocimiento que forman los sujetos de los otros en tanto que personas, es decir, el conocimiento psicológico, lo que podríamos llamar la actividad del sujeto en tanto que *psicólogo espontáneo*. Hoy la pujante corriente que se denomina –teoría de la mente– (*theory of mind*), se ocupa igualmente de estudiar las representaciones de la mente de los otros que va formando el niño.

Desde Comte y Durkheim todo el mundo acepta que la sociología, 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* nos 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, cuando lo que está haciendo es conocer a otro en tanto que organismo psicológico con sentimientos, creencias, actitudes, etc.

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. Como los sociólogos señalan, por ejemplo Berger y Luckmann (1967), es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores, lo que caracteriza los fenómenos sociales.

¿Cuándo empieza el niño a entender las relaciones propiamente sociales, cuando empieza a ver al tendero que tiene delante como vendedor, además de como 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 estudia la *social cognition* y no puede reducirse a ella, por lo que debería constituir un campo de estudio independiente.

Hace años, sin embargo, unos pocos psicólogos empezaron a estudiar 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 & O'Neill, 1969) y Connell (1971) sobre la política, y los agudos y originales 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 que sería injusto no destacar.

Junto a esos estudios de importancia mayor, actualmente hay un buen número de investigaciones sobre estos y otros campos. La reciente revisión de Furnham y Stacey (1991) constituye un útil instrumento para navegar por un territorio tan vasto y poco sistematizado hasta el momento, aunque los autores renuncian a extraer sus propias conclusiones. Lo que tienen en común muchos de los estudios es tan sólo el tema sobre el que versan, pero hay una gran diversidad de enfoques, de perspectivas teóricas, de intereses y de métodos. Curiosamente muchos de los trabajos no son obra de psicólogos del desarrollo, sino de sociólogos, economistas, especialistas en ciencia política o psicólogos sociales. Eso explica también que los estudios hayan sido publicados en las revistas más diversas, muchas de las cuales ni siquiera son de psicología.

Esto permite entender igualmente que muchos trabajos se limiten esencialmente a describir las opiniones de los niños, sin que haya más perspectiva teórica que la de que el niño se va socializando y adquiriendo las ideas de los adultos a medida que crece. Creo, sin embargo, que no es puro voluntarismo darse cuenta que hay una serie de problemas comunes en la comprensión de la actividad del niño y adolescente como pensador social, y los trabajos más relevantes del campo nos permiten vislumbrar la unidad de las explicaciones del sujeto cuando se enfrenta con problemas de campos distintos. No sólo va adquiriendo informaciones sobre el proceso de compra-venta, el valor de las monedas, las diferencias entre ricos y pobres, la igualdad o la equidad en las retribuciones, etc., sino que parecería que tiene representaciones más amplias en las que se relacionan distintos aspectos de los fenómenos sociales. Desgraciadamente, el hecho de que muchas investigaciones versen sobre problemas muy puntuales, y que frecuentemente no se estudie la evolución de los sujetos a lo largo de toda la infancia y la adolescencia sino sólo durante unos pocos años en los que se progresa en ese problema concreto, enmascara el proceso constructivo y la forma en que el sujeto va elaborando modelos cada vez más amplios, comprensivos y menos contradictorios sobre lo que sucede en la realidad que le rodea. Por eso me parece muy necesario prestar atención a los problemas metodológicos, de análisis de los datos y a las perspectivas teóricas desde las que se hacen los estudios.

Teorías sobre el proceso de adquisición

Uno de los grandes problemas subyacentes a las investigaciones es cómo los niños van adquiriendo sus ideas sobre el mundo social. Muchos de los trabajos, sobre todo

los más antiguos, parecen suponer implícitamente que se las transmiten los adultos y los niños las ven integrando progresivamente. Por ello se limitan a determinar la distancia de las ideas infantiles con las adultas. Así sucede por ejemplo en los estudios sobre el conocimiento de la estratificación y el prestigio de las profesiones. Es la perspectiva que podríamos llamar de la *socialización*.

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 tendría 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 tengan las mismas ideas.

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 descuidados. Aunque Piaget siempre situaba como uno de los factores del desarrollo la transmisión social, sin embargo en sus investigaciones concretas se comportaba como si esta 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, como justamente señalan Wertch y Rogoff (1984, p. 2), 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.

