
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA SOCIEDAD

Juan Delval¹**Resumen**

El conocimiento sobre la sociedad no se transmite directamente en el medio social y es asimilado sin más por los sujetos, sino que requiere de una construcción. Si estudiamos la génesis de esos conocimientos sobre la sociedad tal y como se produce en los sujetos en desarrollo encontramos que tiene lugar un proceso lento de construcción que depende mucho también del desarrollo cognitivo de los sujetos. Ya se trate de las ideas sobre el funcionamiento económico o político de una sociedad, sobre la organización social, sobre la nación, sobre la guerra y la paz, o incluso sobre la idea de dios, podemos ver que las ideas de los sujetos en desarrollo no son una copia de las concepciones dominantes en la sociedad, que los sujetos incorporarían, sino que estos realizan un trabajo de construcción muy personal que depende mucho de sus capacidades cognitivas. Por ello, si estudiamos la génesis de las ideas sobre cualquier aspecto de la realidad social podemos asistir a un lento proceso de construcción en el que los sujetos desempeñan un papel muy activo, que refleja claramente la actividad constructiva de los sujetos. Tomar en cuenta la génesis de esas ideas y las diversas concepciones que los sujetos elaboran resulta esencial para proporcionar una educación adecuada y una formación democrática, cosa que no suele realizarse en la actividad escolar.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo; construcción del conocimiento; conocimiento sobre la sociedad.

Cognitive development; construction of knowledge; knowledge about society

¹ Catedrático de Psicología Evolutiva y de la educación. Aposentado.

Introducción

Los estudios sobre la formación de los conocimientos a lo largo de la ontogénesis tienen un enorme interés desde un punto de vista epistemológico, psicológico, y pedagógico, como mostró claramente la obra de Jean Piaget y la de muchos investigadores constructivistas.

Pero podemos observar que se ha estudiado más la formación de los conocimientos matemáticos y sobre la realidad natural que la de los conocimientos sobre la sociedad, terreno poco investigado hasta una fecha relativamente reciente.

La institucionalización.

El conocimiento sobre la sociedad consiste fundamentalmente en la comprensión del funcionamiento de las instituciones y se diferencia claramente del conocimiento psicológico que ha estudiado la llamada "teoría de la mente". Las instituciones constituyen un fenómeno específicamente humano que no existe en otras especies animales.

Precisamente lo que caracteriza el funcionamiento de los individuos dentro de la sociedad es su carácter institucional. La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habituales por tipos de actores, y tal tipificación se convierte en una institución (Berger y Luckmann, 1966, p. 54; p. 76, trad. Cast.). La institucionalización es algo incipiente en toda situación social que se continúe en el tiempo (p. 55-56; p. 77 trad. cast.). Así pues, el rasgo característico de las acciones sociales es que consisten en acciones entre tipos de actores (por ejemplo, vendedor y comprador; profesor y alumno, jefe y empleado...) que tienen una forma establecida socialmente y eso las diferencia de las relaciones psicológicas.

En las instituciones los individuos desempeñan papeles o roles. Dentro de la concepción de Berger y Luckmann de la sociedad los conceptos de institucionalización y papel (rol) son esenciales y complementarios. Las relaciones sociales se realizan en la forma de papeles que se ejecutan o representan.

Entonces podemos decir que lo característico de las relaciones sociales es que se trata de relaciones institucionalizadas en las que los individuos desempeñan papeles y que por tanto esas relaciones se dan entre tipos de actores que no actúan únicamente como organismos psicológicos, sino como sujetos que ejecutan un papel que se desarrolla como si estuviera escrito en un guión (aunque les quepa una cierta capacidad de improvisación). El individuo que entra en una tienda a comprar está ejecutando un papel que ha adquirido (el de comprador) y espera que el vendedor desempeñe el suyo, tal y como el comprador lo conoce. Lo mismo podemos decir de otras situaciones sociales, como subir a un autobús, asistir a un curso, participar en una ceremonia religiosa o tratar de ser elegido en una asamblea o unos comicios políticos.

Eso no excluye que en las relaciones institucionalizadas haya también una relación psicológica. Pero si voy a realizar una gestión en un banco es irrelevante que la persona que me atiende la ventanilla sea un conocido o un desconocido. Ambos estamos realizando una actividad institucionalizada y desempeñamos papeles.

Los campos de la representación del mundo social

Vamos a tratar de describir qué temas, aspectos o campos pueden incluirse bajo el rótulo de conocimiento de la sociedad. 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 **compren-**

sión 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 la organización del poder político, 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 esto están las ideas y actitudes hacia otros países, y la aparición de sentimientos negativos como el racismo y la xenofobia.

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 o de género, 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, la 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 y niñas 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 escasamente estudiado.

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 hasta la vejez, en relación con la organización social, 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.

