

Procesos de socialización política y construcción del pensamiento social en infantes y jóvenes: la ruta de la sociocognición

J. Octavio Nateras Domínguez *

Este artículo tiene origen en una investigación dirigida a conocer las modalidades y mecanismos de los procesos de socialización política a que están sujetos los niños, las niñas y los jóvenes. La preocupación disciplinar y teórica de este trabajo se desprende de la psicología social y, en particular, de la psicología política. El trabajo destaca la importancia de reconocer los aspectos sociocognoscitivos, así como las dificultades por superar en los espacios familiares, escolares y de los medios masivos de comunicación en relación con los procesos de socialización política desde una perspectiva psicosocial.

Palabras clave: socialización política, sociocognición, desarrollo moral, pensamiento social, infantes, jóvenes.

Presentación

Una de las distinciones posibles entre las psicologías social y política consiste en que ésta, como psicología de *la polis*, sería más específica en el estudio de los procesos que permiten comprender la construcción y conformación de la ciudadanía y la expresión de sus aspectos prácticos, en tanto que la primera se ubicaría más como una psicología *societal* (Rouquette, 1997 y 2002).

Si la psicología de *la polis* se enfoca a la comprensión de la ciudadanía práctica, el estudio de los procesos de socialización política es el escenario ideal para conocer las etapas que conducen a la construcción de la ciudadanía y al discernimiento de los sistemas de representación que le dan contenido al actor principal de ésta: el ciudadano.

* Profesor investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: onateras@hotmail.com

Los niños, las niñas y los jóvenes adolescentes constituyen grupos sociales que han sido poco atendidos como objeto de reflexión teórica. Pensarlos como actores o sujetos sociales es una de las peculiaridades de una psicología política que considera que la socialización política debe ser comprendida, como un proceso dual: de influencia y de construcción social. Infantes y jóvenes se encuentran en vías de convertirse en ciudadanos, entonces, su ejercicio estará determinado por la manera en que se desarrolle la construcción de su ciudadanía y de su socialización política. Éste es un fenómeno complejo y dinámico o, con más precisión, dialéctico. Como producto de una construcción social, la socialización política puede explicarse desde la teoría sociocultural representada por Vygotsky (1988); como resultante de mecanismos de influencia social, también Moscovici (1982) la considera en su sistematización formulada acerca de estos procesos, en sus versiones normativa y genética.

Los infantes y los jóvenes, como sujetos y actores sociales, tienen una posición que les permite ser receptores y objeto de las acciones e intenciones de otros y, en función del desarrollo de su habilitación social y de su avance sociocognoscitivo, juegan un papel de intermediación e interpelación de su entorno. En este sentido, la socialización política, entendida en una lógica de influencia social, implica identificar los espacios donde los sujetos son socializados, como las fuentes originarias y básicas de su conformación.

El desarrollo de concepciones sociales se da mediante mecanismos de construcción social. En la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1976 y 1988), la socialización es un proceso en construcción, donde el sujeto juega e interpreta un papel activo: reelabora los significados de las situaciones con las que entra en contacto y modifica las condiciones bajo las que vive, gracias a la interacción que mantiene con diversos grupos e individuos.

El interés por la forma en que niños, niñas y jóvenes dirigen su atención a diversos aspectos de su entorno social y público, tiene notables antecedentes en una tradición psicológica a la que se le ha denominado *sociocognición*. De ahí que uno de los propósitos de este trabajo sea de corte didáctico, en el sentido de llevar a cabo una reseña y revisión de dos campos temáticos que han teorizado y generado resultados de investigación para comprender los mecanismos psicológicos que sustentan el interés de infantes y jóvenes en su realidad social y política. Uno de ellos se refiere a los trabajos elaborados bajo el nombre de *desarrollo moral* y el otro con el nombre genérico de *construcción social de la realidad*. Los antecedentes

conceptuales de ambos campos se ubican dentro de la llamada psicología cognoscitiva y, en específico, de la epistemología genética, derivada de los estudios clásicos de Jean Piaget.

Además de llevar a cabo la reseña y revisión de los aspectos más relevantes de los campos mencionados, otro propósito de este artículo es reflexionar tales planteamientos y resultados a la luz de una psicología política y, en particular, de una socialización política preocupada por comprender las modalidades de construcción de la ciudadanía práctica y, por ende, del surgimiento de ciudadanos y de sus sistemas de representación de lo social y público.

Antecedentes

En el conjunto de investigadores y estudiosos del desarrollo cognoscitivo destacan dos figuras: Jean Piaget y Lev Semenovich Vygotsky.

La importancia de los descubrimientos de Piaget, así como sus contribuciones a diversos campos del conocimiento, son innegables. La caracterización que formuló sobre el desarrollo de la inteligencia en los seres humanos es quizá lo más reconocido y relevante de su obra. A partir de ésta se tiene una idea precisa de los mecanismos y procesos involucrados en el origen y evolución del conocimiento humano. El gran valor de sus aportaciones es que señalan la ruta que sigue el desarrollo del intelecto, sin embargo, también de ahí derivan buena parte de los comentarios críticos: una visión del desarrollo intelectual hasta cierto punto determinista, pues a pesar de que en éste se refiere la influencia del entorno social, no se consideran las influencias particulares (de orden histórico) que obran para que tal evolución tenga expresiones diversas e incluso limitadas.

Las contribuciones de Piaget (Flavell, 1983) permiten una adecuada caracterización de los rasgos que distinguen a niños, niñas y jóvenes en determinados periodos de sus vidas y dan la pauta para comprender el potencial y las capacidades que ellos pueden desplegar según su nivel de desarrollo.

El presente artículo se apoya en el supuesto de que el interés y la atención, así como las creencias y valoraciones de niños, niñas y jóvenes están ligadas a su desarrollo sociocognoscitivo; por ello es primordial identificarlo. Ahora bien, si se considera importante reconocer a los infantes y a los jóvenes en ciertas etapas de su desarrollo, también deberá aceptarse que las

variables de índole social, histórica y cultural influyen en la disposición e interés que muestren por el universo político del cual forman parte. Al respecto, las aportaciones de Vygotsky (1988) son decisivas porque en éstas ocupan un lugar relevante las condiciones sociales y culturales en las que crecen los niños y las niñas. De ahí el nombre de su enfoque teórico: *sociocultural*.