Por otro lado, la psicología de los conflictos socio-cognitivos de Doise, Mugny y colaboradores (Mugny & Doise, 1983) ha mostrado cómo el conflicto, que es una fuente del progreso psicológico, tiene un carácter esencialmente social.

Por seguir manteniéndonos en el terreno del conflicto, me parece que entre la posición de Piaget, por un lado, y la de Vigotski y Doise & Mugny, por otro, no hay una oposición neta, sino más bien una diferencia de intereses aunque soy perfectamente consciente que esto resulta muy simplificador y no hace justicia a las distintas posiciones. Los psicólogos más interesados por estudiar la influencia social se están ocupando de los mecanismos formadores de la mente humana y de sus ideas, y están tratando de elaborar una teoría causal del desarrollo. Piaget, por su parte, está mirando las cosas desde el interior del individuo y proponiendo una teoría descriptiva de cómo éste va progresando, por lo que no es extraño que atribuya tanta importancia al factor de equilibración. (Una teoría estructural, diría Pascual Leone, oponiéndola a una teoría que él llama del *proceso estructural*). Creo que ambas cosas son necesarias y complementarias sin que tengan que

oponerse. A este respecto podemos recordar, como Piaget solía decir, que muchas de las críticas que se le hacían era por lo que no había hecho, (y podemos ver que hizo bastante). Hemos de admitir que aunque las influencias exteriores sean esenciales y sin ellas no exista desarrollo normal, cada individuo tiene que realizar su propio desarrollo. Conectar ambas cosas es una meta ineludible de la explicación psicológica, pero mostrar los progresos que tienen lugar en el interior del individuo no deja de ser una contribución valiosa al conocimiento, aunque sea incompleta.

Una posición en alza respecto al problema que nos ocupa es la de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici. 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 «¿*Quién produce una representación?*» le parece a Moscovici una pregunta superficial y ampliamente resuelta (1976, p. 79). Aunque la teoría de las representaciones sociales tenga muchos aspectos atractivos, desgraciadamente 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 & Dickinson, 1985; Emler, Ohana & 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. Desgraciadamente los resultados de sus propios trabajos no apoyan muy fuertemente esa posición, y la replicación de Burgard, Cheyne y Jahoda (1989) confirma todavía menos esa creencia.

Pero para analizar algo más la influencia de los factores sociales me gustaría hacer algunas observaciones sobre los elementos que componen los modelos de lo social.

De qué están hechos los modelos sociales

Puesto que el hombre es un ser social que sólo puede desarrollarse en 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 se suele llamar *socialización*.

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. Por ello desde muy pronto se les anima o se les reprime para que se comporten de acuerdo con lo que se considera adecuado. Esas 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.

Esos elementos *prescriben* entonces lo que debe hacerse y se refieren no al *ser* de las acciones sino al *deber ser*. 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 siempre presente creo que da lugar a muchos equívocos en las investigaciones y sobre todo en lo referente a cómo se produce el conocimiento social. Intentaré 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.

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 y nosotros mismos hemos estudiado, no saben que hay más 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 & 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 la que vive, de las ideas dominantes. En cambio, en las explicaciones del funcionamiento de los sistemas sociales y en los conceptos que constituyen su armazón las variaciones son mucho menores y encontramos procesos constructivos que son posiblemente mucho más universales. 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 mucho más semejante.

Algunos ejemplos

Desde hace muchos años hemos estado estudiando las ideas sociales de los niños. Hace algún tiempo nos planteamos indagar las ideas que tienen los niños sobre cómo está estructurada la sociedad, cómo entienden las diferencias sociales, y el cambio de nivel social, en una palabra lo que los sociólogos llaman la estratificación y la movilidad social. (En este estudio están participando principalmente Ileana Enesco, Alejandra Navarro, Pilar Soto, Dolores

Villuendas, Purificación Sierra y Cristina del Barrio.) Hay bastantes estudios sobre el conocimiento infantil de la estratificación que generalmente ponen de manifiesto que el niño es perfectamente sensible desde muy pronto a las diferencias sociales y que adquiere también desde temprano el sistema de prestigio asociado con las profesiones.

