

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA INFANCIA: REFLEXIONES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ACCION EDUCATIVA¹

Marianela Denegri Coria²
Universidad de La Frontera

Resumen

En este trabajo, se discuten los aspectos principales de la construcción del conocimiento social como tarea de la infancia. Se presentan los ámbitos en los cuales el niño debe construir conocimiento y la secuencia de complejidad creciente que presenta este proceso a partir de la comprensión de si el mismo como persona independiente hasta la comprensión de las instituciones como actores sociales. Se enfatiza la importancia de la comprensión del mundo político y el mundo económico como pilares organizadores de la construcción de un modelo sobre el funcionamiento de la sociedad. Como un aspecto clave, se analiza el papel de las emociones como facilitadores y a la vez como obstaculizadores de la comprensión de la sociedad.

Se abordan los problemas metodológicos que se presentan en la investigación de la construcción del conocimiento social en la niñez. Como conclusión, se presentan algunas reflexiones sobre el desafío educativo que implica considerar los conceptos que los niños construyen sobre el mundo social y como vincularlos con los procesos educativos.

Palabras claves: Conocimiento Social, Infancia, Desarrollo, Problemas metodológicos.

Abstract

In this work, the main aspects of the construction of the social knowledge like task of the childhood are discussed. The scopes appear in which the children must construct to knowledge and the sequence of increasing complexity that presents east process from the understanding of if the same one like independent person until the understanding of the institutions like social actors. One emphasizes the importance of the understanding of the political world and the economic world like organizing pillars of the construction of a model on the operation of the society. Like a key aspect, the paper of the emotions of the understanding of the society is analyzed simultaneously.

The methodologic problems are approached that appear in the investigation of the construction of the social knowledge in the childhood. Like conclusion, some reflections appear on the educative challenge that implies to consider the concepts that the children construct on the social world and like tying them with the educative processes.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1030271 CONICYT
² Dra. En Psicología Educacional. Profesor Asociado. Facultad de Educación y Humanidades.
Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera.

Key words: Social knowledge, Infancy, Development, Methodological problems.

Durante su período de desarrollo, el niño va formando representaciones o modelos explicativos de distintos aspectos de la sociedad en la que vive y aunque los contenidos de esa representación están socialmente determinados, su estructura no se constituye sólo como un producto pasivo de la influencia de los adultos. Por el contrario, es el resultado de una intensa actividad constructiva desarrollada a partir de elementos fragmentarios que recibe, selecciona y reestructura de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo, realizando una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva.

De hecho, el proceso de convertirse en adulto en una sociedad no es simplemente un dejarse llevar. Por el contrario, el niño toma parte activa en ese proceso de socializarse y construirse a sí mismo como un individuo dentro del grupo al que pertenece (Delval, 1989, Denegri, 1999).

¿Qué es el conocimiento social?

Una de las tareas que debe enfrentar el ser humano a lo largo del desarrollo, es construir modelos que le permitan explicarse el mundo que le rodea y dentro de ese mundo llegar a comprender la realidad social. Los modelos que los sujetos construyen para comprender el mundo social, están compuestos de imágenes y representaciones acerca de las personas, las interacciones con ellas y las expectativas que estas personas construyen, los roles sociales, las normas y valores que regulan lo aceptado y lo prohibido en cada cultura, las creencias y actitudes y valores y la forma cómo funciona la sociedad, es decir, sus instituciones.

Al proceso de desarrollo del conocimiento social se le han dedicado numerosos estudios en los últimos años, abordados desde diferentes perspectivas teóricas dado que este ámbito por su particular naturaleza, requiere de una aproximación interdisciplinaria que dé cuenta de los aspectos cognitivos, afectivos, culturales e históricos involucrados en los complejos procesos por los cuales los individuos llegan a construir un modelo organizado del medio social que les rodea.

Estos estudios han abarcado temas como el desarrollo moral, la adopción de perspectivas, las ideas que niños y adolescentes construyen acerca de instituciones sociales como la familia, la escuela, el gobierno, la iglesia, entre otros, y las formas cómo se comprenden las estructuras sociales, económicas, políticas y jurídicas en las diferentes etapas de la vida y en diversos contextos.