Para los fines de este trabajo se piensa en niños, niñas y jóvenes cuyas edades se ubican entre los ocho y dieciséis años, lo cual presupone que las distancias y diferencias en cuanto a sus características sociocognoscitivas, son significativas. Éstas señalarán diversos grados y niveles en la representación del entorno político, así como la mayor o menor posibilidad de identificarla y formular valoraciones y opiniones sobre la realidad política. De acuerdo con el rango de edad referido, en la categoría de infantes se considera a los niños y niñas entre los ocho y los doce años, mientras que en los jóvenes se incluye a los adolescentes entre doce y dieciséis (Piaget, 1974).

Conocedores de la obra de Piaget destacan el interés que mostró en sus inicios en las implicaciones del entorno sobre la evolución de los procesos cognoscitivos y refieren los trabajos que publicó acerca del desarrollo social hacia finales de los años veinte y principios de los treinta, entre los cuales resaltan sus contribuciones a la comprensión del juicio moral en infantes. También mencionan que la obra posterior y decisiva de este psicopedagogo se alejó de esos temas para centrarse en el conocimiento que sobre el mundo físico los niños se forjan. Las aportaciones fundamentales de Piaget y el trabajo continuado por sus discípulos y seguidores se enfocaron en la investigación de los "dominios no sociales" (Turiel, 1989).

Respecto a las aportaciones de Vygotsky, si bien en éstas son muy claras y contundentes las implicaciones del mundo social y cultural en el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos, la escasa difusión de su obra y el retraso con la que se dio a conocer, limitaron las investigaciones orientadas al campo de la sociocognición.

Por las dos situaciones referidas, hasta hace poco tiempo la mayor parte de la investigación sobre desarrollo cognoscitivo se ha enfocado en el conocimiento del mundo físico y de operaciones de orden simbólico o abstractas—operaciones formales y lógicas— (Cadenas, 1991). Pero a partir de la década de los sesenta se retomó la línea de investigación en el ámbito de la sociocognición (Turiel, 1989; Delval, 1989).

En ambos casos, los estudios llevados a cabo tienen como referencia los trabajos de Piaget o, de modo más genérico, de la Escuela de Ginebra y, en los últimos años, de Vygotsky (Mugny y Doise, 1983).

En cuanto a los enfoques seguidos en la investigación del desarrollo sociocognoscitivo ha predominado el de corte genético y estructural. Turiel (1989) plantea una discusión que toca las bases epistemológicas en las que se han sustentado estos trabajos. La polémica central consiste en dirimir si el enfoque de las *transformaciones estructurales* seguido por Piaget, es aplicable a la indagación de procesos que de suyo no presentan la regularidad que existe respecto a los fenómenos orgánicos o del entorno físico y material. Turiel considera que la investigación se ha desarrollado con base en los trabajos iniciales de Piaget y, como segundo elemento, ha imperado un enfoque reduccionista (Turiel, 1989). En consecuencia, afirma que es necesario un replanteamiento de la base epistemológica en la que ha descansado la investigación sociocognoscitiva, el cual tendría dos soluciones: la primera, designada *la hipótesis necesaria pero no suficiente*, sostendría que “los dominios sociales son parcialmente dependientes de lo que se considera una estructura cognitiva esencial”. Esto supone que aun cuando se tomen en cuenta las características del desarrollo cognitivo de los sujetos, el conocimiento de *los dominios sociales* no seguirá un orden o secuencia común para todos los individuos en todas las situaciones sociales. La otra solución sostiene simplemente la necesidad de formular un “enfoque empírico ad hoc” (Turiel, 1989).

Delval formula con claridad el dilema y la disputa entre

Los que suponen que hay un progreso homogéneo [y los que sostienen] que en distintos terrenos [del dominio social] puede haber desarrollos diferentes producidos a distintas velocidades. [Así como una postura intermedia:] existen algunas estructuras centrales, o generales, comunes a todos los campos, y otras parciales, más específicas, que serían propias de cada campo y que se desarrollarían con independencia unas de otras (Delval, 1997: 310).

La posición que se sostiene en este texto, coincide con la formulada por Turiel, aunque no se pretende seguir un enfoque de corte genético-estructural. Sobre todo porque más allá de que se produzcan *diferenciaciones progresivas*, en función de una situación global o común, aquí se parte del supuesto que el propio contexto de la realidad social y de los sujetos particulares con los que se trabaje, establecen desde un inicio *campos diferenciados*. Se podría decir incluso que estructuralmente los dominios o

campos sociales son diversos, con lógicas propias. Además, la investigación de nociones sociales y políticas supone condiciones de igual o mayor dificultad que la orientada al mundo físico y al pensamiento abstracto de los infantes. La complejidad deviene en que la incidencia de variables de orden histórico y cultural implican un nivel de relatividad y especificidad más amplio, contrario a la idea común de que el desarrollo cognitivo ha de seguir, filo y ontogenéticamente, una directriz relativamente delineada, la cual irá cambiando en función de los contenidos, pero no de los procesos centrales.

Por otro lado, si bien desde el momento en que nacen los niños y las niñas mantienen un conjunto de relaciones con las personas que les rodean, de inicio no son conscientes de ello ni tienen una concepción, idea o representación del mundo en que viven. En consecuencia, es poca la atención que se podría prestar al desarrollo de nociones que les ayudaran a conocer su entorno y favorecieran sus interrelaciones e intercambios. En el momento en que los infantes tienen el grado de desarrollo que les permite ampliar sus intercambios sociales, se enfrentan a la necesidad de descifrar el conjunto de códigos que regulan las relaciones sociales inmediatas, pero que denotan una normatividad que rebasa el espacio del intercambio interpersonal. De esta forma, la interacción social entraña normas que rigen los intercambios y vínculos entre los individuos, y además se extienden hacia el conjunto del cuerpo social: los grupos, las organizaciones y las instituciones. Como se aprecia, estos razonamientos son aplicables a la esfera o al cuerpo político de una nación.

