



INVESTIGACION E INNOVACION ESCOLAR

La construcción del mundo económico en el niño (1)

Juan Delval
*Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

RESUMEN

En este artículo se expone la dificultad que tienen los niños para construir su representación de la realidad social, centrándose concretamente en el concepto de ganancia, con el que el niño está en contacto desde pequeño en su experiencia cotidiana, y sobre el que elabora conceptualizaciones a veces antagónicas respecto a las de los adultos. ()*

La comprensión del mundo

Gracias a los trabajos de Piaget, de sus colaboradores más próximos, como Bärbel Inhelder o Alina Szeminska, y de los que han venido detrás de él siguiendo sus huellas y trabajando en el mismo tipo de problemas, que hoy son legión, tenemos un cierto conocimiento de cómo entiende el niño la realidad que le rodea. Piaget tuvo una enorme capacidad para conectar los problemas del desarrollo psicológico con los grandes temas de la teoría del

conocimiento que se remontan a los orígenes de la filosofía occidental, en la obra de los grandes pensadores griegos como Platón o Aristóteles. Gracias a esos trabajos sabemos que las contestaciones de los niños cuando nos dan explicaciones acerca del mundo no son puras anécdotas o curiosidades sino que están dejando translucir rasgos profundos del pensamiento infantil, y posiblemente también características generales del pensamiento humano. Que un niño diga que hay más agua en un vaso alto y estrecho que en uno bajo y

(1) Conferencia pronunciada el 13 de mayo de 1987 en las «IV Jornadas de Pedagogía Operatoria: Desarrollo y medio escolar», organizadas por el Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (IMIPAE) de Barcelona con motivo del X aniversario de su fundación.

(*) El resumen en inglés y francés se encuentra al final del artículo.

ancho no es para curiosidad, sino una característica esencial de la manera de organizar la realidad y pensar sobre ella.

Piaget nos ha legado pues no sólo una descripción de los rasgos esenciales de las etapas del pensamiento del niño sino también, e indisolublemente ligado a lo anterior, una visión de la formación de conocimientos en la que el sujeto tiene un papel activo y construye su inteligencia y sus estructuras intelectuales al mismo tiempo que su representación del mundo.

A partir de los trabajos clásicos de Piaget, que pusieron de manifiesto que el niño no ve de la misma manera que los adultos cosas tan elementales para nosotros como la noción de cantidad, la de número, la de longitud, la de tiempo o velocidad, etc., se han ido realizando otros estudios sobre las concepciones infantiles de las nociones científicas. Conceptos como los de gravedad, problemas como la propagación de la luz, las nociones mecánicas, las nociones biológicas, etc., han empezado a ser estudiadas no sólo por su importancia epistemológica sino también por sus posibles aplicaciones educativas. Si el niño de 10 u 11 años no entiende los fenómenos referentes a la luz de la misma manera que los entienden los adultos cultivados, si tiene lo que se ha denominado «preconcepciones», la enseñanza escolar puede enfrentarse con dificultades (Delval, 1985). No es lo mismo suponer, como implícitamente hace toda la práctica educativa y la ideología de la mayor parte de los profesores, que el alumno es una pizarra en blanco sobre la que se pueden escribir los conocimientos correctos, que saber que el niño utiliza explicaciones de los fenómenos que le rodean que son distintas que las que se le están suministrando en la escuela y que por tanto éstas tienen que entrar en competencia con sus ideas «espontáneas», de tal manera que sólo se impondrán si, desde el punto de vista del que aprende, son mejores. Aceptar esto nos obligaría a cambiar toda la estrategia de enseñanza.

Aunque se realizan cada vez más estudios sobre lo que pueden llamarse los contenidos del pensamiento infantil en relación con los conocimientos científicos, lo que sabemos es todavía muy poco. Vale la pena, pues, profundizar en los conceptos centrales de la ciencia tal y como los entienden los niños.

El mundo social

Pero si conocemos poco acerca de cómo entienden los niños los conceptos físicos, matemáticos, lógicos, biológicos o químicos, todavía sabemos menos sobre el mundo social. Y aquí las cosas son mucho más complicadas porque mientras todos pensamos que nuestra representación de la realidad natural es más o menos adecuada, y que nos aproximamos lentamente hacia una verdad que está ahí, independiente de nosotros, en cambio, en el caso del conocimiento de la sociedad es mucho más fácil darse cuenta de que ese conocimiento está orientado por nuestros prejuicios, por nuestros intereses, por nuestros sesgos particulares, por nuestro propio punto de vista, en una palabra, por nuestra posición en el mundo social. El ser rico o ser pobre, ser poderoso o insignificante, pertenecer a un país o a otro, profesar una religión concreta o no practicar ninguna, ser hombre o mujer, ser joven o viejo, etc., determina de una manera muy profunda cómo vemos la sociedad y los fenómenos que se producen en ella. Ni tan siquiera las ciencias sociales están al margen de esos sesgos y ésta es una de las causas de la existencia de puntos de vista a veces contrapuestos entre los propios científicos sociales. Marx había señalado como la ideología constituye una visión deformada de la realidad y había afirmado que «no es la conciencia la que determina el ser social sino que es el ser social el que determina la conciencia». Quiere esto decir que nuestra posición en el mundo social condiciona cómo somos capaces de entender éste, y de actuar en él (Delval, 1970).

Esto añade una dificultad suplementaria a la comprensión del conocimiento social, pero al mismo tiempo hace especialmente interesante estudiar su génesis. No se trata ya sólo de un problema de conocimientos escolares sino que es interesante ver cómo un individuo se hace adulto dentro de una sociedad determinada y va adquiriendo la ideología de esa sociedad; y también cómo va entendiendo las instituciones sociales, las reglas de funcionamiento social, etc., etc.

Cuando preguntamos a los niños sobre problemas de tipo social, aunque sea incidentalmente en conversaciones informales, nos damos cuenta de la dificultad que tienen para entender cosas que a los adultos nos resultan obvias. Nuevamente, como en el caso del cono-

cimiento acerca de la naturaleza, las respuestas de los niños no son simples curiosidades sino, como nos enseñó Piaget, la expresión profunda de su pensamiento. Pero estudiar estas cuestiones es más difícil que estudiar las nociones científicas, entre otras cosas porque no tenemos una guía tan firme y segura como es la ciencia natural que nos sirva de punto de referencia. Los conceptos de las ciencias sociales no sólo son muy complejos y a menudo están mal definidos, sino que ni siquiera hay un acuerdo sobre muchos de ellos. No sabemos muy bien qué es una nación, qué es la plusvalía, qué debemos considerar terrorismo, qué es un sistema democrático o una dictadura, qué es una clase social, por poner sólo unos pocos ejemplos. En todo caso no son conceptos de precisión comparable a los de masas, cantidad de movimiento o conjunto.

Quizá por varias de estas razones, que están implícitas en lo que venimos diciendo, es por lo que se han producido pocos estudios sobre el conocimiento infantil del mundo social. Sólo algunos nombres aparecen repetidamente en este tipo de estudios. Además de trabajos pioneros de Piaget, están los de los de Strauss, Danziger, Jahoda, Adelson, Connell, Furth, Berti y Bombi (2), y pocos más (ver referencia al final).