Damon (1983 en Denegri, 1999) analizó las diferentes acepciones o significados que puede darse al término "conocimiento social o cognición social", planteando que pueden identificarse dos ámbitos interrelacionados. El primero, denominado *organizativo*, se relaciona con el conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran el conocimiento del mundo social y que permiten a los individuos el conocimiento de sí mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de grupos y el funcionamiento general de la sociedad. En el segundo

tipo de ámbito, al que Damon llama de *procedimiento o procesual*, se encuentran los métodos por los que los individuos obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social. En este nivel, se incluyen los procesos de comunicación interpersonal, la adopción de perspectivas frente al otro y los procesos cognitivos generales como la atención, la percepción y la memoria. Así, cuando nos enfrentamos al estudio de la construcción del conocimiento social, debemos dar cuenta tanto de los procesos específicos que permiten a los individuos construir categorías de pensamiento social como de la forma en que los procesos cognitivos generales se ponen al servicio de esta tarea constructiva.

Por su parte, Delval (1989, 1994) distingue los cinco ámbitos de problemas que constituyen el dominio de comprensión del mundo social.

1. El primer problema atañe al conocimiento de los otros en tanto que individuos así como al conocimiento de nosotros mismos en una tarea de "psicólogo ingenuo" que permite al individuo comprender a los otros como personas con una mente similar a la suya.
2. El segundo problema se centra en la comprensión de las relaciones sociales tanto diádicas (como la relación madre-hijo) como más amplias.
3. El tercer problema se refiere a la comprensión de las relaciones y el funcionamiento de los grupos sociales más extensos.
4. En el cuarto ámbito de comprensión, es necesario que el individuo se construya un modelo del funcionamiento institucional de la sociedad, constituyéndose éste en una de las tareas más complejas que deben abordar niños y adolescentes. En este ámbito, se pueden distinguir algunos aspectos centrales y otros que son más periféricos que dependen en gran medida de los primeros. Los aspectos centrales y organizadores del conjunto de representaciones del mundo social institucional, son la comprensión del orden político y del orden económico, incluyendo el origen, circulación y función del dinero (Denegri, 2005, Denegri y otros, 1998).

El logro de una comprensión avanzada del funcionamiento institucional de la sociedad requiere que el individuo construya una representación sistémica del modelo social en el que está inserto, lo que implica, por una parte, manejar una serie de informaciones específicas y, por otra, ser capaz de inferir en claves no siempre explícitas y visibles, el curso de los eventos sociales cotidianos y el impacto que pueden tener en su propia vida los cambios en la dinámica social. Por ejemplo, cómo un desmoronamiento en la bolsa de Tokio puede afectar la economía mundial, los procesos económicos chilenos y el bolsillo de cada ciudadano (Denegri y Delval, 2002).

5. Finalmente, el quinto problema parece transfundir transversalmente a todos los anteriores y está constituido por el conocimiento moral y el desarrollo de valores que se le asocian. En este ámbito, el individuo debe ser capaz no sólo de desarrollar los instrumentos cognitivos que le permitan razonar moralmente sino también ser capaz de adoptar distintas perspectivas sociales y comprender la reciprocidad de los actos morales.

Es evidente que este tipo de conocimiento no sólo es social en cuanto a su objeto sino que también lo es en cuanto a su génesis y desarrollo. Todo conocimiento social se origina y sustenta en la inserción en un medio social, se desarrolla en el contacto con un "otro" e incorpora en sus contenidos el discurso social del grupo de referencia. Ello no significa negar la labor constructiva personal que cada individuo realiza a partir de sus propios instrumentos intelectuales y afectos, sino más bien destacar la constante interacción entre los procesos personales y los procesos sociales.

Desde la perspectiva constructivista, hemos sostenido que el niño es un individuo activo que construye por sí mismo tanto sus propios conocimientos como la forma de organizarlos, es decir, las estructuras intelectuales que los sustentan. En este proceso de construcción de representaciones, el ambiente social actúa como suministrador de experiencias y aporta los contenidos particulares que caracterizarán sus formas de representación. De este modo, el ambiente social y la cultura actúan como un filtro que mediatiza la percepción del mundo y lo hace inteligible para cada miembro de la sociedad.

Sin embargo, no se debe olvidar que será la labor constructiva de cada individuo mediada a su vez por sus afectos y capacidades cognitivas, la que dará forma final a estos modelos que le permitirán comprender la realidad (Denegri y Delval, 2002).

En la infancia, esta intensa actividad constructiva será desarrollada por el niño a partir de los elementos que recibe de su ambiente social, los cuales selecciona y reestructura de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo, realizando una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva. De hecho, el proceso de convertirse en adulto en una sociedad no es simplemente un dejarse llevar, por el contrario, el niño toma parte activa en ese proceso de socializarse y construirse a sí mismo como individuo y partícipe dentro del grupo al que pertenece (Delval, 1989).