La complejidad de este universo al que se acercan los infantes, debe ser descifrado y para ello conviene indagar los mecanismos y modalidades mediante los cuales los infantes y jóvenes adolescentes se muestran interesados por temas de naturaleza pública o política. Para llegar a esto, se deberán explorar las vías del desarrollo de lo que se ha denominado el *pensamiento social*.

A continuación se expondrán los diferentes dominios en los que se ha desarrollado la investigación sobre sociocognición. Por razones de pertinencia y espacio, sólo se distinguirán los dos campos de estudio vinculados con el interés del presente trabajo.

Uno de ellos concierne al desarrollo moral de niños, niñas y jóvenes y, el otro, a la indagación de la representación infantil del mundo social —desde una perspectiva estructural, no social (Delval, 1989).

La investigación sobre el desarrollo moral se presentará de la siguiente forma: en primer lugar se hará referencia a los trabajos pioneros de Piaget;

después se expondrán las aportaciones de Kohlberg; en tercer lugar se hará una breve referencia a las investigaciones sobre *perspectivas morales*, realizadas a través de dilemas morales; por último, se mencionarán algunas aplicaciones de estos temas a la socialización política y educación cívica.

En lo que respecta a los estudios sobre la representación infantil del mundo social, se describirán los “subdominios” que se han investigado y, dada la amplitud del tema, sólo se referirán tres de ellos: el desarrollo de las nociones económicas, la formación de las nociones políticas y la idea de nación y el sentimiento nacional.

Desarrollo Moral

Piaget: el juicio moral

El desarrollo de la moralidad en los seres humanos constituye una de las evidencias de la conformación de su identidad y del reconocimiento de un espacio social complejo que requiere cierto tipo de regulaciones. En buena medida, dicho proceso contribuye a establecer los principios que regulan los intercambios sociales, para los cuales la reciprocidad y el respeto son cruciales. Como todos los fenómenos psicológicos, el pensamiento moral se va anunciando poco a poco y mediante diferentes expresiones, en función del grado de desarrollo sociocognoscitivo de los sujetos, lo que permite identificar las etapas o fases en la construcción de la moralidad humana.

Antes de exponer las características generales del desarrollo moral conviene señalar que un elemento esencial para el establecimiento de intercambio social, reside en la existencia (tanto interna como externa) de normas que organizan y estructuran esa interacción. El conocimiento de ellas forma parte del propio desarrollo sociocognoscitivo de los sujetos. El espacio público y más específicamente el político, están regidos por reglas y normatividades que deben ser acatadas para conducirse en éstos. Por ello es importante tomar en cuenta este aspecto en el estudio de los procesos de socialización política en niños, niñas y jóvenes.

El punto central de la moralidad consiste en la consideración y respeto por un sistema de normas. Desde muy pequeños, los niños y las niñas se encuentran sometidos a ciertas reglas que son señaladas y transmitidas por sus padres (Pulaski, 1971). Sin embargo, el que desde edades tempranas actúen bajo ciertas regulaciones, no significa que comprendan con toda

claridad su importancia; ya que éstas proceden del exterior, por lo cual el desarrollo de la moralidad tendrá como objetivo preciso la incorporación de tales normatividades, hasta formar parte de las estructuras sociocognoscitivas y, por ende, morales, de los sujetos (Emiliani y Carugati, 1991).

Las primeras indagaciones de Piaget sobre la conciencia que tienen los infantes de las normas las llevó a cabo observando y participando en juegos con niños y niñas. El tránsito del juego libre al juego con reglas (en inglés esto se ilustra muy bien: el paso del *play* al *game*) anuncia que los sujetos empiezan a comprender la normatividad. Hasta los cinco años, los niños juegan de una manera egocéntrica (Piaget, 1980) y no tienen conciencia alguna de la existencia de reglas. Es entre los siete y ocho años cuando los infantes son más conscientes de las normas que rigen los juegos y éstas son observadas como "sagradas e inmutables" (Pulaski, 1971). De acuerdo con Piaget impera una *moralidad de la coacción*, en la cual los niños y las niñas consideran que las reglas las hacen los adultos y ellos las aceptan como definitivas e inviolables (Pulaski, 1971). Hacia los diez años opera una transformación decisiva en la percepción de los infantes acerca de las reglas: éstas dejan de ser sagradas e inviolables y se convierten en acuerdos que se establecen entre los participantes de un juego, lo cual supone la posibilidad de modificaciones o ajustes bajo circunstancias específicas, siempre que medie un arreglo y puesta en común entre los participantes. A esta actitud, Piaget la denominó *moralidad de la cooperación*. El cambio entre la fase anterior y ésta consiste en que se trasciende del respeto unilateral de las normas y la aceptación invariable de las órdenes de los adultos, por una condición acordada. Es evidente que se ha transitado hacia un período de mayor autonomía y, por ende, de mayor responsabilidad por parte de los sujetos.

Si se observa con cuidado, este cambio es muy importante porque da por sentado el mutuo consentimiento y la cooperación para establecer bases compartidas de acuerdos, en esto el diálogo y la comunicación son esenciales para lograr consensos.

Otra característica de esta fase es que los infantes tienden a evaluar la gravedad de un hecho en función del daño ocasionado o sea, por sus consecuencias. A esta etapa del desarrollo del juicio moral se le llama *realismo moral* (Piaget e Inhelder, 1980). Conforme crecen, los niños y las niñas van perdiendo el sentido de la responsabilidad objetiva y empiezan a otorgar mayor énfasis a las intenciones subjetivas. En esta lógica, a quien haya realizado un acto de consecuencias punibles, se le castiga si se establece

que el comportamiento fue deliberado; en cambio, si se procedió sin intención, opera la disculpa (Pulaski, 1971). Juzgar una acción por sus repercusiones materiales o por las intenciones son dos condiciones que pueden coexistir en los individuos: toda falta o desobediencia tiene como resultado un castigo y los castigos o sanciones se establecen en función de la naturaleza de la falta (Pulaski, 1971).