Hace años, ya demasiados, empezamos a estudiar este tipo de problemas (3) motivados sobre todo por la conciencia de la falta de elementos para elaborar una epistemología genética de las ciencias sociales, necesario además para tener un punto de partida sólido para la enseñanza de estas disciplinas. Las ideas económicas, políticas, las referentes al propio país y los otros países, las relativas a la guerra y la paz, la familia o el mundo del trabajo son algunos de los campos que pueden estudiarse. Y resulta verdaderamente fascinante intentar seguir el camino que recorren los niños para entender nuestra sociedad. No sabemos mucho sobre todo ello pero resulta tan sorprendente ver las dificultades y los progresos del niño que querría presentaros

aquí algunas cosas que no consigo entender para que al menos compartáis conmigo la perplejidad y la sorpresa. Creo que las ideas económicas tienen un especial interés y se convertirán dentro de no mucho tiempo en un campo de estudio privilegiado en el terreno del desarrollo de las nociones sociales, porque el niño está en contacto directo con esa realidad a través de su experiencia cotidiana, y porque hay elementos fácilmente objetivables, como es el mecanismo del cambio o la noción de ganancia.

Voy a intentar no ser demasiado prolijo contando en detalle resultados de una investigación con los procedimientos, sujetos o estadíos. Más bien lo que quiero es presentar algunos de los temas y hacer ciertos comentarios sobre las dificultades que encuentra el niño para construir su representación de la realidad social. Me quiero centrar especialmente sobre un concepto económico que puede ser muy simple o muy complejo, pero que incluso en sus formas más elementales resulta sorprendentemente difícil de entender para los niños. Me refiero al concepto de ganancia.

La comprensión de los aspectos visibles y ocultos

No hay ni que decir que la realidad económica es muy compleja y que muchísimos de los problemas económicos que se nos mencionan todos los días en los medios de comunicación apenas son entendidos por la mayoría de los no expertos. No nos explicamos las crisis económicas mundiales, ni las oscilaciones del dólar, ni los cambios en el precio del petróleo, ni la caída de la bolsa, pero hay muchos aspectos que casi todo el mundo comprende sin dificultad, pero que los niños pequeños no logran entender. Se pueden estudiar, y las hemos estudiado (Delval, Soto, Fernández, *et al.*, 1971) cuestiones tales como la distribución de la riqueza, en qué consiste ser rico y ser pobre, los medios de producción y el proceso de fabricación de las mercancías, la naturaleza del

(2) Estas autoras italianas han realizado en los últimos años los trabajos más extensos sobre las nociones económicas en el niño, sobre todo en su libro *Il mondo economico nel bambino*, 1981.

(3) Comenzamos en 1970, en recién creado Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, con un grupo de colaboradores entre los que estaban Alfredo Deaño, Pilar Soto, Tomás Fernández, Elena González, Pura Gil y Mayte Cuevas. Posteriormente han colaborado, entre otros, Elena Martín, Gerardo Echeita, Cristina del Barrio y Amparo Moreno. Publicamos hace algunos años una revisión de algunos trabajos en este campo (Delval, 1981) y actualmente preparamos varios trabajos.

dinero, su producción y su distribución, la causa de la riqueza de los países, etc.

Pero hay sobre todo una parcela de la actividad económica con la que el niño está en contacto desde muy temprano, que le resulta muy interesante y que en muchos aspectos es un compendio de problemas económicos; me refiero al proceso de compra-venta que tiene lugar en la tienda, en el quiosco o en el piperío, en la panadería o en la papelería, lugares a los que el niño tiene acceso desde temprano, primero acompañado por los mayores o por algún hermano y luego solo. Es un proceso muy elemental en sus líneas generales que tiene un aspecto visible y otro oculto, cosa que no es privativa ni de este problema ni de las nociones económicas. Esos aspectos visibles son que el comprador, que puede ser el propio niño, se dirige a la tienda para obtener una mercancía provisto de dinero, entrega el dinero, obtiene el objeto deseado y en algunos casos recibe a su vez dinero, «el cambio». El tendero guarda el dinero que recibe en algún sitio, frecuentemente en una caja registradora.

Aquí termina el aspecto visible del proceso, al que se van añadiendo en algunos casos otras informaciones. Por ejemplo, ante la solicitud del comprador el tendero puede contestar que no tiene el producto que se solicita, que no le queda papel «charol», o alguno de esos extraños productos que le piden al niño en el colegio, pero que dispondrá de él dentro de algunos días. También el niño puede observar cómo un camión descarga productos que se venden en la tienda, cómo entran cestos cargados de pan o botellas de refrescos, etc. Con estos elementos fácilmente perceptibles como datos iniciales (aunque probablemente no únicos) el niño tiene que reconstruir todo el proceso económico.

Como digo, esta problemática no es privativa de las nociones económicas, ni de otras nociones sociales, sino que se plantea en todo el conocimiento de la realidad. En muchos problemas físicos, por ejemplo, el sujeto tiene que realizar también una interpretación de los elementos que observa e intentar darles sentido organizándolos en un sistema, cosa que generalmente no puede conseguir sin la ayuda del aprendizaje escolar. El niño que observa el agua hirviendo en una cacerola o el que se quema al tocar una cuchara que está dentro de un líquido caliente tiene que aprender a describir estos fenómenos y a interpretarlos en tér-

minos de la teoría molecular para poder entenderlos de una forma más o menos precisa. Así pues, el conocimiento científico consiste en intentar organizar los datos dispersos que nos proporciona la percepción y nuestra experiencia en un todo coherente para lo que hay que recurrir necesariamente a conceptos teóricos, que no son visibles sino que únicamente se postulan.

Aspectos de la comprensión del proceso de intercambio económico

Un primer aspecto que hay que entender es el del mecanismo del cambio. En la descripción anterior simplemente señalábamos que el comprador entregaba, y a veces recibía, dinero. Pero hay que comprender la relación cuantitativa. Para ello el niño necesita conocer el valor de las monedas y las equivalencias numéricas. En tanto que el niño no dispone de los conocimientos aritméticos necesarios no puede entender el proceso del cambio y eso es lo que le conduce a pensar que en el proceso de compra-venta el dinero desempeña un papel puramente ritual. A la tienda hay que llevar dinero porque se debe, pero no hay ninguna relación comprensible entre el dinero que el niño entrega y el que recibe como cambio. Únicamente algunos niños señalan que sólo se recibe cambio cuando se compran cosas costosas y esto podría ser un paso en la comprensión del fenómeno. Strauss, Berti y Bombi han estudiado las etapas de la comprensión de este proceso.

Entendido el puro proceso de la compra-venta pasan a plantearse otra serie de problemas. Entre ellos ¿qué hace el tendero con el dinero que recibe? Esta es una cuestión esencial que tiene como corolarios otras varias. El niño puede entender que el tendero necesita ese dinero para otras cosas, por ejemplo, para vivir él y su familia. En el caso de que en la tienda haya empleados, los niños pueden llegar a entender que tiene que pagar a los dependientes.

Algo más tardío es entender que el tendero tiene que reponer la mercancía cuando se le acaba, aunque a veces el propio interrogatorio lleva a algunos sujetos a ver esa necesidad. Para la mente adulta eso resulta completamente evidente pero al niño de 6 años no es de ninguna manera lo primero que se le ocurre. Menos evidente todavía es que el tendero ten-

ga que pagar por las cosas que vende, y bastantes sujetos jóvenes piensan que las instituciones sociales desempeñan una función benéfico-social, y creen que el tendero recibe la mercancía gratis y únicamente se encarga de distribuirla. Además la concepción inmediatista que tiene el niño de la realidad social, regida por principios morales y de equidad o de reciprocidad y no por principios económicos, como luego veremos, le lleva a pensar que el tendero guarda el dinero para sus propias necesidades pero que no necesita la mercancía. Está todavía muy lejos la idea de beneficio.