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 Instituciones 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 Los 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

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. Una comprensión completa de la sociedad exige entender la evolución histórica de las sociedades.

El desarrollo de algunas nociones económicas

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 su experiencia diaria, por ejemplo, de ir a la tienda a comprar. Pero además hay ele-

mentos fácilmente objetivables, como el problema del cambio en la tienda, o la noción de ganancia que pueden estudiarse de una manera muy 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.

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 intercambio. 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 5-6 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 tendero 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 6-7 años creen que el tendero guarda el dinero en un cajón y lo utiliza para dar la vuelta. A veces coge 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 grandes 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 las mercancías en una fábrica (o en otra tienda), y paga por ellas un precio; luego las vende por lo mismo o por 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 la mercancía.

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, puede resumirse de la siguiente manera:

El tendero compra las mercancías en una fábrica (o en otra tienda), y paga por ellas un precio; luego las vende por lo mismo o por menos de lo que le han costado. Con el dinero que obtiene de esa venta vive él y su familia, paga a sus empleados y repone la 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 otros detalles, todos lo explican así. Esto nos obliga a suponer que es la más coherente que pueden construir con los elementos intelectuales de que disponen, y que así ven la realidad económica que les rodea. Hasta los 10 años la mayoría de los sujetos consideran que el vendedor compra las mercancías al mismo precio o a un precio mayor del precio al que las vende, y gana el dinero que recibe.

Si bien se mira el fenómeno no deja de ser curioso porque, a pesar de que los niños están inmersos en una sociedad centrada sobre la ganancia, no consiguen entenderla, e incluso la rechazan. Este es un problema que debe darnos que pensar, y que sirve para que desechemos posiciones ambientalistas de tipo rudimentario. Si el niño aprendiera a comprender la realidad social simplemente por la presión del ambiente, si sus ideas no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entenderían ideas como la de ganancia mucho antes. Los resultados de investigaciones realizadas en Inglaterra, Holanda, Italia, México, España y otros países, e incluso entre niños vendedores ambulantes, arrojan resultados semejantes, sólo con algunas diferencias en las edades. Las respuestas de estos niños vendedores en la calle son interesantes porque mientras que tienen un mejor conocimiento del proceso de compra-venta en algunos aspectos relacionados con su propia práctica, sin embargo no comprenden mejor el problema de la ganancia en sus aspectos generales (Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa y Daza, 2006), lo que nos enseña bastante sobre el papel de la experiencia propia en la formación del conocimiento social.

Muchos chicos señalan que el tendero puede cobrar lo que quiera por lo que vende, pero en el fondo está bastante determinado porque hay un precio justo 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*", como nos dice una niña de 7 años. Pero al mismo tiempo es conveniente vender barato porque de esa forma se vende más. Esta es una de las razones por las que el tendero vende por menos precio de lo que él ha pagado: así vende más. Y como el niño no es capaz de ver el proceso en su conjunto no le preocupa lo que sucede.

Diversos obstáculos dificultan, pues, la comprensión del niño. Sin entrar ahora a analizarlos en detalle (ver Delval y Echeíta, 1991, Delval, 2013) po-

demos señalar que el niño tiene dificultades con los cálculos, 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 la idea de ganancia: sería injusto cobrar más de lo que cuesta, sería como aprovecharse, o incluso robar. Sólo más tarde el niño va a ser capaz de diferenciar el ámbito de las relaciones personales, de amistad, que están regidas más directamente por normas de tipo moral, y el ámbito de lo económico, y entender que éste está regido por otras normas. En el cuadro hemos resumido las dificultades para comprender el problema de la ganancia.

Dificultades para comprender la ganancia

Se pueden agrupar en dos tipos, las de tipo cognitivo y la de tipo socio – moral, 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 del problema y se circunscribe 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 cálculos. 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 adiciarlos sino que considera cada uno de ellos independiente de los otros, y piensa que el trabajo del fabricante es mayor que el del vendedor y, por tanto, que el precio del fabricante debe ser mayor que el del tendero.
2) Dificultades de tipo socio – moral.	2a) Identificación de lo económico y lo moral. Para el niño el mun-

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 socio-moral, de presupuestos ideológicos, muy arraigados, pero que probablemente también resulten más sencillos desde el punto de vista cognitivo.	do 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 fijo. Los niños piensan 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.

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 (1981).

Hay otros muchos aspectos de la comprensión del mundo económico con los que los sujetos tienen dificultades semejantes, como sobre la fabricación y circulación del dinero (Delval y Denegri, 2002; Denegri y Delval 2002), la determinación de los precios de las cosas, la producción de mercancías, los salarios, etc. (Berti y Bombi, 1981/88).