Poco tiempo después, la ponderación de los motivos y de las circunstancias de una conducta son evaluados para imponer las sanciones que corresponden a las conductas emitidas. La fase final del desarrollo del juicio moral es denominada por Piaget como *justicia distributiva*, la cual consiste en atender los distintos grados de responsabilidad, en función de elementos internos –motivaciones–, externos y circunstanciales. Este tipo de justicia supone la capacidad de los infantes de colocarse o ponerse en el lugar de los otros e implica el desarrollo de las nociones de cooperación y respeto, en consecuencia es posible encontrar expresiones de solidaridad moral (Pulaski, 1971).

De manera esquemática, se pueden resumir las contribuciones de Piaget en el desarrollo del juicio moral, a partir de tres etapas o momentos: la de *heteronomía*, en la que se requiere la presencia de alguna figura de autoridad para que los niños y las niñas observen las reglas o normas; la del *realismo moral*, donde la norma se acata como tal y es independiente de intenciones o relaciones; por último, la *autonomía*, en la que impera el respeto mutuo y se consideran tanto las razones como las circunstancias de las conductas para evaluarlas y determinar si son sancionables o no (Piaget e Inhelder, 1980).

Estos desarrollos iniciales de Piaget despertaron algunos cuestionamientos y fomentaron investigaciones y estudios más precisos.

Kohlberg: el desarrollo de la moralidad

Lawrence Kohlberg, discípulo de Piaget, profundizó las investigaciones en torno al desarrollo de la moralidad. La importancia de su trabajo es tal que en la actualidad las referencias esenciales para el conocimiento de este desarrollo en los infantes y los adolescentes son de su autoría. Al igual que Piaget, Kohlberg adoptó un punto de vista genético, estructural y construccionista en sus indagaciones. Considera que el pensamiento moral es, ante todo, un tipo de pensamiento: “el razonamiento moral es claramente razonamiento, el que haya un razonamiento moral avanzado

dependerá de que haya un razonamiento lógico avanzado” (Kohlberg, 1982: 34). Y concluye que hay un parangón entre el estadio lógico del pensamiento del sujeto y el de su desarrollo moral (Kohlberg, 1982). Sus hallazgos lo llevaron a formular tres niveles de desarrollo moral, cada uno con dos estadios. Expresada en etapas de este proceso, la concepción de Kohlberg proporciona un modelo que explica la relación entre el yo, las reglas o normas y las expectativas o demandas de la sociedad (Kohlberg, 1982).

En el primer nivel, denominado preconvencional, se ubica a niños y niñas menores de nueve años y en él se establece que las reglas y las expectativas sociales se perciben como externas y ajenas al yo. Cabe mencionar que en opinión de Kohlberg, el comportamiento que prevalece en algunos adolescentes y en sujetos con desórdenes sociopáticos (delincuentes) se encuentra en este nivel y es independiente de la edad. Esto ilustra que la valoración respecto a la fase o etapa en la que se ubica un sujeto deriva de la relación que exista entre el yo, las normas y las exigencias sociales (Kohlberg, 1982).

En el segundo nivel, llamado convencional, hay una identificación del yo con respecto a las reglas y expectativas de los otros y, en particular, las que proceden de la sociedad o de figuras de autoridad. Aquí se encuentra la mayor parte de adolescentes y personas adultas (Kohlberg, 1982).

El tercero y último nivel, denominado posconvencional, se alcanza en la medida en que las personas adultas y maduras pueden diferenciar su yo de las reglas y expectativas de los otros y son capaces de orientar sus valores en función de los principios establecidos de manera personal. En este periodo Kohlberg se refiere a las personas adultas que rebasan los veinte años; no obstante, existen adultos de mayor edad que no alcanzan este nivel de desarrollo moral (Kohlberg, 1982).

Como se dijo, a cada uno de los niveles les corresponden dos estadios en los cuales se describen con precisión las características particulares que adquiere el desarrollo moral en función del desarrollo cognoscitivo del sujeto. Esto es, Kohlberg establece una relación entre sus niveles y los estadios enunciados por Piaget: los niños o las niñas que se encuentran en la fase de las operaciones concretas, estarán ubicados en los estadios 1 o 2 del primer nivel del desarrollo moral: preconvencional; mientras quienes se ubiquen en el periodo de las operaciones formales iniciales, les corresponderán los estadios 3 o 4 del nivel convencional. Por último, quien haya avanzado a etapas superiores de las operaciones formales, estará en posibilidad de alcanzar los estadios 5 y 6 del nivel posconvencional (Kohlberg, 1982).

La contribución que distingue a Kohlberg de Piaget, radica en que logra establecer una caracterización precisa de lo que Piaget denominó el juicio moral.

Perspectivas sociales: dilemas morales

Se ha discutido mucho respecto a si las características estructurales del desarrollo cognoscitivo propias de los infantes impiden o dificultan la investigación sobre su mundo social (Emiliani y Carugati, 1991; Delval, 1996; Selman, 1989 y Turiel, 1989). En particular, se ha debatido la incidencia del egocentrismo como condición a superar para que los infantes, ya des-centrados de sí, puedan atender y comprender su entorno pero, sobre todo, desarrollar la capacidad de colocarse en el lugar de otros sujetos. Este aspecto, llamado *ampliación de perspectivas* o *perspectivismo*, se ha considerado en investigaciones derivadas de las aportaciones de Kohlberg ya que el surgimiento de esta capacidad es crucial para el desarrollo moral de los infantes y los adolescentes.

Selman acota

...que la habilidad de adopción de roles y precisión de la percepción social mejoran con la edad... y que el desarrollo prosigue a lo largo de la adolescencia [asimismo, sostiene] que la adopción de roles o perspectivas sociales es... una capacidad evolutiva (Selman, 1989: 103).

Los trabajos de este investigador han permitido explicar la naturaleza cualitativa de ese proceso.

La clave de las investigaciones de Selman consistió en establecer las condiciones para que los niños, las niñas y los jóvenes se colocaran en el lugar o perspectiva de otros y desde ahí indagar el progreso de esta capacidad y, por derivación, de su desarrollo moral. Con ese propósito, Selman se apoyó en dilemas a fin de involucrar a sus sujetos en un razonamiento social o moral.