Cuando el niño empieza a entender que el tendero tiene que comprar las mercancías entonces se plantean otros temas, y en relación con ello surge el problema de cuánto paga por lo que compra. Generalmente los niños empiezan a pensar que el tendero, cuando se le terminan las mercancías, llama para que le traigan más, pero muchas veces entiende que le traen un único objeto de otra tienda (e incluso que existe una cadena de tiendas indefinida en la que se compran unos a otros, como señalan Berti y Bombi). Si se le han acabado los lápices llama para le traigan un lápiz, ó 6 u 8. Ya ha entendido que tiene que comprar la mercancía que se le acaba, pero piensa que la vende por lo mismo que le cuesta a él o por menos. De todas formas el niño empieza a poner en contacto un sistema hasta ahora independiente, el de la tienda, con el de la producción de las mercancías, el sistema de la fábrica. Ambos sistemas habían permanecido aislados hasta este momento. En relación con todo esto surge el problema de la determinación del precio: quién es el que fija el precio de los productos y en virtud de qué criterios.

La comprensión de la ganancia

Una vez entendido que el tendero tiene que comprar la mercancía que vende, lo que se trata de ver es si el niño es capaz de comprender que tiene que existir una diferencia entre el precio que paga el tendero y el precio al que lo vende. Pues bien, esto resulta extremadamente difícil de entender, y el niño va a tardar varios años en conseguirlo. El tendero vende al mismo precio que ha pagado o a menos precio del que ha pagado, pero no a más de lo que a él le costó la mercancía. Esto va claramente en contra de toda lógica mercantil.

La idea de ganancia, como diferencia entre el precio de compra y el precio de venta, parece extremadamente elemental y por ello muy simple de entender. Para nosotros, los adultos que vivimos en una sociedad capitalista, la noción de ganancia es algo absolutamente familiar y cotidiano, tan familiar y tan cotidiano que no pensamos explícitamente en ello, como no pensamos en la noción de cantidad cuando cambiamos la sopa de recipiente. La noción de ganancia es una especie de piedra angular de la comprensión de todo el orden social pues una gran parte de las actividades que realizamos las hacemos porque vamos a obtener un beneficio o una ganancia con ellas.

Por esto es una noción que organiza todo nuestro conocimiento de la realidad y gran parte de lo que sucede a nuestro alrededor, el comercio y toda la actividad mercantil, están vinculados a esa noción. La idea es muy simple, la actividad mercantil se realiza para obtener un beneficio y éste es un motor fundamental de la actividad humana. Salvo contadas excepciones, toda persona que vende lo hace habitualmente para obtener un beneficio, es decir, para conseguir una suma de dinero superior a la que pagó. Pues bien, 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 extremadamente difícil de entender, como veremos.

Sin querer anticiparme a lo que quiero que expongan los propios niños, con sus palabras, pero para seguir mejor la exposición, creo que se pueden resumir las líneas generales de su pensamiento, hasta los 10 u 11 años, 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 totalmente contradictoria, pero para los niños no parece serlo, pues de una manera más o menos completa, más o menos detallada, adornada con unos u otros detalles, todos la ofrecen igual. Esto debe querer decir que es la más coherente que puede construir con los elementos intelectuales de que dispone, y que así ve la realidad económica que le rodea.

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. Esto es un problema que debe darnos qué 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.

Vamos a examinar más de cerca las respuestas de los niños.

Las respuestas de los niños

Una vez entendida la necesidad del dinero y su papel en el intercambio económico, así como que hay que pagar un precio por la mercancía al fabricante, el niño explica que ese precio es mayor o igual al de venta al parroquiano. Veamos lo que dicen (4).

JOSE JUAN (6;6) «¿Qué hace cuando se le terminan los lápices? Viene un camión o una furgoneta y le trae lápices. Y el señor de la tienda ¿tiene que pagar a los de la furgoneta o solamente se lo dan y ya está? Les tiene que pagar. ¿Y les paga lo mismo que tú le has pagado a él o les paga menos?. Yo creo que el señor paga más. ¿Por qué?. Porque esto [el lápiz] es sólo una cosa y él compra más cosas. Pero si sólo pidiese un lápiz ¿pagaría lo mismo que tú, más o menos? Yo creo que lo mismo ¿Por qué? Porque... eso ya no sé. ¿De dónde saca el señor el dinero para comprar los bolis? Del dinero que le da la gente».

VICTOR (9;7) «¿Qué hago cuando se me terminan [las cosas para vender en la tienda]? Pedirlos a los que los fabrican. ¿Tengo que pagar? Sí, a los de la fábrica. ¿Cuánto? ¿más, menos o igual? Igual. ¿Por qué? Porque es lo que vale».

IVAN (8;11) «La fábrica puede poner un precio distinto de la tienda. ¿Más o

menos? Depende, puede poner más o menos, lo que quiera. ¿Si a mi [tendero] me cuesta 150, por qué te lo vendo por 100? Porque la fábrica lo ha puesto más caro. Lo pones al precio que tú quieras, si no es caro, porque si no no te lo compraré. (...) ¿Entonces qué pasa normalmente? El jefe de la fábrica se pone de acuerdo con el jefe de la tienda para poner el mismo precio en la fábrica y en la tienda».

En esas respuestas aparecen ya varios elementos interesantes. El precio que se cobra es el que se quiere, depende de la voluntad del vendedor. Pero esto sólo es cierto en parte, porque hay algunas limitaciones, ya que existe un precio adecuado, que es «lo que vale». Es conveniente vender barato. Además de eso se observan dificultades para realizar cálculos entre el precio por unidad y al por mayor.

El precio es pues algo caprichoso en teoría, pero en el fondo 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» (ALMUDENA, 7;1). 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 con el resto.

OSCAR (8;11) «¿Lo vende por lo mismo que le ha costado, por más o por menos? Por menos, lo puede poner por más, pero le compensa más por menos, porque si la fábrica le pone 25 y lo vende por 50 vende menos, pero si lo vende por 20 venderá más. Si lo vendo por 20 y me ha costado 25. ¿gano algo? No, bueno sí. Bueno, perderás dinero pero te compran más. No ahorras más dinero. Pero sigo perdiendo... Ya lo sé. ¿Pierden los de la tienda? No. ¿Ganan siempre? Sí, bueno, no... Cuando están de oferta... Te lo vendo por 25, ¿cuánto me ha costado?

(4) Los datos a que nos vamos a referir forman parte de un trabajo que estamos realizando con Gerardo Echeita. Están obtenidos mediante entrevistas clínicas (Piaget, 1926) realizadas a 200 niños de ambos sexos, de 1º a 5º de EGB, con edades comprendidas entre los 5 años y 11 meses y los 10 años y 11 meses, de un colegio público de Madrid de clase media y media alta. En una parte de la entrevista el experimentador hace el papel de tendero y el niño el de comprador.

Lo más caro 50, lo más barato 30 ó 25. ¿Pero te puede costar menos? No creo...»