Mediante entrevistas clínicas, del tipo de las empleadas por Piaget (1926), preguntamos acerca de la caracterización de los ricos y los pobres y los rasgos que se les atribuyen, sobre cómo se sitúa el propio sujeto respecto a esas categorías, cómo se concibe el cambio de nivel social, cuál es la razón de las diferencias sociales y cómo podría resolverse el problema de la pobreza. Examinamos sujetos de 6 a 16 años de clase baja y de clase media-alta en Madrid. Posteriormente, en colaboración con un grupo de investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (dirigidos por Frida Díaz-Barriga), hemos estudiado también niños mexicanos de grupos sociales equivalentes. Igualmente hemos podido hacer unos estudios preliminares con niños vendedores en la calle en la ciudad de México y con niños indígenas en la sierra de Oaxaca.

El primer análisis de nuestras entrevistas no nos satisfizo completamente. Empezamos tratando de establecer categorías de respuestas y determinar su frecuencia, y aunque encontrábamos ciertas regularidades, que sin duda eran interesantes y que se asemejaban a las de otros estudios, como el aumento de algunas respuestas con la edad y disminución de otras, no nos parecía que nuestro análisis reflejara suficientemente los cambios con la edad en las explicaciones, que sin embargo se intuían al leer los protocolos y que nos parecía lo más interesante. Por ello nos embarcamos en un análisis más cualitativo en el que seguimos implicados.

Parecía claro, por ejemplo, que cuando los sujetos mencionaban que se cambia de nivel social trabajando no querían decir lo mismo los niños de 6 años que los de 14 y sus ideas sobre el trabajo eran muy distintas. Para los pequeños el trabajo es una oscura actividad que hacen sus padres y por la que reciben dinero, mientras que los mayores tienen en cuenta muchos aspectos diferentes del trabajo y diferenciaban claramente unas profesiones de otras. Lo mismo podría decirse del dinero: los pequeños ni diferencian bien las cantidades, ni saben cómo se consigue.

Nada más natural que pensar que los conceptos van cambiando con la edad, pero los conceptos sociales son especialmente complejos y están muy relacionados unos con otros. Estamos de acuerdo con Jahoda (1979) en que hablar sólo de evolución de los conceptos no es suficiente. Jahoda señala que sería más preciso referirse a la comprensión del funcionamiento de sistemas en los que se incluyen los conceptos. Respecto a la tienda señala que no se trata sólo del concepto de dinero sino de la comprensión de, al menos, cuatro sistemas: el de la ganancia, el del trabajo, el de la jerarquía ocupacional y el del banco.

En realidad resulta bastante difícil definir lo que es un concepto. Los conceptos son instrumentos para organizar la realidad, fijándose en una serie de rasgos. Los sistemas son más dinámicos, constituyen una totalidad organizada que cambia y suponen relaciones entre elementos que están definidos por conceptos. Por ello creemos que las explicaciones basadas en conceptos o en sistemas son complementarias.

La comprensión del cambio social

Tomemos el caso de la movilidad. ¿Qué hace falta para comprender la movilidad social? Los sociólogos entienden por movilidad social el cambio de individuos a diferentes posiciones de la jerarquía social basado en la riqueza, los ingresos, la ocupación o el trabajo, la educación, el poder o cualquier otro recurso social escaso y diferenciador, todo lo cual está ligado a la existencia de recompensas desiguales. Es además un proceso que transcurre en un tiempo que puede ser relativamente dilatado. Existen distintos estratos, niveles o clases formados por individuos que tienen características comunes y comparten intereses, y puede encontrarse también una conciencia de pertenecer a un estrato, la conciencia de clase. Evidentemente entender todo esto resulta algo muy complejo y no es extraño que a los sujetos les lleve mucho tiempo llegar a comprenderlo.

Lo primero que hay que entender es que existen posiciones sociales con una relativa permanencia y que hay una jerarquía entre ellas. Además que hay oportunidades para cambiar y cuáles pueden ser los medios para aprovecharlas.

Inicialmente se observa que para el niño no existen esos estratos con entidad propia y una cierta permanencia, sino sólo cualidades diferentes de las personas, de las que únicamente percibe las que se manifiestan en rasgos muy visibles y externos mediante los que se puede distinguir desde lejos a los individuos, como ir vestido con andrajos o llevar joyas. Pero no hay una categoría de pobres, o de ricos, definida por un concepto, sino más bien viñetas visuales y los sujetos no pueden razonar sobre las propiedades de ese conjunto.