Una reflexión importante en torno a estas cuestiones se refiere a la pregunta ¿de qué están hechos los modelos o representaciones sociales que va construyendo el niño? Este es un problema que todavía dista mucho de ser resuelto pero algunas precisiones que hace Delval (1989, 1994b) pueden resultar esclarecedoras. Para este autor, algunos de los componentes relevantes que componen las representaciones que el niño elabora acerca de la realidad son las *normas, valores, informaciones y explicaciones*.

Las normas y valores *prescriben* lo que es deseable y lo que no lo es desde el punto de vista social, constituyéndose en reguladores de la conducta. Su adquisición comienza tempranamente, de una forma bastante pasiva, mediante la enseñanza explícita y la imitación, es decir, a través de una transmisión directa de parte de los adultos.

Las informaciones también son recibidas directamente de los adultos, de los medios de comunicación y de la escuela, la que ocupa un tiempo considerable de su quehacer en transmitir las. Además, el niño las busca por sí mismo en su contacto diario con la realidad y con otros niños.

Sin embargo, las explicaciones acerca del *por qué* de las cosas están casi ausentes de la transmisión social y el niño se ve obligado a construirlas con las herramientas intelectuales de que dispone. Así, el niño construye una representación de la organización social a partir de los elementos que le proporcionan los adultos, los medios de comunicación de masas, las conversaciones, las informaciones que recibe en la escuela y sus propias observaciones. Sin embargo, aunque está inmerso en el mundo social desde que nace, su experiencia es peculiar y distinta a la del adulto. En primer lugar, se trata de una experiencia mucho más reducida que la del adulto y, por ende, fragmentaria. Hay muchas cosas y lugares a los que no tiene acceso, no participa en la vida política y -aunque está sometido a múltiples restricciones por parte de los adultos- ignora los deberes y derechos y cómo se ejerce la coacción y la participación social. Por otro lado, la insuficiencia de sus instrumentos intelectuales aún en desarrollo, le impide organizar muchas de las informaciones que recibe y articularlas en un sistema coherente. Así llega a conformar conceptualizaciones propias o teorías implícitas que son divergentes de las de los adultos y que, curiosamente, muestran gran semejanza entre niños de diferentes países y medios sociales.

Estos modelos han sido denominados también teorías implícitas o ingenuas porque cumplen, al igual que las teorías científicas, una función predictiva y explicativa de la realidad. Sin embargo, son implícitas porque la mayoría de las veces el individuo no tiene conciencia que las utiliza y son ingenuas porque carecen de la organización y la rigurosidad de los modelos científicos, incluyendo en muchas ocasiones elementos contradictorios (Denegri, 1999).

Otro aspecto relevante dentro de la construcción de nociones sociales y especialmente en el ámbito del desarrollo moral, radica en la contribución que hacen los aspectos afectivos. Hoffman (1981) señala que para comprender las diferencias existentes entre la comprensión de las cosas y las personas es imprescindible tener en cuenta el papel del afecto. Cabría esperar, en principio, que las personas y las relaciones sociales fueran más difíciles de entender que los eventos del mundo físico, sin embargo ello no es así. Esta complejidad se compensa por medio de las claves que los individuos proporcionan constantemente, lo que nos permite corregir informaciones erróneas acerca de su conducta y estados internos. Dentro de estas claves, se ha observado que los seres humanos poseen una tendencia natural a responder empáticamente a las claves afectivas que les proporciona el otro y estas respuestas, incluso fisiológicas, se relacionan con las experiencias afectivas personales del observador.

Así, en el proceso de construcción del conocimiento social las personas compensan la complejidad del objeto a comprender (otras personas) con la capacidad de empatía que les permite ponerse en su lugar. El papel que tiene el afecto en dicho conocimiento no es el de actuar simplemente como fuerza motivadora, sino que constituye también una fuente imprescindible de información para su comprensión. Ello es especialmente fuerte en la infancia, donde los aspectos afectivos priman muchas veces por sobre el análisis cognitivo. En esta etapa evolutiva, este factor facilitador de la comprensión de la conducta de los otros en tanto personas, se convierte en un obstaculizador para la comprensión de las relaciones institucionales