Se ve que hay una idea muy poderosa acerca de que se puede vender por menos si se quiere ganar mucho y por ello algunos explican así las rebajas. Como el niño no es capaz de ver el fenómeno en su conjunto piensa que si el tendero vende mucho entonces obtiene mucho dinero, con independencia de lo que le ha costado, y aunque pierda cinco pesetas en cada lápiz que vende, si vende muchos está ganando mucho dinero. Lo más curioso es que eso lo dicen incluso niños que ya han entendido bastante bien otros aspectos del mecanismo de intercambio, e incluso la ganancia en la situación normal de la tienda, como la niña que vamos a citar a continuación, pero que cuando aparece un elemento nuevo como éste, que complica las cosas, vuelven a posiciones más primitivas.

GUIOMAR (10;3) «¿Sabes lo que son las rebajas? Sí, un precio te vale a 100 ptas. normal, si está rebajado es que te vale menos. Por ejemplo, este bolígrafo si vale 25 se dice que está rebajado cuando vale menos, 22 ptas. por ejemplo. ¿Tú crees que ganan dinero los señores de las rebajas? Es que las rebajas lo hacen para que la gente vaya a comprar más, entonces también ganan según la gente que vaya a comprar. Si tú compras 10 bolis y si sólo te compran 1 sales perdiendo tú. A lo mejor en las rebajas pagas menos dinero de lo que vale pero como va más gente también ganas. Va mucha más gente, pero ¿él sigue ganando dinero con cada cosa que vende? Claro, porque va mucha gente. Si vale 20 una cosa y está rebajada a 15 por ejemplo, aunque esté rebajado, pierde 5 ptas. pero como va mucha gente sale ganando. ¿O sea que pierde dinero? No, porque como lo que vale es más de lo que pierde porque va mucha gente... O sea que a mí me lo venden a 20, yo pongo rebajas y lo bajo a 15 ptas., pierdo 5 ptas., pero como viene mucha gente a comprar... ¿es eso lo que dices? Claro».

Incluso en estos sujetos mayores se producen tremendas confusiones y tienen grandes

dificultades para entender el problema del precio unitario.

ELENA (10;4) «¿Si lo vendieran por menos ganarían dinero? *Depende de la gente* [que venga a comprar]. Si a mí me ha costado este boli 20 ptas. y lo vendo por 15, ¿gano dinero? Sí, *porque viene mucha gente*».

Pero además de esta razón puramente pragmática para bajar el precio porque así se vende más hay otras que explican también por qué el tendero tiene que pagar más de lo que cobra (que es otra manera distinta de ver el problema). Se trata de que al fabricante le ha costado mucho hacerlo. Aquí hay un problema muy interesante que vamos a ver a través de un ejemplo.

CARLOS (7;4) «¿Qué hace cuando se le terminan? *Le han ido dando dinero, con el dinero que tiene va comprando más en otras papelerías, también en las fábricas* [obsérvese que el sujeto señala, como sucede muy frecuentemente, que el tendero compra en otra tienda igual a la suya, lo que es una manifestación más de la falta de comprensión del mecanismo de la ganancia]. ¿Hay que pagar a la fábrica? Sí. ¿Igual, más o menos? Más, *porque les ha costado más hacerlo*. ¿De dónde sale el dinero para pagar? *De lo que yo te he dado*. ¿Y con qué dinero compra la ropa? *De lo que la gente le da*. (...) Entonces, ¿Los tenderos venden por más, por menos o igual que lo que les ha costado a ellos en la fábrica? *Lo venden por menos, porque a los de la fábrica les ha costado mucho hacerlo y a él venderlo no*».

Esta respuesta muestra que el sujeto no es capaz de realizar la adición cualitativa de los costos que intervienen en el proceso y los considera de forma aislada. Sostiene que el tendero paga más de por lo que lo vende, pero con ese dinero se compra las cosas que necesita, lo cual supone que el dinero se esté multiplicando. Es un problema de cómputos en el que hay que separar lo que gana el fabricante y el vendedor. En las respuestas del niño hay evidentemente una contradicción. Pero creo que cuando el sujeto está diciendo que lo vende

por menos en realidad lo que tiene en la cabeza es otra cosa, se refiere a que el tendero debería obtener un menor beneficio puesto que lo único que hace es vender el producto, mientras que el fabricante ha tenido que hacerlo y entonces tendría que obtener un mayor beneficio; o dicho de otra manera, que respecto al precio final del producto la parte que corresponde a la fabricación debe ser mayor que la parte referente a la distribución. Esta es una idea bastante extendida y que en el caso de nuestros sujetos se añade a la idea de que el tendero no debe cobrar más que lo que le ha costado a él.

A todo lo anterior se añade el problema de la dificultad para considerar el precio unitario y el precio al por mayor. El pensamiento del niño carece de la analiticidad que caracteriza el pensamiento del adulto y frecuentemente en él las cosas se mezclan unas con otras. Por ejemplo, algunos sujetos señalan que el tendero paga más al fabricante porque le traen muchos bolígrafos, siendo incapaz entonces de disociar entre el pago total y el precio por unidad. Este tipo de confusiones son muy frecuentes y a veces conducen a las incomprendiones que se manifiestan en las respuestas del niño.

ENRIQUE (7;0) «¿Cuánto tengo que pagar al señor que me ha traído el boli, lo mismo que tú me has pagado a mí o más o menos? *Más, porque traerían más que un bolígrafo*». A continuación afirma que si sólo le traen uno tendrá que pagar lo mismo que cobra por ello, 25 pesetas.

Algunos lo justifican, a veces con razones que pueden parecer peregrinas, pero que traducen, como en muchos otros casos, la consideración de un sólo aspecto aislado de la situación, pero fácilmente perceptible. Por ejemplo que al vendedor se lo lleva el fabricante y tiene que gastar gasolina, mientras que el comprador va a la tienda a buscar la mercancía.

ANGEL (7;3) «*Más, porque traerlo lo trae él, no tú. ¿Cuánto crees tú que le tendría que pagar, si tú me has pagado 50? 100*». Al final se le vuelve a insistir sobre la misma idea preguntándole «Entonces, ¿tú crees que cuando los señores de la tienda venden algo, lo ven-

den por el mismo dinero que les ha costado a ellos en la fábrica, por más o por menos? *Por menos, porque los de la fábrica lo traen*».

Lo que no se entiende muy bien es, cómo en sujetos que no entienden el mecanismo de la ganancia, como BARBARA (7;0), que afirma que el tendero cobra 25 pesetas por la barra que le ha costado 30, sin embargo sostienen que el tendero puede poner el precio que quiera por las cosas. La entrevista se desarrolla así.

«¿Y tú crees que y yo le voy a pagar lo mismo que tú me has pagado por la barra o les pagaré más o les pagaré menos? *Más. ¿Por qué? Porque ellos quieren también mucho dinero*. Si tú me has dado 25 por la barra de pan, ¿cuánto crees tú que le pagaré yo? *30*. Y si yo he tenido que pagar 30 ¿por qué te la vendo a ti por 25? *No sé* ¿Quién pone el precio de las cosas? *El señor que lo está vendiendo todo* ¿Y puede poner el precio que quiera? *Sí*. ¿Por una barra de pan puede poner 50 pesetas si quiere? *Sí* ¿De dónde saca el señor de la tienda el dinero para comprar el pan, cuando se le acaba? *Del dinero que le van pagando, del banco*».