Por esto las ideas sobre el cambio social son muy contradictorias. Por una parte se niega el cambio: los pobres han nacido pobres y los ricos de padres ricos y la situación se mantiene así; pero al mismo tiempo, al no tener claras las cantidades de dinero necesarias para la vida considerarán que una pequeña cantidad puede llevar a la riqueza y su pérdida a la pobreza, por lo cual se puede ser rico por la mañana y perder el dinero por la tarde. Los métodos más fantásticos se utilizan para mencionar un cambio de nivel social que es siempre muy irreal. Por ello el problema de la pobreza se pueda resolver fácilmente, basta dar individualmente una pequeña cantidad de dinero a un pobre para que el problema se solucione.

La movilidad se debe principalmente al azar, o al deseo de cambiar, pues no se entienden las resistencias que la realidad opone para que se produzca el cambio. Tampoco se comprenden los procesos temporales, que en este caso son esenciales.

A partir de los 10-11 años el cambio empieza a verse como un proceso temporal duradero determinado por el punto de partida: la condición de pobre, rico o intermedio. Para mejorar la situación es necesario seguir unos pasos tales como estudiar mucho, prepararse bien y encontrar un buen trabajo. Pero los sujetos parecen compartir la creencia en que si uno se pone en el buen camino desde la escuela, las posibilidades de llegar a una buena situación social son grandes. Al mismo tiempo aparece una idea muy importante: que los recursos son escasos y que, por tanto, no hay para todos, lo que produce una competencia entre los individuos para conseguirlos.

Para resolver el problema de la pobreza no basta con dar dinero individualmente a algún pobre sino que las soluciones apuntan más bien a que los que tienen más dinero colectivamente a los más necesitados, pero se empiezan a ver las limitaciones a estas soluciones simples, sin acertar todavía a encontrar otras. Ligado a la comprensión de que hay que salvar escollos y resistencias de la realidad para cambiar se empieza a conceder un papel importante a la voluntad como un factor para mejorar la posición social. Esta visión resulta mucho más realista que la de los pequeños, quienes se limitan a mencionar el deseo de cambiar, sin tener en cuenta ni la competencia de los otros, ni las dificultades exteriores y la escasez de los recursos.

Finalmente, a partir de los 13-14 años, el proceso mediante el que se produce el cambio se concibe como mucho más difícil, y ya no basta ponerse en el buen camino sino que hay que salvar escollos en cada momento, y hay que anticiparse a ellos, evaluando los posibles y razonando sobre lo que podría suceder. Aparecen menciones más constantes hacia la vinculación entre el dinero y el poder y la auténtica riqueza se consigue poseyendo los medios de producción, mientras que los pobres trabajan para los propietarios de esos medios. Aparecen referencias a las distintas oportunidades vitales para unos y otros, y a las diferencias de concepciones de la vida ligadas a los diversos estatus.

La pobreza no puede resolverse simplemente dando dinero y por ello se rechazan vigorosamente las soluciones de caridad, tan aceptadas antes; por el contrario, las únicas soluciones posibles se refieren a proporcionar educación y trabajo, así como una ayuda institucionalizada dirigida a los más pobres para que puedan salir de su estado.

Los estadios

Como está implícito en lo que acabamos de señalar, nos parece que pueden encontrarse diferentes niveles en

las explicaciones de los sujetos. El concepto de estadio, y la existencia misma de estadios o niveles en el desarrollo es uno de los problemas más debatidos en la psicología actual. Sin embargo, creemos que se trata de un instrumento útil, e incluso indispensable, para describir los progresos de los sujetos.

Concebimos los estadios como un corte en el desarrollo que introduce el investigador para sistematizar los datos de una manera significativa de acuerdo con sus objetivos, pero naturalmente esos cortes deben tener una correspondencia con los datos y reflejar los cambios observables. Los estadios son siempre «tipos ideales» que no se dan nunca de una manera perfecta, aunque hay sujetos que presentan un máximo de rasgos característicos. El estadio es un constructo hipotético que tiene como objetivo encontrar una coherencia y homogeneidad en los datos y que sólo puede mantenerse si los datos lo respaldan por lo que tiene que estar sometido a continua revisión. Naturalmente no puede afirmarse *a priori* que se vayan a encontrar los mismos estadios en todo tipo de sujetos, de medios y culturas diferentes. Esa es una cuestión empírica que sólo puede resolverse mediante la investigación.