La estratificación social

Otro de los aspectos de las representaciones sociales que hemos estudiado se refiere a la organización social, a las diferencias económicas entre los individuos, las diferencias entre ricos y pobres y a las posibilidades de cambio entre esas situaciones, lo que los sociólogos llamarían los problemas de estratificación y la movilidad social (Delval, 1994; Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra y Peñaranda, 1995). En una de nuestras investigaciones hacemos preguntas como las siguientes: ¿Qué es un rico? ¿Qué es un pobre? ¿Cómo es un po-

bre? ¿Cómo es un rico? ¿Se nota en algo que una persona es rica o es pobre?, etc. Luego le pedimos al niño que 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?

La idea de la movilidad social de los más pequeños es muy limitada y en cierto modo contradictoria, pero con unas contradicciones que el niño no es capaz de ver. Por una parte uno nace y se queda como nacido, 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 termina a las cinco, 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. Así pues, para los niños de este nivel 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 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 pone por el buen camino y empieza a hacer las cosas bien, uno ya sigue encarrilado y llega al triunfo social y a una buena posición económica, si uno va por el mal camino, que es no trabajar, no obedecer, no hacer las cosas, entonces no se llega. Hay una diferencia con los niños anteriores porque en estos niños aparece ya la idea de un proceso, hay una serie de pasos para hacerse rico pero son todavía muy automáticos, de tal modo que una vez iniciado el camino, se va a llegar necesariamente. Aparece una diferenciación clara de los tipos de trabajo: hay trabajos buenos y trabajos malos y no depende únicamente de la cantidad de trabajo, sino de la cualidad.

Finalmente los chicos que situamos en el tercer nivel, nos dan otro tipo de respuestas y hacen mención a que hay que considerar las consecuencias de la propia acción y las distintas alternativas lo cual sería característico del pensamiento hipotético deductivo tal y como lo describen Inhelder y Piaget (1955), 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.

En el cuadro resumimos los principales rasgos de los niveles que hemos podido reconstruir a partir de las explicaciones que nos dan los entrevistados:

Niveles en la comprensión de la movilidad social

<p>Nivel I</p> <p>Cambios súbitos y poco realistas</p> <p>6–10 años</p>	<p>Explicaciones basadas en aspectos aparentes y fácilmente observables, 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.</p> <p>El trabajo aparece de una manera incipiente, sin diferenciar unos trabajos de otros, sólo se diferencia la cantidad de trabajo.</p> <p>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.</p> <p>Ausencia de comprensión de las limitaciones externas, como la escasez de trabajo o la escasez de bienes.</p>
<p>Nivel II</p> <p>Cambios naturales</p> <p>10–13 años</p>	<p>1) se empieza a tener en cuenta la escasez y la competencia ligada a ella.</p> <p>2) se empiezan a comprender los procesos temporales que constan de varias etapas.</p> <p>3) 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.</p> <p>El trabajo se convierte en la forma principal de cambio y los trabajos se diferencian de acuerdo con su calidad.</p> <p>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.</p>
<p>Nivel III</p> <p>Cambios posibles</p> <p>13–16 años</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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 aparecía en la primera etapa que era más bien simplemente</p>

	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.
--	--

El prestigio de las profesiones.

Un tipo de investigación clásica en la sociología lo constituye el estudio del prestigio de las profesiones. Numerosos trabajos realizados desde los años 20 del pasado siglo, y en muchos países han señalado que los sujetos ordenan jerárquicamente las profesiones de una forma muy semejante con independencia de la sociedad y la clase a la que pertenecen. Algunos estudios se han ocupado de las ideas de los niños sobre el prestigio y también han encontrado que sus ordenaciones coinciden desde temprana edad con las de los adultos.

Hemos examinado esta cuestión en sujetos desde 8 a 20 años y hemos encontrado que efectivamente las ordenaciones de los sujetos a partir de los 10–11 años son bastante semejantes a las de los adultos. La técnica que se suele emplear consiste en pedir a los sujetos que ordenen las profesiones de acuerdo con su 'bondad' sobre una escala. Pero conviene señalar que aunque la media de las ordenaciones de los sujetos coincide básicamente en las distintas edades, hay bastantes diferencias individuales que los análisis estadísticos minimizan.

Pero nos ha parecido que lo más importante no es saber cómo jerarquizan los sujetos las profesiones sino en virtud de qué criterios lo hacen. Para ello les hemos preguntado las razones por las que sitúan cada profesión en un lugar, referido a 13 profesiones bien conocidas por ellos.

Lo que nos ha mostrado el análisis de las respuestas es que los sujetos reciben desde muy temprano información sobre las distintas profesiones y en particular sobre las que se sitúan en los lugares superiores o inferiores. Los

médicos son siempre muy apreciados porque curan a la gente y se ocupan de su salud y su bienestar, mientras que los obreros, o barrenderos son poco valorados porque trabajan en condiciones más duras y ganan menos dinero. Los índices sociales de la valoración son muy numerosos y se transmiten por múltiples vehículos. Podría decirse que el prestigio es una representación social que está en la sociedad, es compartida y se transmite por los otros.