En definitiva el tendero, por el mero hecho de vender gana dinero. Si el niño se centra en la venta olvida que el vendedor tiene que comprar y que no todo lo que obtiene es ganancia. En realidad si vende a menos de lo que le cuesta es pérdida, pero eso el niño no lo ve y considera que todo lo que ingresa es ganancia.

La necesidad lógica de la ganancia

Algunos empiezan a entender la necesidad lógica de la ganancia, posiblemente muchos la ven, pero hay una especie de repugnancia a pensar que se puede cobrar más, por razones éticas, y por ello a la más mínima contrasugerencia retroceden.

JULIO (6;6) «¿Cuando él [tendero] compra esa barra de pan [que vende a 22 ptas.] le cuesta 22, le cuesta más o le cuesta menos? *Yo creo que menos. ¿Por qué? Porque si le costara más no le*

podría dar la vuelta al señor que compra el pan. No te entiendo, me lo quieres explicar otra vez. Que mira, un señor compra el pan y entonces, si le paga más al que vende el pan, entonces no le puede dar la vuelta al señor que le ha comprado el pan a él. ¿Entonces al señor de la tienda le cuesta menos el pan de lo que te cuesta a tí? Sí. ¿Cuánto le va a costar? Pues unas 18 pesetas o 20. Y a tí te lo vende por 22, ¿por qué te lo vende por más dinero? Es que han subido las cosas. ¿Y te lo vende así porque han subido las cosas? Sí. ¿Tú crees que las tiendas hacen eso, los señores compran las cosas y las venden por más dinero? No sé... por lo mismo. ¿Por lo mismo? Quizá».

Llega un momento en que los sujetos lo entienden, y el tránsito parece brusco.

EUSEBIO (9;0) «¿El señor de la tienda tiene que pagar también a la fábrica? Sí. ¿Y pagará lo mismo que has pagado tú, más o menos? Menos. ¿Por qué? Porque si te lo dieran más caro no harías negocio».

Lo importante de la idea de ganancia es que es necesaria, que no puede depender de la voluntad del vendedor. Por ello respuestas como la de JOSE MIGUEL (8;4) (retrasado de curso, pues está en 2º) indican que todavía no ha entendido el fenómeno:

«muchas veces por lo mismo, muchas veces por más, muchas veces por menos. ¿Y de qué depende que lo ponga a un precio o a otro? Porque muchas veces quieren ganar más dinero. ¿Y eso es lo que hacen siempre? No, mucha gente lo deja al mismo precio de la fábrica. ¿Y a menos, alguna vez? O a menos, sí».

Véase el contraste con un sujeto que ve la ganancia como una necesidad, como un aspecto esencial de la lógica mercantil:

RAQUEL (10;9) «Imagínate que se me acaban los bolígrafos, ¿qué hago? Con el dinero de vender los bolis compras bolis y los compras más baratos y luego los vendes más caros. ¿Los compras más

baratos en la fábrica...? Sí. ¿Por qué es así? Porque si no no ganarías nada. Si lo compras a un precio y lo vendes al mismo, pues te quedas igual. ¿Siempre pasa eso? Sí».

Las dificultades de la comprensión

Hemos ido viendo diversos factores que dificultan la comprensión. No es fácil considerarlos aislados con fines analíticos pero hay que intentarlo. Berti y de Beni (1986), recogiendo lo señalado por otros autores anteriores como Jahoda o Furth, los han resumido en tres.

A) Los conceptos económicos de los niños inicialmente sólo consiguen integrar aspectos parciales de la economía por medio de sistemas parciales aislados unos de otros.

B) En ausencia de información explícita sobre las reglas económicas, los niños tienden a aplicar a la economía reglas que gobiernan las relaciones interpersonales.

C) Los niños creen que el precio es una característica intrínseca de las mercancías vendidas que no cambia en las transacciones.

Vamos a retomar estas dificultades y vamos a intentar examinarlas más en detalle. Creo que se pueden agrupar en dos tipos, las de tipo cognitivo y las de tipo socio-moral.

1) Las dificultades de tipo cognitivo son en una 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. Los niños de cinco a seis años pueden entender ya algunos aspectos de la ganancia, y se dan cuenta de que si compramos un chicle por cinco pesetas y, lo vendemos por diez, obtenemos un beneficio. Aunque la noción de base el niño la pueda entender, en el momento en que se ve en toda su complejidad no es capaz de atender más que a un aspecto determinado, semejante a lo que se produce en las conservaciones o respecto a la noción de número. A ello se unen las dificultades no sólo aritméticas, pero también aritméticas, para entender los cálculos. Vamos a ver cada una de estas dificultades.

1a) Centración sobre un aspecto que destaca con olvido de los restantes. Este es uno de los problemas frecuentes, el niño se concentra en uno de los aspectos de la transacción y olvida los otros. Por ejemplo, puede resultar difícil ver al vendedor al mismo tiempo como

comprador y sobre todo cuando se centra sobre el proceso de venta olvida las peculiaridades de la compra.

Algunos aspectos llamativos del fenómeno pueden contribuir a interpretarlo mal. Por ejemplo, los niños señalan que el tendero tiene que pagar más porque se lo traen a la tienda y entonces el fabricante tiene que gastar en la gasolina. En cambio el comprador va él mismo a la tienda. Este aspecto tiene relación con el que vamos a considerar a continuación.

1b) Problemas con los cálculos. Los niños no dominan todavía las operaciones aritméticas necesarias para entender el proceso de compraventa, pero sobre todo no son capaces de aplicar esos conocimientos al caso concreto que se plantea. Algunos de ellos no consiguen disociar el precio por unidad y el precio al por mayor y señalan que el tendero paga más porque compra muchos, sin darse cuenta de que puede perfectamente pagar menos por cada uno de ellos.

En relación con lo anterior está una explicación curiosa para defender que el tendero tiene que pagar más y es que atribuye al fabricante el mayor trabajo, el de hacer las cosas, mientras que el tendero sólo las vende, por lo que tiene que cobrar menos. Lo notable de esta explicación, que pone de manifiesto la incapacidad sintética del niño, es que considera cada acto como aislado de los restantes, y no puede ver todos ellos conectados. Está considerando que el precio que pone el tendero sólo refleja su esfuerzo, olvidándose del trabajo anterior del fabricante, del que lo transporta y lo distribuye a las tiendas, etc. Los adultos sabemos que el coste total es el resultado de la adición de una serie de costes parciales, pero el niño no es capaz de adicionarlos sino que considera cada uno de ellos independiente de los otros y piensa que el del fabricante es mayor que el del vendedor y por tanto el precio del fabricante debe ser mayor que el del tendero.

2) Dificultades de tipo socio-moral. 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.

2a) La identificación de lo económico y lo moral. Como señaló Furth, el niño tiene que pasar de ver una realidad social que presenta caracteres personales a un mundo de relaciones impersonales. Para los adultos el mundo económico está regido por leyes propias que

son distintas de las reglas que gobiernan otros ámbitos de la vida social. Por ejemplo, la idea de beneficio es central dentro de lo económico mientras que otras relaciones sociales están gobernadas por la reciprocidad, el altruismo, la justicia, etc. Sin embargo resulta curioso comprobar que para el niño esas normas sociales que se le tratan de inculcar, como son las del altruismo, la reciprocidad, ayudar a los otros, etc., las aplica también al terreno de lo económico. Esto le lleva a ver al vendedor como 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. Es una especie de realismo del precio semejante al realismo nominal que Piaget describió.