Identificó cinco fases o estadios en la adopción de perspectivas de razonamiento moral.¹

¹ Se debe aclarar, como siempre en este tipo de estudios, que la referencia a las edades asociadas a cada estadio son aproximadas.

Estadio 0: perspectiva egocéntrica (4 a 6 años). El niño o la niña aún no ha desarrollado la capacidad de diferenciar entre su interpretación personal de una acción social y lo que considera la perspectiva correcta o verdadera. Como aún no logra distinguir los puntos de vista de otros, tampoco los puede relacionar entre sí, es decir, no puede reflexionar sobre el pensamiento propio o el ajeno (Selman, 1989).

Estadio 1: adopción de perspectivas socioinformativas (6 a 8 años). Los infantes se ven a sí mismos y a los otros como actores con interpretaciones muy distintas de la misma situación social, determinadas por la información que posee cada uno. Consideran que las personas no sienten ni piensan de la misma forma, porque se encuentran en situaciones diferentes o tienen otra información. Sin embargo, los niños y las niñas no pueden mantener su propia opinión y, al mismo tiempo, colocarse en el lugar del otro, tampoco pueden juzgar sus propias acciones desde la perspectiva de los demás (Selman, 1989).

Estadio 2: adopción autorreflexiva de perspectivas (8 a 10 años). Los infantes comprenden que la gente siente o piensa de un modo diferente porque cada quien tiene su propia escala de valores u objetivos. En términos morales, esto conduce a una concepción relativista desde la cual ninguna perspectiva personal es del todo correcta o válida. En esta etapa se dispone de la capacidad para reflexionar sobre la conducta y las motivaciones propias desde el punto de vista de otros. Los niños y las niñas se dan cuenta de que los demás pueden ponerse en su lugar, de ahí que puedan anticipar las reacciones de otros ante el motivo u objetivo de sus acciones (Selman, 1989).

Estadio 3: adopción recíproca de perspectivas (10 a 12 años). El infante puede distinguir su propia posición desde una óptica generalizada, esto es, la que adoptan los miembros de un grupo. También es capaz de identificar la opinión de dos personas desde el papel de espectador y de actuar como tal, de manera imparcial, manteniendo un punto de vista desinteresado, lo cual es muy relevante. La concatenación ilimitada de adopción de perspectivas conduce, en el plano moral, al desarrollo de normas convencionales para decidir entre los derechos de los individuos (Selman, 1989).

Estadio 4: perspectiva del sistema social general (12 a 15 años). La adopción de perspectivas pasa del nivel de las relaciones diádicas al del sistema social general, ello implica una percepción social o de grupo. El joven concibe el sistema como una construcción de perspectivas convencionales en la que participan y se relacionan todos sus miembros. Entiende que para facilitar la comprensión y comunicación con los demás, cada persona debe

tomar en cuenta el punto de vista compartido por todos, el del otro generalizado —el *alter*, en la perspectiva de Moscovici (1988)—, es decir, el sistema social (Selman, 1989).

Como se puede apreciar, hay una estrecha correspondencia entre los estadios de adopción de perspectivas de Selman y los estadios morales de Kohlberg. No obstante, Selman refiere la especificidad o distinción de sus contribuciones, respecto a las de Kohlberg y estima que su postura (de adopción de perspectivas) puede considerarse una modalidad de conocimiento social que ocupa un lugar intermedio entre el pensamiento lógico (Piaget) y el pensamiento moral (Kohlberg) y lo ilustra de la siguiente forma: el estadio cognitivo (Piaget) indica el grado de comprensión de los infantes acerca de los problemas lógicos y físicos; el estadio de adopción de perspectivas (Selman) refleja el nivel de entendimiento de los infantes y los jóvenes sobre la naturaleza de las relaciones sociales; y, el estadio en el desarrollo moral (Kohlberg) explica la forma en que se resuelven los conflictos sociales entre personas con diferentes puntos de vista. Por último,

El juicio moral consiste en decidir cómo *debe* pensar y actuar la gente de cara a sus semejantes, mientras que la adopción de perspectivas sociales examina cómo y por qué la gente *de hecho* actúa y piensa en relación con los demás (Selman, 1989: 113).

Derivaciones para una socialización política

Además de establecer el modelo de niveles y estadios, Kohlberg, a diferencia de Piaget, consideró decisivo el papel e influencia que tienen la experiencia y los estímulos sociales en el desarrollo moral de los infantes y los adolescentes. De manera particular, refiere que las condiciones más adecuadas para el desarrollo de la moralidad en los individuos son las que les permiten disponer de experiencias y prácticas concretas, a partir de las cuales se vayan ejercitando en la observación y prácticas normativas, en situaciones reales y cotidianas. Kohlberg otorga gran importancia a la estimulación social, a la cual concibe como “oportunidades de adopción de roles”, ya que permiten que el sujeto pueda establecer “un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral: es el nivel de la cognición social del sujeto” (Kohlberg, 1982: 49). En este sentido, al igual que Vygotsky (1976), Kohlberg concede gran importancia a las oportunidades que se brinden al sujeto para que, a la par de su desarrollo cognoscitivo y de sus adquisiciones, pueda instrumentarlas o aplicarlas.

Kohlberg mostró gran interés por la aplicación y puesta en práctica de sus hallazgos teóricos. Al morir éste, sus colaboradores y discípulos editaron la obra, *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), en la que refieren buena parte de las preocupaciones del investigador por convertir el espacio escolar en un escenario para propiciar el desarrollo moral de los infantes y adolescentes —con la decidida participación de todos los actores involucrados: autoridades, profesores y profesoras, estudiantes, padres y madres de familia y miembros de la comunidad— (Reimer, 1997).