Si estamos analizando un problema suficientemente amplio en el que investigamos las explicaciones de los sujetos acerca de un proceso, la labor del psicólogo es tratar de encontrar una *estructura significativa* en la sucesión de visiones del mundo o de explicaciones que van estableciendo los sujetos. Es una tarea semejante a la que realiza el historiador de la cultura o el antropólogo, como señalaba el sociólogo Lucien Goldmann (1955) cuando hablaba del estudio de las mentalidades. Para ello es preciso encontrar elementos significativos de la visión del mundo con respecto al problema que nos ocupa, ya sea la estratificación social, las ideas económicas, el conocimiento de la guerra y la paz o la comprensión de la organización política, y no centrarse entonces en elementos periféricos o accesorios de las explicaciones, que están ligados a un contexto más determinado. El psicólogo tiene que realizar una *reconstrucción racional* de las concepciones de los sujetos. Para ello es preciso llevar a cabo un análisis teórico para determinar los temas que son esenciales, y que definen el campo. Esto debe hacerse tomando en cuenta dos elementos: la sucesión de explicaciones que van elaborando los sujetos, y los conceptos centrales de la disciplina, en este caso de las teorías científicas sobre la disciplina.

Volviendo a las concepciones sobre la movilidad social vemos qué a medida que los sujetos avanzan se producen cambios paralelos en los conceptos de trabajo y dinero. Algunas de las características de esos conceptos aparecen reflejados en la tabla 1, junto con las concepciones del cambio. De todo ello se desprenden algunas constantes, que nos parece que se manifiestan en muchos campos del conocimiento social, y que hemos recogido también en la tabla.

Los niños del primer nivel, entre los 6 y los 10 años aproximadamente, dan explicaciones basadas en aspectos fácilmente observables y no hacen referencias a procesos internos u ocultos. La acción del sujeto aparece como la causa principal de los cambios en su situación o en la realidad que le rodea, sin que se tomen en consideración las resistencias de la realidad. Lo que se desea se puede obtener y tampoco se entiende la escasez y la competencia. Los cambios son repentinos y poco realistas.

Hacia los 10 u 11 años se producen una serie de cambios importantes, que podrían interpretarse como cambios conceptuales, en el sentido de Carey (1991). En primer lugar aparecen referencias a la *escasez* y a la competencia ligada a ella. En segundo lugar se empiezan a entender los procesos temporales que constan de varias etapas y tienen una duración extensa. En tercer lugar los sujetos comienzan a concebir relaciones sociales que no son relaciones entre individuos sino que están institucionalizadas, como la relación entre comprador y vendedor o entre jefe y empleado, es decir relaciones entre tipos de funciones y no entre personas.

A partir de los 13-14 años se producen nuevos cambios relativos sobre todo a la capacidad para concebir un mundo de posibilidades hipotéticas y a la comprensión de la existencia de intereses comunes a grupos de individuos. Al mismo tiempo el sujeto realiza grandes progresos en la 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.

Los sistemas abiertos

Me parece, pues, que en la evolución de las explicaciones de niños y adolescentes sobre el mundo social se pueden encontrar bastantes elementos comunes en distintos campos. Creo que esto no debe sorprendernos pues en todos los casos se trata de ir descubriendo sistemas que tienen que conectarse unos con otros, reconstruyendo lo que no está explícito y creando los conceptos adecuados para ello.

Como han recordado recientemente Chandler y Boutilier (1992), los fenómenos sociales constituyen un caso claro de sistemas dinámicos abiertos, o de entropía negativa, frente a muchos de los sistemas físicos cuya comprensión se ha estudiado a lo largo del desarrollo. Estos sistemas, a los que pertenecen todos los seres vivos, pero también algunos sistemas naturales, se caracterizan porque su entropía disminuye y aumenta su organización, en vez de hacerse más desorganizados. Chandler y Boutilier sostienen que para la comprensión de estos sistemas dinámicos el sujeto necesita disponer de operaciones distintas de las operaciones formales, que podrían caracterizar una etapa distinta o que podrían desarrollarse de

forma separada pero simultánea. Aunque esta necesidad de operaciones específicas me parece un asunto sujeto a controversia, lo que sí creo que es importante y fructífero es haber llamado la atención sobre la especificidad de estos sistemas dinámicos, de los que constituyen casos claros los sistemas sociales. Es posible imaginar que hasta los últimos niveles del desarrollo el sujeto no consigue tratarlos como sistemas abiertos. Creo que este enfoque podría ser fructífero y permitiría aproximar la comprensión de sistemas biológicos y sistemas sociales.