La idea de un precio justo es sin duda atractiva y ha tenido una larga trayectoria la historia del pensamiento económico. Fueron sobre todo los filósofos escolásticos, entre ellos Santo Tomás los que consideraron que las cosas tenían un precio justo y que éste no se podía alterar en demasía, pues sería pecado (Cf Schumpeter, 1954, Spiegel, 1987). Caben algunas variaciones sobre él de acuerdo con la escasez, con la demanda, etc., pero tiene que mantenerse dentro de unos límites estrechos. Esto mismo es lo que opinan los niños que piensan que un objeto tiene un precio determinado, y no puede venderse por otro mayor porque eso sería abusivo. Lo curioso es que esta idea coexiste con la de que el precio es fijado libremente por el vendedor, como si fuera resultado de un acto de voluntad. Y aquí hay una contradicción que no resulta fácil de explicar, pues los sujetos están simultáneamente afirmando que el tendero puede cobrar lo que quiera pero al mismo tiempo señalando que las cosas tienen un precio y rechazando por tanto la posibilidad de variar ese precio.

Todos los factores anteriores operan conjuntamente y todos son responsables de la dificultad que tiene el niño para entender la ganancia. La idea de un precio justo, por ejemplo, puede también relacionarse con los factores cognitivos, pues es más fácil entender

el precio como fijo que ver éste como resultado de un equilibrio entre la oferta y la demanda.

Los niños se hacen liberales

Lo característico de las concepciones del niño es que, más que contradictorias, son fluidas o elásticas. Desde el punto de vista del adulto podemos percibir contradicciones en ellas, pero esas contradicciones sólo existen cuando disponemos de un sistema lógico que las hace manifestarse. En el pensamiento del niño esas contradicciones no están apareciendo y no son tales. Sólo en el momento en que empiezan a aparecer como contradicciones es posible resolverlas. Esto se manifiesta, por ejemplo, respecto a la determinación del precio a la que me acabo de referir. Como decía, para los niños la determinación del precio es un acto de voluntad ya sea del tendero, ya sea del fabricante o incluso del Ayuntamiento o de alguna instancia del poder. Pero aunque los niños dicen que se puede cobrar lo que se quiera en realidad rechazan esa idea cuando les ponemos ejemplos y defienden la existencia de un justo precio. Las cosas tienen un justo precio que establecen los individuos razonables, como decía el tratadista del Renacimiento Luis de Molina (1597), y no pueden establecerse demasiadas variaciones respecto a eso, no se puede cobrar mil pesetas por un lápiz.

Más adelante parece como si los sujetos abandonaran las doctrinas escolásticas y adoptaran los principios de la economía clásica, convirtiéndose en discípulos de Adam Smith. Un vendedor puede poner el precio que quiera, pero si cobra mucho nadie vendrá a comprarle:

ANTONIO (10;6) «¿Y pueden poner el precio que quieran? ¿Por ejemplo, pueden poner 2 ptas. por este bolígrafo? Sí. ¿Y 1000? 1000 ya no porque sería un timazo. Ellos que lo pongan, no lo va a comprar nadie. ¿Pero pueden poner entonces el precio que quieran? Bueno, según. ¿De qué depende entonces el precio de las cosas? Porque es que los bolígrafos normalmente valen baratejos, valen 15 ó 20 ptas.»

GONZALO (10;9) «¿Puede poner el precio que quiera? Sí, pero si es muy caro

no se lo compran. ¿Puede poner 2 ptas.? Sí, pero sale perdiendo. ¿Y a 1000 ptas.? Sí, pero no se lo compraría nadie».

El proceso de construcción de la representación social

Vamos a pasar ahora a otro tema y hacer algunas observaciones sobre cómo se construye la representación del mundo social. Desde el comienzo de su vida el niño interactúa con los demás y está sometido a regulaciones que son de origen social pues la forma como los demás le tratan está determinada socialmente. Desde la manera como se trae a los niños al mundo, en una clínica, o en el bosque, acostada la madre o erguida, pasando por la forma como se coge al niño recién nacido, el régimen de alimentación, o el trato y las relaciones con los adultos, los factores socioculturales aparecen desde que se nace o incluso antes (por los hábitos y prácticas que sigue la madre durante el embarazo). Esto no supone, sin embargo, negar que hay determinantes biológicos en la conducta que aparecen en distintas sociedades bajo formas semejantes en el fondo, pero diferentes en la superficie.

El niño se acostumbra pronto a relacionarse con los otros y, como depende de los adultos para su supervivencia, experimenta desde muy temprano lo que es la autoridad, que está ligada a la dependencia. El niño puede querer hacer algo en un determinado momento pero si los adultos que tiene a su alrededor no desean lo mismo no podrá hacerlo si no dispone de capacidad para ello y tendrá que depender de las decisiones de los mayores. Tanto en el caso del mundo físico como del mundo social el niño construye sus nociones a través de la resistencia que la realidad exterior le ofrece. Cuando no hay resistencia no hay construcción, mientras que cuando hay un enfrentamiento entre nuestras expectativas y lo que sucede se plantea un conflicto que es necesario resolver de alguna manera. Si el niño quiere andar por una barra fina y se cae para los lados tendrá que adaptar su conducta a las condiciones que la gravedad y el equilibrio físico establecen. Si quiere jugar con otros niños y los otros no quieren tendrá que renunciar a ello o seducirlos para que lo hagan. Si piensa que el tendero cobra lo mismo al comprador que lo que le cuestan las mercancías que vende, y por otro lado que vive del dinero

que saca vendiendo, se terminará por producir una contradicción que llevará al niño al concepto de ganancia. En todos estos casos la resistencia de la realidad o el conflicto exigen el progreso del conocimiento.

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

Así pues la experiencia social del niño es muy peculiar, pues aunque está sometido a ella desde que nace y le penetra por todas partes, es al mismo tiempo muy fragmentaria, incompleta, y en muchos aspectos indirecta o mediata. No participa en gran parte de las actividades de la vida social, no trabaja, no tiene derechos políticos, etc., pero recibe una cierta información de ellas a través de lo que escucha a los adultos, de la televisión, de la radio, de otros medios de comunicación, de sus conversaciones con otros niños, de lo que

aprende en la escuela, de sus propias observaciones.

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

Por esto, si pretendiéramos evitarles a los chicos ese trabajo de elaboración personal, y les explicáramos directamente a los 7 u 8 años cómo funciona la sociedad, cómo funciona el sistema económico, o la representación territorial en el Senado, con seguridad no lo entenderían porque no disponen de los medios intelectuales necesarios para ello. Lo que sí podríamos conseguir es que nos repitieran una serie de fórmulas pero que serían vacías para el niño, que carecerían de sentido en ese momento y que probablemente se olvidarían pronto.