Pero los sujetos tienen que manejar también los rasgos de cada profesión que la hacen 'buena' o 'mala'. No sólo aprenden a valorarla sino los criterios que la hacen buena o mala. La preparación necesaria para desempeñar la profesión, las condiciones en las que se desempeña, la remuneración que se recibe, la fama o el poder que proporciona a los que la ejercen y las consecuencias que tiene para los otros, son rasgos que determinan la valoración que el sujeto hace. Esos rasgos son también transmitidos socialmente y los sujetos, desde pequeños, aprecian recibir una alta remuneración, tener un trabajo cómodo (y se establece claramente la distinción entre profesiones de 'cuello blanco' y de 'cuello azul'), gozar de fama o poder, o ser útiles a los demás.

Analizando las respuestas de los sujetos encontramos que frecuentemente se produce un conflicto entre la información sobre el prestigio global y las razones por las que ese prestigio se establece. Por ejemplo, la profesión de futbolista se considera poco útil socialmente (porque sólo juegan y si no hubiera futbolistas no pasaría nada), pero se les atribuye remuneraciones muy altas y fama. La profesión de policía es muy valorada socialmente porque detienen a los malos y mantienen el orden, pero la remuneración es baja y las condiciones de trabajo poco agradables. El maestro es muy valorado pero también se sabe que la remuneración no es muy alta. Así se producen contradicciones que a los sujetos pequeños les resultan difíciles de resolver, lo que les lleva a cambiar sus explicaciones en el curso de la entrevista y produce que las ordenaciones de

distintos sujetos sean bastante diferentes, aunque la media se aproxime a la de los adultos.

Lo interesante de este análisis es que nos permite ver que aunque el sujeto está manejando una información socialmente disponible, la tiene que integrar por sí mismo. Reglas sociales como "una profesión en la que se ayuda a los demás es valiosa", "una buena profesión es aquella en la que se gana mucho dinero", y otras muchas parecidas, compiten entre sí y el sujeto tiene que resolver el conflicto entre esas reglas y poner un orden, pero esto es algo que sólo consigue paulatinamente y que parece depender de su nivel de desarrollo intelectual.

Creemos que uno de los aspectos fundamentales de la comprensión de la sociedad es ser capaz de resolver las contradicciones entre las normas. El niño aprende pronto las normas pero las toma como absolutas y sin excepciones. Son reglas rígidas, es decir que una vez establecidas no pueden modificarse. Sin embargo, lo característico de las normas sociales es precisamente que son flexibles e incluso que pueden no respetarse. En un interesante trabajo Furth y McConville (1981) señalaron que la diferencia entre los adolescentes jóvenes y mayores es que estos son conscientes de la necesidad de compromisos en la vida social, de que los hechos sociales pueden contemplarse desde distintos puntos de vista y de que distintos participantes pueden tener razón, por lo que las soluciones que se imponen son aquellas en las que cada uno cede parte de su razón para establecer un acuerdo con otros.

La formación de ideas políticas

La política constituye uno de los pilares en que reposa la organización social. El mundo político es el ámbito de la gestión del poder en las sociedades y se refiere a las instituciones creadas para regular la convivencia entre

los miembros de una sociedad con el fin de evitar, en la medida de lo posible, el puro ejercicio de la fuerza de quien se halle mejor posicionado como criterio de regulación social. El conocimiento político incluye el conocimiento sobre las relaciones de autoridad, las formas de gobierno y la organización del Estado, los criterios de delegación y representatividad del poder político, la Constitución y los derechos fundamentales que se reconocen a los sujetos, el equilibrio entre los poderes, o las leyes que regulan los intercambios entre los miembros de una sociedad. En definitiva, contempla las distintas nociones y problemas vinculados con la gestión y la distribución del poder institucionalizado en las sociedades.

Los humanos nacemos y crecemos en el seno de relaciones de poder. Desde el inicio participamos de instituciones sociales donde se desempeñan papeles que difieren según el grado de sometimiento o autoridad, tales como la familia o la escuela, o interactuamos con la administración al acompañar a nuestros mayores cuando concurren a oficinas públicas para realizar algún trámite cuya naturaleza nos cuesta mucho esfuerzo y tiempo desentrañar. También desde temprano somos destinatarios de las regulaciones elaboradas por el poder estrictamente político cuyas disposiciones regulan nuestras prácticas sociales aun cuando no tomemos conciencia de ello: a qué hora comienza la jornada escolar, cuándo son las vacaciones o por qué tenemos que ir a la escuela aunque no nos apetezca, cuándo están abiertos o cerrados los comercios, por qué se ha estipulado un límite de velocidad para circular por las carreteras o por qué no puedo construir una casa de cuatro plantas en cierto barrio residencial, suponiendo que contara con los fondos suficientes, son preguntas cuya respuesta nos conduciría a alguna instancia de las instituciones políticas. Participamos de relaciones de poder institucionalizadas desde muy pronto, aunque entremos en contacto más tarde con las instituciones políticas en sentido estricto que con las

económicas, o tal vez se trate de que nos resulta más difícil conceptualizar las relaciones de poder que tienen un rasgo de inefable fugacidad en sus manifestaciones.