Al menos en una primera aproximación me parece observar que en otros campos del conocimiento social, como las ideas sobre la guerra y la paz, o sobre la política se

produce una evolución semejante a la que de una manera muy somera hemos bosquejado respecto a la organización social. En todos los casos los sujetos comienzan por no entender las relaciones entre distintos sistemas, incluso tienden a entender cada subsistema de una manera estática (por ejemplo, la venta en la tienda, o el paso de pobre a rico). Los sujetos se centran en aspectos muy fácilmente perceptibles y con poca elaboración de los fenómenos que tratan de explicar. Atribuyen un papel muy importante a los deseos y las cualidades personales (individuales) de los sujetos en el resultado de la acción (por ejemplo, la guerra se inicia porque dos se quieren pelear, cf. Delval & del Barrio, 1992).

Tabla 1. Niveles de explicación de diferentes conceptos sociales.

Nivel	Dinero	Trabajo	Movilidad	Cacterísticas generales
I	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento simbólico del iruercambio. 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad remunerada. Generalmente se realiza fuera de casa. Su carácter permanece oscuro. - No se comprenden las diferencias de trabajos. - Remuneración basada en la cantidad de trabajo. - Ideas confusas sobre las diferencias de calidad de los trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O no hay cambio (se nace) o es súbito por medio de recibir o encontrar dinero. - Procedimientos: azar, lotería, trabajo (sin especificar). - Conexión oscura con trabajo y con dinero. 	<ul style="list-style-type: none"> - La realidad es inmediata y perceptiva. - Rasgos aparentes y poco elaborados. - No hay sistemas. - La sociedad tiene un orden racional hecho para satisfacer las necesidades humanas. - Hay abundancia, no se entiende la escasez. - Relaciones sólo personales.
II	<ul style="list-style-type: none"> - El valor de las mercancías está determinado por el trabajo y la escasez (demanda). - Descubrimiento del mercado como regulador de los precios. - Idea de ganancia en la tienda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la escasez: no hay trabajo para todos. - Diferencias de calidad entre trabajos. - Importancia de la preparación y la educación. - Comienzan a comprender la competencia entre actores que compiten por lo escaso. - Se puede crear más trabajo pero sin comprender las limitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio matizado y gradual. - Procedimientos múltiples y complementarios. - Una vez iniciado el proceso se desarrolla naturalmente. - Imponancia de la preparación. - Competitividad individual. - Depende de la voluntad y el empeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento de las restricciones o resistencias de la realidad. - Los recursos sociales son escasos. - Competencia individual por lo escaso. - Relaciones sociales (asalariado, jefe, vendedor) distintas de las personales (amigo). - Comprensión de sistemas simples y de relaciones entre sistemas simples. - Comprensión de procesos diacrónicos.
III	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento del capital y de la propiedad de medios de producción. - Aparece la figura del empresario. - Ideas sobre el beneficio del propietario, plusvalía y explotación - El papel de los bancos como prestatarios de dinero y su beneficio. - Generalización de la idea de ganancia más de la tienda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de trabajo por cambios en el sistema total. - Se empiezan a entender las restricciones debidas al sistema social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visión más realista de las dificultades del cambio. - Imponancia del punto de panida. Relaciones Sociales. - Papel activo del sujeto en cada momento del proceso. - Cualidades personales, ambición, riesgo. - Evaluación de las posibilidades y consecuencias. - Competencia social. - La voluntad como forma de superar los obstáculos sociales (sin ignorarlos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de mundos posibles. - Comprensión de la competencia poniéndose en el lugar del otro. - Restricciones sociales. - Procesos temporales largos, más allá del individuo. - Posibilidad de entender relaciones complejas entre múltiples sistemas. - Sesgos ideológicos. - La equidad frente a la igualdad.