Dos factores, como siempre muy estrechamente ligados, son entonces responsables de

la representación parcial que el niño va construyendo del mundo social. Por una parte el carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social, y por otro las limitaciones de sus instrumentos intelectuales. Para construir una representación o un modelo del funcionamiento del sistema político es necesario disponer de informaciones y experiencias sobre la vida y la actividad política, pero además es preciso organizarlas, y construir un sistema en el que encajen los distintos elementos. Se plantean preguntas como «de dónde viene el poder», «por qué gobierna quien gobierna», «qué diferencia hay entre el ejecutivo y el legislativo», «cuál es la relación e influencia del ciudadano normal sobre las decisiones políticas», etc. Y para organizar todos esos elementos, que constituyen diversos sistemas, es necesario disponer de una capacidad cognitiva de la que no dispone el niño pequeño. La falta de información y experiencia, y la debilidad de los instrumentos intelectuales, son pues dos aspectos indisolubles que explican el carácter de la representación infantil del mundo social.

El proceso por el cual se va construyendo la representación del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. Se ha sostenido frecuentemente (por ejemplo, Jahoda, 1963a) que el conocimiento social del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado. Esto se aplicaría, por ejemplo, al conocimiento de las unidades geográficas cf. Delval, 1981, que pasaría de su ciudad a su región y luego al país, pero sería igualmente válido para otros campos del conocimiento.

Este modelo, que posiblemente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos, según la cual el sujeto es pasivo, y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizarla, resulta sin embargo inadecuado y no se adapta a los datos de que disponemos en el terreno mismo del conocimiento geográfico, ni en otros terrenos, sólo es una aproximación grosera e incorrecta. El niño conoce evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están alejadas en el espacio, por ejemplo, de otras ciudades que el niño visita. Tiene entonces que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo con

elementos que se le suministran en la escuela y se produce una interacción entre lo próximo y lo remoto, y sobre todo entre lo familiar (su experiencia directa) y lo general (los conceptos más abstractos que se le transmiten), que es semejante a lo que Vygotsky (1934) analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Aquellos aparecen primero, y los conceptos científicos que se enseñan después sirven para reorganizarlos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es reorganizado y cobra un nuevo sentido gracias a elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.

El papel de la escuela

A través de todo lo que hemos venido diciendo, nos hemos podido ir dando cuenta de la extrema dificultad que tiene para el niño construir una representación del mundo social y también que esta tarea constituye el resultado de una actividad constructiva que tiene que realizar él mismo y en la que nadie puede sustituirle. No podemos darle al niño esas nociones hechas sino que las tiene que construir él.

¿Quiere esto decir que la escuela no desempeña ninguna función, y que no se puede hacer nada más que esperar a que el niño realice su propia construcción? Creo que no, que no debemos adoptar la idea de que el niño es sólo fruto de las influencias del ambiente, ni que tiene que hacerlo todo él por sí mismo. La escuela no puede tratar de suplir la actividad del niño, pero sí que puede ofrecerle oportunidades para ampliar esa actividad y para reflexionar sobre ella. En otros lugares he defendido la idea de que la escuela debe ser un laboratorio desde el cual estudiar el mundo y tratar de interpretarlo (Delval, 1983, 1986). En este sentido, la escuela puede ampliar la experiencia del niño, ayudándole a organizar sus conocimientos. Algunos otros problemas de la comprensión del niño provienen de su falta de información y de su falta de experiencia con el mundo social. Pero la información por sí sola de poco le sirve y si tratamos de proporcionársela muchas veces no puede utilizarla porque necesita también organizarla y construir con ella un todo coherente, y no dispone de instrumentos para ello. En el pro-

blema de la ganancia hemos visto cómo se planteaba esta dificultad y cómo el niño no era capaz de construir un sistema unificado.

Así pues, creo que la escuela puede proporcionar un estímulo importante para la construcción de nociones sociales al niño, pero no tanto tratando de dárselas hechas sino proporcionándole instrumentos intelectuales adecuados, ayudándole a ampliar su experiencia, y haciéndole reflexionar sobre ella.

La sociedad del niño

No quiero terminar sin hacer algunas observaciones sobre cómo parece que es la sociedad que el niño concibe, que resulta bastante diferente de la que conciben los adultos. No voy a poder extenderme ahora sobre las causas a las que esto se debe pero sí querría señalar algunos rasgos llamativos. Lo que voy a apuntar puede resultar sorprendente —y lo presento con todo tipo de reservas, sobre todo en lo referente a lo que sucede en otros medios sociales— pero me parece que hay datos suficientes para trazar un cuadro como el que voy a bosquejar.

El niño entiende una realidad social muy distinta de la que vemos los adultos, que nos hemos acostumbrado a concebir el orden social como un terreno de lucha y de competencia de todos contra todos, haciendo nuestro muchas veces el *dictum* hobbesiano *homo homini lupus*. Por el contrario parece que los niños conciben una sociedad mucho más idílica, viéndola como un terreno de cooperación y de ayuda mutua. Posiblemente, la posición del niño dentro de la sociedad, ayudado y querido por los adultos, y sin tener que sufrir, por regla general, los ataques de otros, facilita esta idea.

La sociedad del niño parece que es un orden completamente racional, igual por otra parte que el mundo físico, en el que cada cosa está situada en su sitio y, las cosas sirven para satisfacer las necesidades del hombre. La sociedad es un lugar sin conflictos en el que todos cooperan con todos y cada cosa funciona perfectamente. Los conflictos están ausentes y la injusticia no existe, probablemente porque la injusticia se ve como algo irracional e innecesario. En todo caso, si se comprueba su existencia no puede explicarse y tiene que tratarse de un fenómeno claramente excepcional.

Los individuos, por su parte, se esfuerzan por hacer las cosas lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos siempre por intereses altruistas. Al mismo tiempo, son personas que conocen muy bien lo que tienen que hacer y que saben cómo se hacen las cosas. Los adultos tienen siempre el saber necesario y el conocimiento ocupa un lugar muy importante en la valoración del niño. Los políticos, los administradores, los técnicos son personas que saben y que hacen las cosas bien. Los políticos, los que desempeñan funciones sociales prominentes, son personas que saben mucho y que han llegado a esos puestos tras largos años de estudio. En conjunto, la noción de saber ocupa un lugar privilegiado en la comprensión infantil de la realidad social. Saber y autoridad se identifican y las personas que detentan el poder son las que tienen autoridad; la autoridad se relaciona con el conocimiento: los que más mandan son los que más saben.

En el orden social está también ausente la escasez. Las cosas son abundantes y siempre podemos encontrar lo que necesitamos. En la tienda hay tantos vasos como queramos y si los bolígrafos se agotan pronto habrá más. El dinero lo podemos obtener en el banco (o incluso a través del cambio en la tienda) y cuando se nos acaba vamos por más. Los pobres son muchas veces los que no saben ir al banco a por dinero.

Resulta sorprendente ese mundo del niño tan racional y tan ordenado en el que, sin embargo, unos elementos no pueden relacionarse con otros. Pero todo este mundo de bondad y de racionalidad se empieza a desmoronar en el momento de la adolescencia, cuando la realidad se comienza a entender de manera mucho más exacta y al mismo tiempo el individuo empieza a comprobar su impotencia para cambiar ese mundo irracional, tan contrario a todo lo que le han enseñado como niño durante los largos años pasados en la escuela. La realidad social entra en contradicción con todos los valores que hemos recibido y con todas las enseñanzas morales que nos han transmitido. Creo que el origen de muchos problemas sociales actuales, y también de otras épocas, se encuentra en ese choque, en ese conflicto, en esa desilusión, en esa frustración que se produce en la adolescencia y que puede tener consecuencias de muy largo alcance.