Aunque todavía insuficientes para iluminar adecuadamente el campo, un cierto número de trabajos (Moore, Lare y Wagner 1985; Delval, 1986; Castorina y Aisenberg, 1989; Lenzi, 1998; Berti, 2005, Aisenberg y Kohen, 1998, entre otros) han permitido avanzar en el estudio de la comprensión del mundo político desde los ya clásicos de Adelson (Adelson y O'Neil, 1966; Adelson, Green y O'Neil 1969) o Connell (1971). Todos esos estudios ponen de manifiesto de manera consistente ciertas hipótesis que elaboran los sujetos para explicar el funcionamiento político; es el caso, por ejemplo, del "pool de tareas" propuesto por Connell -que alude a una indiferenciación en las tareas que los niños atribuyen a las autoridades políticas, "todos hacen de todo", desde firmar papeles hasta decir lo que hay que hacer o elaborar leyes, con independencia de a cuál de los cargos políticos que puedan conocer se refieran-, que se ha vuelto a detectar al estudiar las ideas sobre el gobierno nacional (Lenzi, 2001) o las funciones de la autoridad política (Delval, 1982). De la misma manera, se han encontrado de manera sistemática rasgos del pensamiento infantil que parecen operar como obstáculos para avanzar en las concepciones. Entre ellos, la armonía que los niños atribuyen al funcionamiento del mundo social o las buenas intenciones que adjudican a quienes detentan el poder político.

Los resultados de las investigaciones convergen al mostrar que, como ocurre a propósito de otros aspectos de la sociedad, las concepciones políticas parecen avanzar desde una comprensión psicológica de los fenómenos hacia otra cada vez más institucionalizada; mientras al comienzo se explica la actuación de las autoridades por sus deseos, sus creencias, su racionalidad y su sen-

tido del deber moral, poco a poco se van entendiendo sus acciones en virtud de las atribuciones institucionalizadas del cargo que desempeñan.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones, sería alrededor de los once años cuando se comienza a elaborar una teoría progresivamente institucionalizada y articulada respecto de los fenómenos políticos. En los estudios se sitúa el nacimiento de una comprensión institucional del mundo político cuando los sujetos reconocen la existencia de autoridades centrales que conforman la cúpula de una jerarquía y comprenden la idea de Estado-Nación como un territorio regulado por autoridades políticas centrales que establecen la ley para todos los habitantes (Connell, 1971; Berti, 1998).

Los trabajos iniciales sobre el campo político se realizaron con adolescentes, y aunque las edades difieren un poco de las que se señalan en estudios posteriores, muestran que en la temprana adolescencia se concibe la política y el gobierno de una manera difusa, personalizada y concreta. Y que el gobierno es entendido a través de las personas de sus delegados visibles – profesores, policía, alcalde, presidente–, pero no a través de las instituciones para las cuales actúan y a las que representan. Hacia el final de la adolescencia, por el contrario, se alcanza una visión abstracta, diferenciada y funcional del campo político, que supone llegar a comprender la estructura y el proceso de la sociedad, a reconocer que el orden social tiene objetivos propios, que los agentes visibles del gobierno son servidores de sus propósitos, y que la política implica la interacción de la legitimidad entre el ciudadano y la comunidad (Adelson y O’Neil, 1966).

También a propósito de las distintas nociones políticas es posible establecer niveles progresivos en su comprensión que, si bien incluyen algunas hipótesis específicas referidas a cada uno de los temas, comparten rasgos gene-

rales con los sistemas que se elaboran para explicar y predecir los acontecimientos sociales en su conjunto.

Los derechos de los niños

Los niños son seres vulnerables desde el punto de vista social debido a su dependencia que les hace tener que apoyarse en los adultos para satisfacer sus necesidades. Por ello pueden estar sometidos a abandono o negligencia por parte de las personas que los cuidan, o puede suceder simplemente que éstas no se ocupen de ellos de forma adecuada por ignorancia o incapacidad. Las declaraciones de derechos de los niños, y en especial la de las Naciones Unidas de 1989 (ONU, 1989) tratan precisamente de especificar los derechos que se les reconocen y deben respetarse. Esos derechos derivan de las necesidades de los niños (López, *et al.*, 1995), y tienen características específicas en relación con los derechos humanos en general porque los niños no los pueden defender como los adultos (Delval, 1995). Pero para que existan garantías del respeto a sus derechos es importante que los niños los conozcan y los entiendan.