Los determinantes de los conceptos sociales

Terminaremos volviendo sobre algunas de las cuestiones que se han mencionado anteriormente. Los niños viven en un medio social que intentan explicarse y van prestando atención a más elementos, a más informaciones; descubren nuevos fenómenos y se interesan mucho por todo ello. Es apasionante ver cómo en el curso del interrogatorio se les ve luchando, por encontrar explicaciones para responder a lo que les preguntamos y nos dicen a veces «eso no lo había pensado antes», «no se me ocurre cómo puede suceder», de tal manera que en la misma entrevista encuentran a veces una explicación que es congruente con otras cosas que dicen. Cuando releemos una entrevista observamos que cada sujeto presenta una unidad y una coherencia interna en sus respuestas, aunque a veces no sea fácil observarla a primera vista. Incluso las contradicciones son coherentes, si puede hablarse así, pues se corresponden con su nivel de desarrollo y son características de ese estadio.

En la construcción de las nociones sociales el sujeto está modelando la realidad que tiene delante. Para ello utiliza sus instrumentos intelectuales por lo que es natural, si nos centramos en la forma de construcción, que sus progresos sean relativamente independientes de los contenidos que modela. Pero si sólo nos centramos en esos contenidos es esperable que la influencia del medio sea importante. Por ejemplo, los sujetos indígenas de la Sierra de Oaxaca (Barroso, 1992) tienden a ver la sociedad conformada por dos grupos extremos de ricos y pobres durante mucho más tiempo que los de la ciudad de México o los de Madrid. No es sorprendente que lo vean de esta forma pues viven en un medio en el que así es la realidad y no existe la clase media. Tampoco es raro que no hagan referencia a los bancos, pues en su entorno no hay. Igualmente es esperable que encontremos más referencias entre los sujetos españoles al enriquecimiento a través de la lotería o los concursos que entre los mexicanos, pues en España se juega mucho más a la lotería y se presta mucha más atención en los medios de comunicación. Sin embargo, ambos grupos de sujetos se refieren a procedimientos azarosos o fantásticos para enriquecerse, que en su esencia son muy semejantes.

Una de las razones que se han esgrimido para explicar la lentitud de la comprensión del mundo social es que el niño no tiene una experiencia social directa. Mientras que está sometido de la misma manera que los adultos a las determinaciones físicas, y se cae o se quema igual que un adulto, sin embargo no participa en la vida política, no trabaja, no maneja el dinero como los mayores.

También se ha señalado que no se enseñan muchas explicaciones de fenómenos sociales y que al niño le falta información. Todo eso es cierto pero no parece una explicación suficiente.

Volvamos al caso de la ganancia. Nuestros sujetos vendedores en los semáforos de la ciudad de México (Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa & Daza, en preparación), a los que les preguntamos sobre la ganancia de un niño que vende refrescos en la calle, al igual que los de Jahoda (1983) de Zimbabwe, tienen experiencia directa de la venta, pues viven de ello. En la medida en que los resultados de las investigaciones son comparables (pues los métodos difieren) parece que adquieren antes la idea de que el niño vendedor tiene que cobrar más por el producto que vende de lo que le costó para poder ganar algo. Pero hay varios hechos sorprendentes. Primero, no todos los sujetos lo saben y algunos dan el mismo precio. Esto podría deberse a que ellos mismos no adquieren la mercancía y no conocen el precio de compra, pero no deja de ser llamativa esta ignorancia respecto a una actividad en la que están directamente implicados. Esa falta de interés resulta bastante notable, pero quizá sea debida a que en su sistema explicativo les parece tan natural vender al mismo precio que no se plantean otra posibilidad. Segundo, las explicaciones de algunos sujetos que dan un precio mayor para el vendedor muestran que no entienden la idea de ganancia aunque saben que tienen que cobrar más y recurren a explicaciones basadas en el tamaño de los refrescos o en la compra por cajas, que son sorprendentemente semejantes a las de nuestros niños madrileños (Delval & Echeita, 1991) o las de los italianos de Berti y Bombi (1981/88). Tercero, algunos de los que justifican la razón del precio de venta mayor, sin embargo dudan de que el proveedor cobre más, lo que pondría de manifiesto que han aprendido una explicación pero no la generalizan al resto de las ventas, y que en definitiva no han comprendido la mecánica social del intercambio de mercancías. Si no son capaces de generalizar las explicaciones a situaciones que son semejantes a las suyas, no puede decirse que tengan una comprensión del proceso. Por todo ello, parecería que hay obstáculos cognitivos que se oponen a una comprensión más temprana.