donde el factor personas desaparece tras el rol social. Las relaciones sociales institucionales son reguladas por principios distintos, como lo expresan Berger y Luckman (1967), su sustento radica en la tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores sociales y no por personas. En este mundo de las relaciones institucionales, la empatía ya no es suficiente por sí sola para dar claves de interpretación, se requiere además de un conjunto de informaciones sistematizadas acerca de los roles sociales y especialmente, de la capacidad de entender las acciones institucionales desde la perspectiva de sistemas en interacción. De allí que para los niños, especialmente para los pequeños, resulte tan difícil comprender las relaciones sociales institucionales porque las claves afectivas no son concordantes con su contenido y funcionamiento, es decir, si el tendero me sonríe no significa que sea mi amigo sino que sólo está siendo amable en el cumplimiento de su función.

Problemas específicos de investigación en la construcción del conocimiento sobre la sociedad

Evaluando críticamente los estudios en este ámbito aparecen por lo menos dos cuestiones metodológicas de fondo que es necesario abordar. La primera de ellas se refiere a los métodos de recolección de información y su validez y la segunda al tipo de aproximación conceptual que puede orientar estos trabajos.

En relación al método, la mayoría de los estudios han utilizado auto reportes, cuestionarios y en algunos casos entrevistas en profundidad de estilo piagetiano. En relación a los estudios centrados en encuestas, puede observarse que recogen actitudes, valores y creencias y no necesariamente dan cuenta del conocimiento o comprensión que los niños y jóvenes tienen acerca del tema tratado y menos permiten inferir la posible conducta de los encuestados en la cotidianeidad. Desde esta perspectiva, el uso de entrevistas en profundidad ha ido ganando terreno como una forma de aproximación a los conocimientos más profundos y a su forma de estructuración, siendo un ejemplo clásico de este tipo de estudios los realizados mediante método clínico específicamente en el ámbito de la construcción del conocimiento acerca de la economía (entre otros, Furth, 1980, Jahoda, 1981, 1982, 1983; Tan y Stacey, 1981, Berti y Bombi, 1981, 1988, 1990, Hung Ng, 1983, 1985; Ha Wong, 1989, Abramovitch y col., 1991; Delval y col., 1989, 1992; Sonuga- Barkley 1993, Tatkhashi y Hatano, 1994; Denegri, 1995a, 1995b, Denegri y col., 1998, 1999; Palavecinos y col., 2000) y los trabajos de Carretero y col., en los temas de construcción del conocimiento acerca de la historia (1993a, 1993b).

El método clínico permite presentar a los sujetos en forma individual una serie de preguntas y problemas de razonamiento comunes pero con las adaptaciones necesarias para las distintas edades. Una vez contestada la pregunta base, se le solicitará al sujeto que entregue las justificaciones necesarias para aclarar su respuesta y facilitar su posterior interpretación, lo que permite profundizar lo suficiente como para lograr dar cuenta de la representación que el sujeto ha construido acerca de lo que se le estará interrogando. Desde esta perspectiva, el método clínico es el más idóneo para adaptarse al nivel de cada niño y a la vez, ir formulando hipótesis evolutivas que

permitan probar la forma de razonamiento del sujeto (Domahidy-Dami y Banks-Leite, 1985; Denegri, 1995 a , 1995b).

Por otra parte, cada vez más se hace presente la necesidad de desarrollar metodologías observacionales que permitan constatar la puesta en acción de los conceptos sociales en la vida cotidiana, por ejemplo, la observación de conductas económicas o políticas, y que permitan establecer relaciones entre el nivel de comprensión social y la conducta social. En esta área existen ámbitos especialmente complejos que aún no se abordan satisfactoriamente como el caso de la relación entre el juicio moral o conocimiento moral y la conducta moral.

El segundo problema metodológico se relaciona con las diferentes aproximaciones que puede tener el estudio de los conceptos sociales y su comprensión en la infancia y adolescencia. En la mayoría de los trabajos al respecto pueden observarse fundamentalmente dos tipos de aproximación: unas centradas en el contenido y otras en el proceso.

El enfoque hacia los contenidos se dedica fundamentalmente a la descripción de las creencias e ideas que los niños y jóvenes tienen acerca de ciertos temas sociales (justicia, dinero, ahorro, poder, entre otros), las relaciones entre ellas y las diferencias entre las respuestas de sujetos de medios diversos (Denegri, 1999). Así, este enfoque se centra preferentemente en la influencia del contexto social, económico y cultural en la construcción del conocimiento acerca de la sociedad y en el cómo los problemas sociales se reflejan en la forma cómo niños y jóvenes intentan explicarse la realidad.