Esta situación es la que nos llevó a plantearnos realizar una investigación sobre cómo conciben los niños sus propios derechos (Delval, Del Barrio, Espinosa, Breña, Chakur, 1995). Aunque existen numerosos trabajos en torno a los derechos de los niños, son casi inexistentes los estudios que se ocupan de investigar qué ideas tienen los propios sujetos de sus derechos y sobre cómo se pueden proteger. Conocer las ideas de los niños sobre este asunto puede contribuir muy eficazmente a encontrar las formas más adecuadas para garantizar esos derechos. Pero este estudio tiene un interés más amplio, ya que la concepción que tengan sobre sus derechos nos puede informar también sobre su concepción del orden social en general y sobre el funcionamiento de la sociedad.

Una de las razones principales que pueden explicar la ausencia de estudios sobre este asunto se encuentra en el hecho de que preguntar directamente a los niños sobre cuáles son sus derechos proporciona poca información porque, sobre todo los pequeños, no tienen ideas sobre qué es un derecho y no están familiarizados con las denominaciones adultas. Por ello era necesario encontrar otras maneras de abordar el problema. Nosotros decidimos hacerlo planteándoles una serie de situaciones por medio de historias muy breves en las que se violaban o entraban en conflicto algunos de los derechos de los niños. Para hacer más verosímil la situación y descubrir la concepción que tenía cada sujeto se le decía que el personaje principal de la historia era un niño o niña de edad semejante a la suya. Tras la historia le preguntábamos como la entendía, si en ella se producía una violación de un derecho y cuáles serían las posibles soluciones y la intervención de otras personas para restablecer el derecho.

De entre los múltiples derechos que se recogen en la *Convención de los derechos del niño* de 1989, seleccionamos algunos teniendo en cuenta su relevancia y que pudieran ser comprendidos por niños relativamente pequeños y realizamos un estudio piloto. Finalmente elegimos historias que trataban sobre el derecho a la educación, alimentación, atención médica, información, así como una situación en la que se planteaba un conflicto entre derechos de los niños y de los adultos, y otra referente a un falso derecho (el de un niño que quería dejar de estudiar). Finalmente terminábamos con una serie de preguntas generales sobre lo que entienden por derechos y cuáles son, que tenían más sentido planteadas al finalizar la entrevista y tras haber hablado durante unos 30-45 minutos sobre el asunto. En total se planteaban ocho situaciones, además de las preguntas generales. Como ejemplo mencionamos dos historias.

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Unos padres no querían que su hijo (hija) fuera a la escuela porque preferían que se quedara en casa para ayudar en trabajos domésticos y porque decían que aprender no servía para nada. El niño no podía ir al colegio a estudiar. ¿Tú crees que está bien que sus padres hagan eso? ¿Tú crees que algún padre lo hace? ¿Tú crees que lo puede hacer? ¿Que podría hacer el niño? ¿Podría hablar con alguien?

DERECHO AL JUEGO: CONFLICTO DE DERECHOS

Un grupo de niños juega al fútbol en el patio de la casa donde viven pues no tienen otro sitio cercano dónde puedan jugar. Los vecinos se quejan porque hacen mucho ruido y, de vez en cuando, rompen algún cristal, y quieren prohibir que los niños jueguen allí. Pero los niños no tienen otro sitio donde ir. ¿Tú crees que eso puede pasar? ¿Qué te parece? ¿Tú crees que tienen razón los vecinos o los niños? ¿Cómo se podría solucionar? ¿Tú crees que los niños podrían hacer algo? ¿Dónde podrían ir? ¿A quién se lo podrían decir? ¿Tú crees que les harían caso?

Examinamos a 90 sujetos de 8 a 16 años, de ambos sexos, mediante entrevistas abiertas en profundidad utilizando el método clínico (Delval, 2001). Además realizamos sesiones de grupo con adolescentes.

Los resultados de nuestro estudio nos han permitido comprobar que las explicaciones acerca de los derechos van cambiando de una manera bastante regular y que siguen un proceso semejante respecto a los distintos derechos, aunque también existen algunas diferencias entre ellos. Hemos podido situar a nuestros sujetos en tres niveles de explicación. El primero, en el que se encuentran los sujetos entre los 8 y 11 años los niños no entienden las violaciones de los derechos y les parecen muy extrañas, por lo que a menudo consideran las historias como inverosímiles. Suelen confundir los derechos con las obligaciones y no son capaces de encontrar soluciones satisfactorias. Proponen que el niño hable con las personas que violan el derecho y que trate de convencerlas o buscan soluciones absurdas, cuyas consecuencias no son capaces de prever.

En el segundo nivel, en el que se sitúan los sujetos entre los 11 y los 13 años, empieza a aparecer una intuición todavía confusa de la existencia de derechos y las historias les empiezan a parecer más verosímiles. Diferencian también el grado de violación según la intención de la persona que viola el derecho explícitamente.