Esto nos lleva a concluir que las características de lo que se trata de modelar y la transmisión social tienen un papel importante pero limitado en la comprensión y explicación de los fenómenos sociales. De la información que tiene a su alrededor el sujeto sólo integra la que es capaz de comprender. Encontramos que nuestros sujetos vendedores de la calle saben mucho más sobre las cantidades de dinero necesarias para la vida o sobre los trabajos que realizan —que es todo ello un problema de información— que los niños no vendedores, pero por otro lado sus explicaciones de la realidad social son más pobres que las de los niños no vendedores, mejor escolarizados y posiblemente con más recursos intelectuales. Creo que es preciso admitir que en la construcción de explicaciones del mundo los sujetos están muy determinados por su nivel de desarrollo cognitivo y que la experiencia directa tiene un papel innegable pero no permite por sí sola la elaboración de modelos adecuados.

Referencias

- Adelson, J. (1971). The political imagination of the young adolescent. *Daedalus*, 100, 1013-1050.
- Adelson, J., Green, B., & O'Neill, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332. (Trad. cast. en Delval, J. (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. II (pp. 315-342). Madrid: Alianza Ed.).
- Barroso, R. (1992). *Comprensión de nociones sobre organización social en niños y adolescentes indígenas de la Sierra Norte de Oaxaca*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Nueva York: Doubleday (Trad. cast. de Silvia Zulueta: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968).
- Berti, A.E., & Bombi, A.S. (1981/88). *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia. (Trad. inglesa, revisada y ampliada, de G. Duveen: *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988).
- Burgard, P., Cheyne, W.M., & Jahoda, G. (1989). Children's representations of economic inequality: A replication. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 275-287.
- Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? En S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind* (pp. 257-291). Hillsdale: LEA.
- Chandler, M.J., & Boutilier, R.G. (1992). The development of Dynamic System Reasoning. *Human Development*, 35, 121-137.
- Connell, R.W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.
- Daiziger, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En I. Enesco, E. Turiel, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Ed.
- Delval, J., & del Barrio, C. (1992). Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. En F. Moreno, & F. Jiménez Burillo (Coords.), *La guerra: realidad y alternativas* (pp. 165-174). Madrid: Editorial Complutense.
- Delval, J., del Barrio, C., & Echeita, G. (1981). El conocimiento de los niños de su propio país. *Cuadernos de Pedagogía*, 75, 33-36. Reproducido en J. Delval, *La psicología en la escuela* (pp. 93-99). Madrid: Visor, 1986.
- Delval, J., Díaz-Barriga, F., Hinojosa, M.L., & Daza, D. (en preparación). Experiencia y representación social: un estudio preliminar sobre las ideas de trabajo y ganancia en niños trabajadores mexicanos.
- Delval, J., & Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.
- Emler, N., Ohana, J., & Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen, & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). Children's representations of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Furnham, A., & Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.
- Furth, H.G. (1980). *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- Goldmann, L. (1955). *Le dieu caché*. París: Gallimard.
- Jahoda, G. (1964). Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages. *Child Development*, 35, 1081-1092.
- Jahoda, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- Jahoda, G. (1983). European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 113-120.
- Jahoda, G. (1984). The development of thinking about socioeconomic systems. En H. Tajfel (Ed.), *The social dimension, Vol. I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on 'social representations'. *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.
- Leahy, R.L. (1983). The development of the conception of social class. En R.L. Leahy (Ed.), *The child's construction of social inequality* (pp. 79-107). Nueva York: Academic Press, 1983.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. París: P.U.F. (1ª Ed. en 1961).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R.M. Farr, & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugny, G., & Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alean. (Trad. cast. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973).
- Shantz, C.V. (1975). The development of social cognition. En E.M. Hetherington (Ed.), *Review of Child Development Research, Vol. 5* (pp. 257-323). Chicago: University of Chicago Press.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. En P.H. Mussen (Series Ed.), J.H. Flavell, & E. Markman (Eds.), *Vol. 3 Cognitive development*. Nueva York: Wiley.
- Strauss, A.L. (1952). The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review*, 27, 275-284.
- Strauss, A.L. (1954). The development of conceptions of rules in children. *Child Development*, 25, 192-208.
- Wertsch, J.V., & Rogoff, B. (1984). Editors' notes. En B. Rogoff, & J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the «Zone of Proximal Development»*. *New Directions for Child Development*, 23, 1-6.