Con toda claridad, Kohlberg especificó las ventajas del desarrollo moral de los sujetos tanto para la educación cívica como para la consolidación de prácticas democráticas y formuló una analogía entre la filosofía moral en su tradición liberal y el desarrollo moral de los sujetos. Como se sabe, la mayor parte de los conceptos en los que se sustenta el modelo de gobierno se desprenden del pensamiento liberal; de esta analogía plantea la necesidad de que la escuela contribuya al mejoramiento y fortalecimiento de las sociedades democráticas, con base en las características del desarrollo moral de los sujetos (Kohlberg, 1987). En alusión a los preceptos que orientaron a la Revolución Francesa, el mismo investigador propone que la escuela debe contribuir a la educación de los ciudadanos bajo los principios de “libertad, igualdad y reciprocidad” (Kohlberg, 1987).

Las contribuciones de Kohlberg resultan interesantes para abordar la problemática moral en la que se desenvuelven los sujetos de las sociedades contemporáneas. Sus ideas fueron retomadas por Habermas (1992) quien, preocupado por comprender los mecanismos de la constitución del yo, plantea que “el desarrollo de la moral representa una parte del desarrollo de la personalidad determinante de la identidad del yo” (Habermas, 1992: 67). Asimismo, hace un parangón entre las etapas del aprendizaje moral de los individuos y la evolución de ciertos sistemas sociales, los cuales presentan orientaciones o regulaciones vinculadas a los diferentes niveles del desarrollo moral. Habermas, interesado en formular una propuesta estructural de la actividad comunicativa, empleó las categorías y los niveles sugeridos por Kohlberg para mostrar que a cada uno de esos niveles y estadios le corresponden consecuencias en la acción comunicativa, a partir de la percepción de las normas, los motivos y los actores pertinentes a cada nivel (Habermas, 1992).

Las aportaciones derivadas de las ideas de Selman discuten el papel de la escuela en la educación moral y, por ende, cívica de sus educandos. Al

igual que con las contribuciones de Piaget, aquí también se cuestiona si es posible o conveniente adelantar o potenciar ese aprendizaje. En todo caso, lo pertinente es revalorar la importancia de la instrucción moral y sus derivaciones éticas en los recintos escolares, a condición de que ésta constituya un elemento estructural de la organización didáctica y pedagógica y no sólo se reduzca a incluir “contenidos sobre desarrollo moral”. Si algo evidencian las aportaciones de Vygotsky, Kohlberg y Selman es que hace falta una educación moral en la cual ese conocimiento y la instrucción cotidiana forme parte y guíe las acciones y prácticas de los sujetos.

Selman sugiere ser sensible a las características del nivel de desarrollo donde se encuentran los niños, las niñas y los jóvenes; pues si para el desarrollo moral de los infantes y los jóvenes es esencial el reconocimiento de los puntos de vista de los otros, para quien es responsable de educarlos e instruirlos también será importante colocarse en la posición de los niños —considerando su grado de desarrollo—. Selman menciona que la crítica más frecuente al enfoque cognitivo evolutivo es que los juicios sociales o morales no determinan por sí mismos la conducta real del individuo. Sin embargo, al amparo de estudios realizados, sostiene que cuando se adopta un enfoque cognitivo-evolutivo en las discusiones de grupo sobre temas de moralidad, se observa un avance hacia estadios morales superiores. Al argumentar sobre la conveniencia de que la instrucción básica incluya tópicos que confronten a los sujetos con distintas situaciones o condiciones en las que operan decisiones de juicio moral, Selman afirma que si bien no siempre hay correspondencia entre el pensamiento moral y la conducta del sujeto, “un juicio más evolucionado puede llevar a una conducta social más coherente y a unos sentimientos más realistas” (Selman, 1989: 114).

Representación infantil del mundo social

Precisiones

Las líneas de investigación referidas a la manera en que los infantes y los jóvenes elaboran las construcciones de su espacio social, se denominan *representación del mundo social*. En la medida en que tales construcciones son formas mediante las cuales los infantes y adolescentes se representan diversos ámbitos o dominios del espacio social, la amplitud y variedad de éstas estará en correspondencia con la diversidad misma de su ámbito social.

Como se sabe, en el campo de la psicología social, Serge Moscovici ha desarrollado la teoría de las representaciones sociales, orientada a conocer el aspecto social de la representación —sus contenidos y estructura—. Las líneas de investigación que se describirán a continuación, no corresponden a la teoría formulada por Moscovici, sino a trabajos que resaltan el aspecto constructivo de la capacidad de representación que tiene el ser humano, en este caso, sobre el mundo social (Delval, 1989).

Los nombres que se han dado a este campo son diversos. Es frecuente encontrarlo en la literatura como: *cognición social*, *desarrollo de nociones sociales* o *desarrollo social* y aunque muchas veces aluden al mismo campo, no siempre sucede así. Se ha elegido la noción de representación porque en ésta se incluyen las cogniciones, el desarrollo y las nociones sociales resultantes del encuentro entre los infantes y los jóvenes y su realidad social.

De acuerdo con Turiel, las investigaciones realizadas en este campo se pueden clasificar en tres grupos: a) las dirigidas al conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos, denominado *conocimiento psicosocial* o *cognición social*; b) las que se enfocan al conocimiento moral; y, c) las orientadas al estudio de los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones, llamadas societales (Delval, 1989).

A su vez, Shantz sugiere distinguir cuatro dominios de la experiencia y del conocimiento social: a) El yo y las otras personas; b) las relaciones sociales diádicas; c) las relaciones de grupos sociales; y, d) los sistemas sociales más amplios.

Como puede apreciarse, la cantidad y variedad de los desarrollos teóricos e investigaciones realizadas bajo este rubro son de tal magnitud que rebasan la posibilidad de presentar, siquiera, una esquematización descriptiva. Por lo que la exposición versará sobre los dominios más pertinentes al escenario de la socialización política.

Comprensión de la sociedad: las nociones sociales

Antes se mencionó que la investigación clásica sobre el desarrollo cognoscitivo se ha centrado en conocer e identificar el origen de la capacidad cognoscitiva de los infantes; para ello se ha indagado la manera en que construyen su conocimiento sobre su entorno físico y cómo se van desplegando sus capacidades intelectuales o formales.