En el tercer nivel, en el que se sitúan los sujetos a partir de los 14 años, la noción de derecho se aparece más clara, los sujetos son conscientes de la existencia de derechos que de alguna manera están garantizados, se diferencia entre los derechos y las obligaciones y se establecen relaciones entre ellos, y se empiezan a proponer soluciones más adecuadas.

A través de las respuestas vamos observando los progresos en la comprensión del orden social, en donde se termina viendo que existen intereses contrapuestos y debe haber garantías para poder ejercer esos derechos. Para que se vea como va cambiando el tenor de las respuestas reproducimos algunas de sujetos de distintos niveles a la historia del derecho a la educación. Se pueden observar los cambios en la comprensión de la historia y en las soluciones que proponen.

Respecto a los derechos que se consideran más importantes, además de los derechos sociales, como la educación, atención médica o alimentación se tiende a mencionar la necesidad de participación por parte de los niños y adolescentes en las actividades y decisiones que les afectan directamente. Los mayores reclaman con insistencia su derecho a participar y a ser escuchados por los adultos. Este es un derecho que se empieza a considerar como muy importante, pues facilita la integración del niño en la vida social (Franklin, 1995). Como veremos más adelante se pasa de una concepción del orden social que es visto como racional, armónico y encaminado a satisfacer las necesidades de los

individuos, sin que sea necesario establecer los derechos, a una concepción en la que se producen conflictos que tienen que ser resueltos mediante la negociación y también mediante la aplicación de las leyes.

Los niveles del conocimiento social

A lo largo de diversas investigaciones que hemos realizado en los últimos años sobre las representaciones de niños y adolescentes acerca de la sociedad hemos ido comprobando que cuando les pedimos que nos expliquen el funcionamiento de una parcela amplia de la realidad social y examinamos sujetos de distintas edades hasta la adolescencia los tipos de explicaciones que nos ofrecen siguen algunas pautas constantes, como ya apuntábamos al hablar de la movilidad social. Las ideas sobre el origen y la circulación del dinero, sobre el prestigio de las profesiones, sobre los jefes y sus funciones, sobre los derechos de los niños, sobre la función del profesor en la escuela o incluso sobre la idea de dios pueden describirse siguiendo una progresión en tres niveles, que pueden subdividirse y especificarse en algunos casos, y que tienen las siguientes características (Delval, 2001).

En un primer nivel, que se extiende hasta los 10-11 años (téngase en cuenta que las edades son sólo aproximadas) los sujetos basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, los que pueden observarse a través de la percepción y no tienen en cuenta procesos ocultos que deban ser inferidos. Los pobres son reconocidos por su aspecto físico y los ricos tienen su dinero en la cartera o en una caja; se puede pasar de pobre a rico encontrando dinero en la calle. Las mejores profesiones son aquellas en las que se ayuda a los otros. No existen propiamente derechos de los niños porque los adultos se ocupan convenientemente de ellos y hacen todo lo necesario para su bienestar; si los padres u otras personas impiden a los niños hacer algo que les corresponde lo único que puede hacerse es hablar con ellos y tratar de convencerles, o si no aguantarse.

En ese nivel son poco sensibles a la existencia de conflictos, pues tienden a centrarse en un sólo aspecto de la situación en cada momento. Si reconocen la existencia de un conflicto (por ejemplo unos padres que no quieren que su hijo vaya a la escuela en contra de los deseos del niño) no ven soluciones posibles, como no sea dar alternativamente la razón a unos o a otro. No se reconoce la existencia de relaciones propiamente sociales, sino que las relaciones son personales, y por ejemplo el maestro ayuda a los niños porque los quiere y quiere que estén bien y aprendan. De esta forma los conflictos sólo se pueden resolver mediante la buena voluntad de las partes.

En un segundo nivel, que se extiende por término medio entre los 10-11 años y los 13-14, los sujetos empiezan a tener en cuenta aspectos no visibles de las situaciones, es decir procesos que deben inferirse a partir de la información de que se dispone. Los procesos incluyen una duración temporal, es decir se desarrollan en un período más o menos largo. Aparece la distinción entre las relaciones personales y las sociales o institucionalizadas: el vendedor no es un amigo que nos proporciona las cosas que necesitamos, sino alguien que desempeña una función social y vive de eso; el maestro se ocupa del aprendizaje de los niños y de ayudarlos porque esa es su función. En la misma línea la asistencia del niño al colegio no es un deseo de los padres sino que está prescrito por una norma social.

Se perciben más claramente los conflictos, aunque lo más frecuente es que no sea posible encontrar todavía soluciones satisfactorias por la dificultad de considerar aceptables distintos puntos de vista. Los sujetos empiezan a evaluar las normas con sus propios criterios e incluso a criticarlas.