Por otra parte, la aproximación centrada en los procesos está menos interesada en el contenido del sistema de nociones o creencias y más focalizada en la forma como éstas se organizan en las diferentes edades, la función que cumplen estas creencias en la adaptación de cada individuo, las consecuencias de las creencias en la conducta y el cambio que se produce en las nociones sociales ya sea por efecto de la edad o de la intervención educativa (Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos y Keller, 1998). Desde esta perspectiva, este enfoque se centra en el efecto de la maduración, el desarrollo y la función del conocimiento en la construcción de nociones sociales.

Ambos enfoques, no son excluyentes sino más bien complementarios pero se debe tener claridad en su utilización.

El Mundo Social y la Escuela

No es fácil convertirse en adulto en una sociedad cada vez más compleja. Los niños deben realizar desde la temprana infancia un arduo esfuerzo constructivo para llegar a comprender la sociedad que les rodea. Si bien es cierto que en ese esfuerzo están acompañados por la labor de andamiaje de los adultos, deben ser capaces de ir construyendo explicaciones a partir de elementos fragmentarios y muchas veces contradictorios.

Ello se refleja en las preocupaciones de la infancia, si observamos detenidamente otro de los ámbitos de expresión de la niñez como es el juego, encontramos en él los contenidos que preocupan o que llaman la atención de los pequeños. Observamos niños que juegan a la familia con nuevos roles, que juegan a las profesiones y al trabajo, a ir de compras y al banco, a ser profesores, políticos y presidentes. Ello nos muestra que el mundo de la infancia dista mucho de esa representación de "lugar paradisíaco alejado de todas las preocupaciones mundanas" que hemos construido los adultos. El mundo social también es un mundo para los niños, a pesar de las dificultades evolutivas para comprenderlo, está allí entregando informaciones y mensajes implícitos y explícitos, congruentes y contradictorios. No es posible sustraer al mundo de la infancia de su influencia, ya sea a través de nuestro universo conversacional o por los medios de comunicación, por lo mismo, tampoco podemos seguir pecando de inocentes pensando que cuando los niños sean mayores ya habrá tiempo de enseñarles acerca de ello.

Estamos frente a problemas cada vez más urgentes, especialmente en el ámbito de la formación ética y valórica que permita construir un futuro distinto para la infancia. Pero paradójicamente, mientras sigamos manteniendo a los niños fuera de esta construcción seguiremos teniendo adultos abúlicos, descomprometidos y dependientes de la acción de un aparato estatal al que perciben como la solución para todos los problemas. Si queremos cambiar el futuro, debemos construir en el presente y ello es una tarea especialmente de la educación.

Los temas sociales y morales deben tener presencia explícita en la escuela y requieren ser asumidos de manera consciente para que abandonen el dominio del currículum oculto y pasen a constituirse en la columna vertebral de la acción pedagógica. Ello no significa entregar más informaciones ni tampoco segmentar aún más el conocimiento ya fragmentario que perciben los niños, creando asignaturas de educación para el consumo, educación cívica, talleres de tolerancia a la diversidad o de educación para la paz. Más bien implica transfundir todo el currículo con estas temáticas e invitar a pasar a las aulas al conocimiento cotidiano, a la realidad que tan trabajosamente están construyendo los niños.

Por otra parte también implica cambios en nuestra acción pedagógica diaria y ello requiere de cambios profundos en los roles tradicionales asignados a profesores y alumnos y también en los conceptos acerca del enseñar y del aprender. Para ello es necesario considerar una serie de principios que pueden orientarnos para lograr una inclusión real de las temáticas sociales en el currículum.

1. Una concepción constructivista del aprendizaje

Los niños construyen sus nuevos conocimientos a partir de las ideas y pre conceptos que ya han incorporado en sus estructuras cognitivas, estos conocimientos, actitudes y valores han sido construidos a partir de sus experiencias físicas y emocionales, intercambios con otras personas, lecturas, observación de otros y transmisión directa de los adultos y de su entorno sociocultural. Por eso,

cualquier estrategia encaminada a que los alumnos comprendan y hagan suyos los valores y los contenidos sociales debe tener en cuenta la necesidad de partir de sus propias ideas sobre el tema.