El universo social, objeto de la investigación sociocognoscitiva, tiene una especificidad que lo distingue de los fenómenos físicos o lógicos: su determinación histórica y cultural; además de que involucra e interpela al sujeto que está frente a él y del cual forma parte a la vez. La representación del entorno social, la construcción de nociones sociales o el desarrollo social, como quiera que se le llame, refiere un proceso complicado y no lineal. Como en ninguna otra área del desarrollo sociocognoscitivo, su construcción se produce por la interacción entre lo próximo y lo remoto, como la analogía establecida por Vygotsky entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos (Medina, s/f). Esto implica que:

...para formar su representación del mundo social, el niño necesita conocer una serie de hechos, obtener un conocimiento fáctico de los líderes políticos, de los impuestos, los tribunales de justicia... los sistemas de gobierno o la administración municipal (Delval, 1996: 310).

Además, la representación del mundo social está formada por elementos de distinta naturaleza: la adquisición de normas, valores y nociones que permiten al sujeto entender los procesos sociales o el funcionamiento de las instituciones. Cada uno de estos tópicos señala un “dominio de lo social”. En sus inicios, la comprensión de la realidad social descansa en la capacidad de los niños y las niñas de proceder a la “constitución de subdominios diferenciados” (Delval, 2001: 232).

En general, los tres tipos de elementos que han generado temas de investigación o análisis en el campo de las representaciones del mundo social son: las *normas* o *reglas*, los *valores* y las *nociones*. Cualquiera que sea el dominio o subdominio a privilegiar, referirá alguno de éstos: las *reglas* son un factor esencial de la vida social, la cual presenta todo tipo de normatividades con las que los niños y las niñas construyen parámetros para la acción. Al incorporarse en el ámbito social, además de reglas o normas, los infantes y los jóvenes adquieren *valores* sociales y morales, relacionados con aspectos deseados o apreciados por la sociedad y otros que no lo son; los valores establecen ciertas normas de comportamiento social. En cuanto los niños y las niñas adoptan reglas y valores empiezan a “teorizar sobre ellas, buscando explicaciones del por qué es necesario o deseable hacer ciertas cosas. En la búsqueda o elaboración de estas explicaciones, los infantes se sirven de *nociones* o conceptos sobre [diferentes tópicos del mundo social]” (Delval, 1989: 258-259).

Los temas sobre los que “teorizan” los niños y las niñas, constituyen los diversos subdominios del espacio social: el funcionamiento económico, la organización social, el orden político, la autoridad, el poder, la justicia, la nación, las clases sociales. Tales reflexiones ilustran su pensamiento cotidiano guiado por su sentido común.

Delval distingue tres estadios en la representación o comprensión del universo social. En el primero, que abarca hasta los 10 u 11 años, los elementos sociales están aislados y los sujetos fundamentan sus explicaciones en los aspectos perceptivos muy evidentes o visibles de la situación, sin tomar en cuenta los factores o procesos ocultos que deben ser inferidos. También son poco sensibles a la existencia de conflictos (Delval, 1996 y 2001).

En este estadio, las explicaciones que formulan los infantes sobre el mundo social están sustentadas en las apariencias, impera un “realismo ingenuo” y sus imágenes sobre los fenómenos sociales están desconectadas entre sí y son estereotipadas, lo que conduce a ideas erróneas o parciales. En consecuencia, los niños y las niñas no comprenden los procesos subyacentes; los cambios que se producen en la realidad se viven como súbitos y prevalece la idea de que las cosas han sido siempre de la misma forma y así continuarán, lo cual configura una “visión estática de la realidad”. Por otro lado, ellos consideran que las acciones de las personas están guiadas por sus deseos, y no perciben las restricciones que impone la realidad; esto ilustra un pensamiento omnipotente en los infantes. En este primer estadio, los niños y las niñas suponen que el comportamiento de las personas en la vida social obedece a razones de índole personal y moral; por ende, no comprenden que las relaciones sociales están institucionalizadas y que la gente actúa a partir de prescripciones o su papel en la sociedad. Los infantes que se encuentran en este estadio estiman que el poder está ligado al conocimiento: las personas que mandan son las que más saben y, respecto al poder, no se diferencia de la autoridad. En el plano moral, los infantes creen que las personas siempre hacen lo que deben, ya que para todas las situaciones o relaciones existen normas que señalan cómo proceder. Los niños y las niñas se representan un mundo feliz, donde todo está bien organizado y no falta nada, la escasez no existe en la mente infantil. En la sociedad que conciben no hay conflictos, impera un orden racional, todo sucede como debe suceder y los adultos siempre saben lo que deben hacer (Delval, 2001).

El segundo estadio abarca entre los 10-11 y los 13-14 años. En éste se construyen sistemas que organizan conjuntos de hechos, ubicados todavía

en un terreno delimitado y pueden coexistir sistemas independientes (Delval, 1996). A diferencia de la etapa anterior, en ésta los infantes y los jóvenes empiezan a tomar en cuenta aspectos no visibles de las situaciones y ya son capaces de establecer inferencias a partir de la información de que disponen. Perciben con mayor claridad los conflictos, pero no están en posibilidades de proponer soluciones satisfactorias, y pueden evaluar las normas con base en sus propios criterios y de criticarlas; el mundo social ya no se percibe estático. Las relaciones sociales entre los individuos ya no se conciben como un vínculo personal, sino en función del roles y cada una de las relaciones tiene sus propias reglas. Se entiende que las cosas no existen en abundancia y es necesario competir por los recursos; que la distribución no es igualitaria y que hay desigualdad social. Además, se reconocen las diferencias individuales, las cuales se atribuyen a rasgos psicológicos. La noción de conflicto considera la existencia de intereses y puntos de vista distintos; el cambio se vive como un proceso con etapas y que éstas no suceden rápidamente. Los sujetos son capaces de comprender las limitaciones que ofrece la realidad (Delval, 2001).