En un tercer nivel, que comienza hacia los 13-14 años, los procesos ocultos, y por lo tanto necesariamente inferidos, ocupan un papel central en las

explicaciones. Las distintas posibilidades que se presentan en una situación son examinadas sistemáticamente y el sujeto es capaz de coordinar puntos de vista y de reflexionar sobre lo posible. Los cambios sociales son lentos, incluso muy lentos. Los sujetos poseen mucha más información sobre el funcionamiento social, pero sobre todo saben cómo integrarla o tratan de hacerlo. Uno de los rasgos más claros es que los sujetos intentan encontrar una coherencia en las cosas y abordan directamente los conflictos. La solución de esas situaciones problemáticas se ve en relación con el establecimiento de cesiones por parte de los actores sociales, de compromisos entre una posición y otra, que permite llegar a acuerdos en los que cada parte cede algo de sus derechos. Las reglas se aplican de una manera mucho más flexible y se pueden establecer también compromisos entre ellas. Los sujetos se vuelven críticos con el orden social existente, emiten juicios sobre lo que está bien y no está bien y proponen soluciones alternativas.

Por supuesto en cada aspecto de la realidad social que consideramos aparecen rasgos específicos y propios de ese dominio, pero existen también muchas semejanzas interdominios y parece que en cada uno de los niveles hay como una concepción global de la sociedad y de las relaciones entre los actores sociales. No podemos asegurar a priori que estos niveles de explicación se den en todos los terrenos y eso sólo podrá decirlo la investigación sobre cada campo, pero por lo que hemos visto nos parece que puede hablarse de visiones del mundo distintas que van construyéndose a lo largo del desarrollo.

REFERENCIAS

- Adelson, J.; Green, B. y O'Neill, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332. Traducción castellana en Delval, J. *Lecturas de Psicología del niño*. Vol II, Madrid: Alianza, pp. 315-342.
- Adelson, J. y O'Neill, R.P. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- Aisenberg, B. y Kohen, R. (1998/2000) Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el gobierno nacional. *Anuario de Investigaciones*, 6, 79-95. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. Reedición en J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Comp.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, (pp. 181-200). Barcelona: Gedisa, 2000.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *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. (2005). Children's Understanding of Politics. En M. Barreto y E. Buchanan-Barrow, (Eds.) *Children's understanding of society*, Hove: Psychology Press
- Berti, A. E. y Bombi, A.S. (1981/88). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa, revisada y ampliada, de G. Duveen: *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la Autoridad Presidencial: Un estudio exploratorio. En J. A. Castorina y otros, *Problemas en Psicología Genética*, (pp. 63-155). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Connell, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Carlton, Australia: Melbourne University Press.
- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Morata. México:
- Delval, J. (1982), Las ideas políticas de los niños. *EL PAIS, Suplemento Educación*, 22 de junio 1982, pp. 1, 4 y 5. Reproducido en Delval, J. *La psicología en la escuela*. Madrid: Visor/Aprendizaje, 1986, pp. 99-105.
- Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, págs. 77-102.

Delval, J. (1995) Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*, n° 28, págs. 4–32.

Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós. Nueva edición revisada: México: Siglo XXI, 2013. Traducción al portugués por Fátima Murad: *Introdução à prática do método clínico: Descobrimdo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Delval, J. y Denegri, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54.

Delval, J. y Echeíta, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.

Delval, J., Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Breña, J. y Chakur, C. (1995). Los derechos de los niños vistos por los propios niños. Memoria de investigación no publicada. UAM, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Delval, J., Díaz-Barriga, F., Hinojosa, M^a. L. y Daza, D. (2006). Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1337-1362. [<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003111.pdf>]

Denegri, M. y Delval, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. II. Los tipos de respuestas. *Investigación en la escuela*, 48, 55-70.

Enesco, I., Delval, J. Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995). La comprensión de la organización social en niños y adolescentes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

Furth, H. y McConville, K. (1981). Adolescent understanding of compromise in political and social arenas. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 413-427.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires*. Paris: P.U.F. Trad. cast. de M.T. Cevasco, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Guadalupe, 1967.

Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: the bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.

Lenzi, A. M. (1998). Psicología y didáctica: ¿relaciones “peligrosas” o interacción productiva?: Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno. En M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (Comps.), *Debates constructivistas*, (pp.69–113). Buenos Aires: Aique.

Lenzi, A. M. (2001) Las concepciones de gobierno en niños y adolescentes. Un problema psicoeducativo. En M. T. Juliá y J. Catalán (Eds.), *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros*, (pp. 97–107). Chile: Universidad de la Serena.

López, F., Torres, B., Fuertes, J., Sánchez, J. M. y Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil, 2*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Moore, S. W., Lare, J. y Wagner, K. A. (1985). *The child's political world. A longitudinal perspective*. New York: Praeger.

ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En UNICEF, *Cuadernos del Comité Español del UNICEF: Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.