En el caso de temas relacionados con problemas sociales y si lo que se pretende transversalmente es la adquisición de hábitos, actitudes y valores, la cuestión es más complicada, por lo que se hace más necesario sacar a la luz las concepciones que los estudiantes tienen sobre estos aspectos para discutirlos, contrastarlas y reflexionar en grupo sobre ellas. Pueden utilizarse diferentes estrategias, como los juegos de simulación sobre problemas concretos, la contestación a cuestionarios en grupo, el estudio de casos, el planteamiento de problemas familiares o locales, las dramatizaciones y el análisis de cuentos y películas.

2. El aprendizaje como tratamiento de problemas

En las enseñanzas transversales, ámbito que compete a la construcción del mundo social en la mente de los niños, es necesario pasar de un planteamiento temático de los contenidos a otro de tipo problemático. Los conocimientos se deben adquirir a partir de la constatación y análisis de conflictos individuales o comunitarios, presentes en el medio que rodea a los alumnos. A partir de estas situaciones problemáticas, los alumnos deberán establecer hipótesis de acuerdo a su nivel de desarrollo, buscar información, recoger datos y analizarlos, obtener algunas conclusiones y redactar pequeños informes.

Para desarrollar una actitud investigadora ante los problemas sociales de su entorno, resulta especialmente atractiva la metodología de trabajo por medio de proyectos de aula. Ella permite también el abordaje de un problema a partir del aporte de todos los sectores de aprendizaje y favorece el trabajo interdisciplinario entre docentes.

Ello también es perfectamente aplicable en las aulas de educación inicial y de pre escolar dado que permite una experimentación activa con el ambiente y desarrolla en los pequeños destrezas para la búsqueda y organización de la información.

3. La función social del aprendizaje

La funcionalidad de los aprendizajes y su proyección social es otro de los aspectos que se consideran importantes para el desarrollo de los conceptos sociales en la infancia. Para que un aprendizaje sea significativo, el niño necesita darse cuenta qué le es funcional y si la tarea es comprender el mundo social, ese aprendizaje debe ser factible de proyectar en el entorno social más cercano.

Desde esta perspectiva, los conocimientos que se vayan construyendo por los alumnos deben tener, en primer lugar, una proyección en el propio centro educativo. La difusión de las conclusiones o de las propuestas que se deriven, por ejemplo, del estudio de un determinado tema social debe ser vinculada con las actividades

generales que se ha planteado la comunidad educativa. La elaboración de murales, de diapositivas, las explicaciones a alumnos de otros cursos, el diseño de campañas de sensibilización son algunos procedimientos eficaces de difusión.

Si recordamos que una de las características de la comprensión del mundo social en la infancia es la fragmentariedad y la incapacidad de establecer relaciones, es importante que en la escuela encuentre un ambiente donde las informaciones no sólo son significativas en sí sino que se vinculan unas con otras.

4. El aprendizaje en interacción

El tratamiento de problemas relacionados con el ámbito de la construcción del conocimiento social se presta muy bien al trabajo en equipos cooperativos. El profesor tiene entonces la misión de analizar su dinámica, intervenir en caso de conflicto, ayudar en la organización de las tareas y controlar las responsabilidades individuales.

En estos grupos debe cuidarse la heterogeneidad para asegurar que existan puntos de vista diversos y la dinámica de los grupos debe ser observada y reconducida por el maestro de forma de favorecer la adquisición de hábitos saludables de tolerancia, diálogo, aceptación de fallos o errores, aumento de la autoestima y potenciación de la responsabilidad individual. Ello ayudará a los pequeños en su tarea de ir abandonando progresivamente el egocentrismo propio de su etapa de desarrollo para establecer relaciones cooperativas.

5. Un cambio en el papel del profesor

El profesor ha de pasar de ser un transmisor de saberes ya elaborados a un mediador de la tarea constructiva del alumno, para ello motiva y plantea problemas éticos, morales, sociales y cívicos presentes en el medio, tiene en cuenta las ideas de los alumnos y diseña actividades de aprendizaje a partir de estas concepciones, realiza intervenciones adecuadas de ayuda y promueve la búsqueda de información autónoma por parte de los alumnos.

Por otra parte, es una pieza clave en el desarrollo de interacciones saludables. Para ello debe diseñar una estrategia, en colaboración con todo el equipo educativo, que muestre al alumnado la necesidad de escuchar, dialogar, ser tolerantes, abordar los conflictos, aumentar la autoestima, reconocer los errores y aspirar a la independencia de criterio.