REFERENCIAS

- ADELSON, J. (1971) «The political imagination of the young adolescent». *Daedalus*, 100, 1013-1050.
- ADELSON, J. (1975) «The development of ideology in adolescence». En Dragastin, S.E. y Elder, G.H., *Adolescence and the life cycle: Psychological change and social context*. Washington: Hemisphere.
- ADELSON, J. y O'NEIL, R.P. (1966) «Growth of political ideas in adolescence: The sense of community». *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- ADELSON, J.; GREEN, B. y O'NEILL, R. (1969) «Growth of the idea of law in adolescence». *Developmental Psychology*, 1, 327-332. Trad. cast en DELVAL, J. *Lecturas de Psicología del niño*. Vol II, Madrid: Alianza, 1978, pp. 315-342.
- BERTI, A.E. (1981) «The boss: its conceptual development in children». *Italian Journal of Psychology*, 8 (2), 111-119.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1979) «Da dove vengono i soldi?. La genesi del nesso tra denaro e lavoro nel bambino». *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 40, 53-77.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1981a) *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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 BOMBI, A.S. (1981c) «La genesi di alcune idee economiche nel bambino». *Età Evolutiva*, 8, 19-27.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1983) «Il guadagno del negoziante. Ostacoli e facilitazioni all'apprendimento di nozioni economiche in terza elementare». *Orientamenti Pedagogici*, 30, 491-503.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1984) *Children's conception of economics*. Padua: Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, report n. 7, multicopiado.
- BERTI, A.E., BOMBI, A.N. y DE BENI, R. (1986) «Acquiring economic notions: Profits». *International Journal of Behavioral Development*, 9, 15-29.
- BERTI, A.E., BOMBI, A.S. y LIS, A. (1982) «The child's conceptions about means of production and their owner». *European Journal of Social Psychology*, 12, 221-239.
- CONNELL, R.W. (1970) «Class consciousness in childhood». *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 6, 87-99.
- CONNELL, R.W. (1971) *The Child's Construction of Politics*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.
- DANZIGER, K. (1958) «Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia)». *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- DELVAL, J. (1970) «Notas sobre Marx y el concepto de ideología». En Gracia, F., Muguerra, J. y Sánchez de Zavala, V. (comps.) *Teoría y sociedad. Homenaje al prof. Aranguren*. Barcelona: Ariel, pp. 245-261.
- DELVAL, J. (1974) «La transmisión de los conceptos sociales». *Anuario de la educación*, 74. Madrid: Santillana, pp. 166-175.
- DELVAL, J. (1981) «La representación infantil del mundo social». *Infancia y Aprendizaje*, n 13, 35-67.
- DELVAL, J. (1983) *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia, 5ª ed. 1987.
- DELVAL, J. (1985) «Las ideas espontáneas de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias: El caso de la luz». *Revista de Educación*, n° 278, pp. 119-131.
- DELVAL, J. (1986) *La psicología en la escuela*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- DELVAL, J.; SOTO, P.; FERNANDEZ, T. et al. (1971) *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder*. Informe. Universidad Autónoma de Madrid, multicopiado.
- EVART-CHMIELNISKI, E. (1950) «Perception fragmentaire des notions sociales et morales chez l'enfant». *Enfance*, 3, 154-159.
- FURTH, H.G. (1978a) «Children's societal understanding and the process of equilibration». En Damon, W. (ed) (1978) *New directions for child development*, Vol. I. San Francisco: Jossey Bass, pp. 101-123.
- FURTH, H.G. (1978b) «Young children's understanding of society». En McGurk, H. (ed.) (1978) *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.
- FURTH, H.G. (1979) «How the child understands social institutions». En: Murray, F.B. (ed.) (1979) *The impact of Piagetian theory*. Baltimore: University Park Press, pp. 135-156.
- FURTH, H.G. (1980) *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- FURTH, H.G.; BAUR, M. y SMITH, J. (1976) «Children's conceptions of social institutions: A Piagetian framework». *Human Development*, 19, 351-374.
- JAHODA, G. (1959) «Development of the perception of social differences in children from 6 to 10». *British Journal of Psychology*, 50, 159-177.
- JAHODA, G. (1962) «Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries». *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.
- JAHODA, G. (1963a) «The development of children's ideas about country and nationality: I. The conceptual framework». *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47-60.
- JAHODA, G. (1963b) «The development of children's ideas about country and nationality: II. National symbols and themes». *British Journal of Educational Psychology*, 33, 143-153.
- JAHODA, G. (1963c) «Children's concepts of time and history». *Educational Review*, 15, 87-104.
- JAHODA, G. (1964) «Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages». *Child Development*, 35, 1081-1092.
- JAHODA, G. (1979) «The construction of economic reality by some Glaswegian children». *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- JAHODA, G. (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.
- JAHODA, G. (1984b) «Levels of social and logico-mathematical thinking: their nature and interrela-

- tions». In W. Doise & A. Palmonari. (eds.) *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAHODA, G. y WOERDENBAGCH, A. (1982) «The development of ideas about an economic institution: A cross-national replication». *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-338.
- MOLINA, L. DE (1597) *De Iustitia et Iure, T. 2, De contractibus*. Cuenca. Trad. cast. de la parte relativa al justo precio por F. Gómez Camacho: *La teoría del justo precio*. Madrid: Editora Nacional, 1981.
- PIAGET, J. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé. Trad. cast. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan. Trad. cast. de V. Valls y Anglés: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1933. Nueva edición, Madrid: Morata, 1973.
- PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1951) «Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger». *Bulletin International des Sciences Sociales*, (Unesco), 3, 605-621. Trad. cast. en Delval, J. *Lecturas de psicología del niño*, T. II. Madrid: Alianza, 1978, 325-342.
- SCHUESSLER, K. y STRAUSS, A. (1950) «A study of concept learning by scale analysis». *American Sociological Review*, 15, 752-762.
- SCHUMPETER, J.A. (1954) *History of economic analysis*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast. de M. Sacristán: *Historia del análisis económico*. Barcelona: Ariel, 1971.
- SPIEGEL, H.W. (1987) *El desarrollo del pensamiento económico*. Trad. cast. de C. Soler, Barcelona: Ediciones Omega.
- STRAUSS, A.L. (1952) «The development and transformation of monetary meanings in the child». *American Sociological Review*, 27, 275-284.
- STRAUSS, A.L. (1954) «The development of conceptions of rules in children». *Child Development*, 25, 192-208.
- STRAUSS, A y SCHUESSLER, K. (1951) «Socialization, logical reasoning, and concept development in the child». *American Sociological Review*, 16, 514-523.
- TAN, H.K. y STACEY B. (1981) «The understanding of socio-economic concepts in Malaysian Chinese school children». *Child Study Journal*, 11, 33-49.
- VIGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje* (en ruso). Trad. cast. en Buenos Aires: Lautaro, 1964.

SUMMARY

This article presents the difficulties that children have in forming their representation of social reality. It particularly concentrates on the concept of profit, a concept with which children are in contact in their daily experience from the time they are very small and about which they sometimes elaborate conceptualizations which oppose those of adults.

RÉSUMÉ

Dans cet article, on expose la difficulté qu'ont les enfants à construire leur représentation de la réalité sociale, se basant en particulier sur le concept de gain, avec lequel l'enfant est en contact depuis tout petit dans son expérience quotidienne, sur lequel il élabore des conceptions parfois antagoniques par rapport à celles des adultes.