6. Un cambio en el papel del alumno

La enseñanza transmisiva tradicional ha generado un tipo de alumno que escucha, que toma notas y que repite lo escuchado. Si ello es poco saludable para la construcción de saberes formales, lo es más en el caso de la construcción de representaciones en torno al mundo social. En el modelo tradicional, si bien los alumnos construyen sus propias teorías explicativas, éstas transcurren al margen de la escuela y contribuyen al divorcio entre ambos mundos.

Si queremos incorporar los temas sociales como parte de la experiencia educativa de niños y niñas, el alumno debe pasar a ser un sujeto activo del aprendizaje. Todo el proceso educativo debe tener la finalidad de que el estudiante asuma este nuevo papel, que dialogue más, que sea consciente de cuándo no comprende, que sepa buscar información, organizar su propia tarea, colaborar con los demás, disfrutar con la comprensión, ser capaz de autoevaluar su trabajo y también evaluar el de sus compañeros de equipo.

Todos los planteamientos didácticos expuestos hasta ahora dan especial protagonismo a la actividad investigadora de los alumnos. Por ello, las unidades didácticas deben estar basadas en una propuesta de interrogantes, a las que los estudiantes han de ir dando respuesta a través de una serie de tareas guiadas por el profesor.

El tipo de actividad depende tanto de la edad de los alumnos como de los objetivos propuestos. En los primeros años deberá darse prioridad a las actividades que tengan como base el juego y posteriormente se pueden plantear pequeños problemas que exijan buscar la opinión de las personas cercanas, recoger datos, compararlos, exponerlos por escrito y reflejarlos en láminas, realizar debates aplicando algunas conclusiones a casos prácticos, etc.

En los niveles posteriores, los problemas comportarán mayor complejidad: exigirán una organización más rigurosa del trabajo, obtener datos de mayor número de fuentes, realizar tareas experimentales, investigar sobre causas de determinados fenómenos sociales, comentar y discutir normas, analizar críticamente determinadas actuaciones y difundir en la comunidad informes o estudios. Por otra parte, la metodología investigadora que se propone contribuirá también a potenciar la autonomía, para que progresivamente los alumnos vayan independizándose de los adultos y sean capaces de actuar cada vez más de manera razonada y con mayor independencia de criterio.

Este tercer milenio nos enfrenta con nuevos desafíos de construcción del conocimiento social que no es posible negar. Urge conciliar la globalización con la mantención de la identidad, el esfuerzo individual con la necesaria complementación cooperativa que es la única salida competitiva para los países emergentes como el nuestro.

Nuestros jóvenes se enfrentarán a posibilidades y también a problemas jamás imaginados por las generaciones anteriores, un mundo informatizado, relaciones humanas mediadas por redes virtuales, una contaminación que amenaza con convertir en un desierto aquello que alguna vez fue un fértil planeta, violencia, desempleo y a la vez acceso a comodidades tecnológicas que nuestros abuelos e incluso nuestros padres no pudieron siquiera soñar.

Dura tarea para los educadores de fin de siglo, tarea que requiere como dice Fernando Savater (1997) de una gran dosis de optimismo porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad y el deseo de aprender que yace en el fondo de cada ser humano y en nuestras propias capacidades como maestros para

despertar en cada niño o en cada joven esa llamita de curiosidad y de amor que le hará ser mejor. Los educadores no podemos darnos el lujo del pesimismo, no podemos pensar que todo lo que hacemos no tiene sentido o que nuestros alumnos no serán capaces de aprender porque son pobres, porque provienen del medio rural o porque sus familias no los apoyan, los pesimistas pueden ser buenos domadores pero nunca buenos maestros.

Estamos frente a una encrucijada educativa que requiere de un cambio profundo en nuestras propias representaciones acerca del mundo social, no sólo los niños están enfrentados a la tarea de construir el conocimiento social, también los adultos debemos enfrentar la tarea de *deconstruir* nuestros viejos esquemas para construir otros nuevos. Ello implica un trabajo conjunto de la academia y los grupos de investigación para proporcionar los insumos que nos permitan conocer el modo cómo los niños se representan el mundo y también un esfuerzo de los educadores para acercarse al mundo de la infancia y ayudarlos en este proceso de construcción.

Bibliografía

- ABRAMOVICH, R., FREEDMAN, J:L. y PLINER, P. (1991) "Children and money: Getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing". *Journal of Economic Psychology*, 12, 27-45.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1967) *The social construction of reality*. Londres. Pergamon.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1981b) "The development of the concept of money and its value: a longitudinal study". *Child Development*, 52, 1179 - 1182.
- BERTI, A.E. y GRIVET, A. (1990) "The development of economic reasoning in children from 8 to 13 years old: Price Mechanism". *Contributi di Psicologia*, 3, III, 37-47.
- BERTI, A:E. y BOMBI, A.S. (1981a) *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa ampliada y revisada de G. Duveen: *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. (1993a) "Historia y relato: La comprensión de los agentes históricos en el "descubrimiento" (Encuentro con) de América". *Substratum*, Vol. I, Nº 2, p. 21-36
- CARRETERO, M.; LOPEZ-MANJON, A.; LIMON, M.; JACOTT, L; LEON, J. (1993b) "El conocimiento histórico: Una perspectiva cognitiva e instruccional". *Cuadernos de Pedagogía*.
- DELVAL, J. (1994b) "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*. Hillsdales. N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 77-102.
- DELVAL, J. y 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.
- DENEGRI, M. (1997b) "Psicogénesis de las ideas en torno a la relación Estado - Economía". En L. Guzmán (Ed.) *Exploraciones en Psicología Política I*. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

- DENEGRI, M. (1995a) "El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: Estudio exploratorio". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Nº 9, Enero-Abril, 47-62.
- DENEGRI, M. (1995b) "El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes". Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. España. ISBN: 84-7477-555-8.
- DENEGRI, M. (1999) "La construcción del mundo social en la mente de los niños: desafío para la educación inicial". Anais do XVI Encontro Nacional de professores do PROEPRE. *EducaVão, escola e autonomia*. Laboratorio de Psicología Genética. FE/UNICAMP. Brasil. Pg.34-45. 1999.
- DENEGRI, M., DELVAL, J. RIPOLL, M. PALAVECINOS, M. KELLER, A. (1998). "Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia". *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 13. Pg. 291-308.
- DENEGRI, M. KELLER, A. PALAVECINOS, M. RIPOLL, M. DELVAL, J. (1998). "Psicogénesis de las representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social: estudio evolutivo con niños y adolescentes de ciudades con funcionamiento financiero limitado de la IX Región". *Psykhé*, Vol7. Nº 2 pg. 13-24.
- DENEGRI, M. DELVAL, J. (2002) Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II: Los tipos de respuestas. *Investigación en la escuela*. Revista de investigación e innovación escolar. Numero 48, 55 -70.
- DOMAHIDY- DANI, C. y BANKS LEITE, L. (1983) "El Método Clínico en Psicología". En: A. MARCHESI, M. CARRETERO y J. PALACIOS (comps.) *Psicología Evolutiva I. Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Psicología, 1989, 397-415.
- FURTH, H.G. (1980) *The world of grown - ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- HOFFMAN, M. (1981) "Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect". En J. FLAVELL y J. ROSS (Eds.) *Social cognitive development*. Cambridge University Press.
- JAHODA, G. (1981): "The development of thinking about economic institutions: the bank". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.
- 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. (1984a): "The development of thinking about socio-economic systems". En TAJFEL, H. (Ed.). *The social dimension*, vol I, Cambridge: Cambridge University Press.
- NG, S.H. (1983) "Children's ideas about the bank and shop profit: Developmental stages and influences of cognitive contrast and conflict". *Journal of Economic Psychology*, 4, 209-221.
- NG, S.H. (1985) "Children's ideas about the bank: A New Zeland replication". *European Journal of Social Psychology*, 15, 121-123.
- PALAVECINO; M.; DENEGRI, M., KELLER; A., GEMPP, R. (2000) "Diferencias de género en la construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social de niños y niñas de Chile, IX Región". *Suma Psicológica*. Vol. 7, Nº 2 p.231-258.
- SAVATER; F. (1997) *El valor de educar*. Editorial Ariel. Barcelona.

- SONUGA-BARKE E.J.S. y WEBLEY, P. (1993) "Children's saving. A study in the development of economic behavior". Hove, Sussex: Erlbaum.
- TAKAHASHI, K.; HATANO, G. (1994) "Understanding of de banking business in Japan: Is economic prosperity accompanied by economic literacy?". *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 585 -590.
- WONG, M.H. (1989) "Children's acquisition of economic knowledge. Understanding banking in Hong Kong and the USA". En: J. VALSINER (ed.) 1989. *Child Development in cultural context*. Lewinston, N.Y. Hogrefe y Huber Publishers.