El último estadio inicia hacia los 13-14 años. Los jóvenes conciben a la sociedad como sistemas múltiples que están en interacción y tienen la capacidad de establecer vinculaciones entre éstos (Delval, 1996). Los sujetos han adquirido la habilidad para manejar e integrar información sobre el funcionamiento social, lo que les ayuda a consolidar sus capacidades deductivas y de inferencia, base de sus explicaciones. En esta etapa, los jóvenes intentan encontrar coherencia entre las cosas. En el ámbito moral, se aplican las reglas con bastante flexibilidad; se tornan críticos del orden imperante y son capaces de proponer soluciones a los problemas sociales. En este periodo surgen las ideologías y diferentes visiones del mundo, cuando el adolescente elige alguna, lo hace en concordancia con un sistema general de valores (Delval, 2001).

De la caracterización anterior se puede deducir que la representación infantil del mundo social está en función del nivel y estadio de desarrollo cognoscitivo de los niños y las niñas. En un inicio, ellos perciben ese universo como algo estático; el orden social es heterónomo, en el sentido que las normas proceden de fuera y el cambio social es impensable. Esta visión del mundo corresponde al primero y, en parte, al segundo nivel (Delval, 1996).

El tercer nivel se asocia con el periodo de desarrollo del pensamiento formal, ya que los infantes y los jóvenes están en posibilidad de representarse el mundo social en toda su complejidad.

La dificultad de los niños y las niñas para concebir el cambio social se relaciona con las características de su pensamiento. Es hasta el surgimiento de las operaciones formales y el desarrollo de las capacidades de abstracción, cuando se dan las condiciones para hipotetizar otro mundo posible, antes de esto el pensamiento infantil es conservador. A partir de la adolescencia se expresan las inquietudes que propugnan un cambio en la sociedad. En esta etapa los jóvenes poseen la capacidad de reconocer e identificarse con ideologías políticas determinadas, no siempre acordes a las normas transmitidas o compartidas en sus espacios familiares y escolares (Delval, 1996).

El objetivo de la caracterización anterior ha sido mostrar un panorama general de los rasgos más notables que distinguen las representaciones de los infantes y los jóvenes respecto al mundo social. Esta descripción procede de hallazgos y resultados de investigaciones realizadas sobre el tema. A continuación se expondrán, en forma esquemática, los subdominios pertinentes a los procesos de socialización política.

a) Desarrollo de nociones económicas

Uno de los dominios de la realidad social que confrontan los niños y las niñas desde edades muy tempranas lo constituye la esfera económica. La complejidad de este factor —como cualquier otro del mundo social— es tal que requerirá un largo proceso de desarrollo sociocognoscitivo para que infantes y adolescentes tengan una cabal comprensión de su funcionamiento. Del mismo modo, los aspectos económicos a los que se van enfrentando son diversos y siempre vinculados con su experiencia concreta e inmediata.

Los temas que se han investigado versan sobre la compra, la función y el valor del dinero, el costo de los productos o mercancías, los precios de compra y venta, la ganancia, la producción de mercancías, la fábrica, el origen y distribución del dinero, la relación entre dinero y trabajo, la distribución social del dinero, la existencia de pobres y ricos, la riqueza de los países, entre otros (Faigenbaum, 2000). A manera de ejemplo, se presentan dos modelos de estadios mediante los cuales se refiere el proceso de construcción de las nociones económicas en la población infantil.

Uno de los primeros investigadores sobre las relaciones económicas, Kurt Danziger, formuló cuatro estadios que ilustran la forma en que los niños y las niñas construyen su realidad económica: a) en el primer estadio, precategorial, el niño carece de categorías de pensamiento en este rubro;

b) en el segundo estadio, categorial, los conceptos del niño representan una realidad de actos aislados que se explican por un imperativo moral o “voluntarístico”; c) en el tercer estadio, los infantes son capaces de conceptualizar las relaciones como tales, porque han identificado una reciprocidad entre actos que antes permanecían aislados, pero a su vez estas asociaciones continúan apartadas y no pueden explicarse en función de otras; y, d) en el cuarto estadio se establecen sistemas de relaciones; se elaboran conceptualizaciones sobre la totalidad económica, en la que cada parte deriva su significación de su posición en un todo (Danziger, cit. en Faigenbaum, 2000: 107-112).

Como resultado de una larga investigación sobre las ideas de los niños acerca de la sociedad, Hans Furth propuso cuatro estadios en la comprensión global de estos fenómenos (Furth, cit. en Faigenbaum, 2000).

Estadio I: elaboraciones personalísticas y ausencia de un sistema interpretativo (5-6 años). En esta etapa los niños y las niñas no entienden la función del dinero.

Estadio II: comprensión de las funciones sociales de primer orden (7-8 años). Los infantes desarrollan una comprensión básica del dinero como un instrumento de intercambio.

Estadio III: sistemas parciales en conflicto (9-11 años). El niño o la niña construye sistemas parciales que le permiten interpretar los acontecimientos sociales más allá de las observaciones de primer orden. Aún no se entiende la noción de beneficio o ganancia.

Estadio IV: marco sistemático concreto (10-11 años en adelante). En este estadio los y las niñas comprenden el mecanismo básico de las transacciones monetarias y pueden pasar de la posesión personal del dinero a su uso social.

b) Formación de nociones políticas

Una de las expresiones más acabadas de la organización social la constituye la esfera política de una nación. Dicho ámbito es una realidad permanente y cotidiana para los sujetos, su presencia e influencia toca los espacios de la vida social y personal. De nueva cuenta, los infantes y jóvenes confrontan una realidad muy complicada: la política, la cual guarda relación estrecha con el poder y con la autoridad. Visto así, el niño se enfrenta con ambas influencias en su espacio familiar, representadas por el padre o la madre, y en la escuela le sucede lo mismo ante sus profesoras y profesores.

Otra expresión cotidiana de lo político se concreta en la existencia de normas o reglas. Las regulaciones, las prohibiciones y los mandatos forman parte de ese ámbito y, aunque éstos empiezan a ser conocidos e incorporados en el espacio familiar y después en el escolar, su expresión más contundente está en la esfera política. Tales normatividades son la base de la organización y la administración pública del gobierno.

Desde muy temprano, las figuras de autoridad dominantes en esos espacios llaman la atención de los niños y las niñas y de ahí se dirigen a otros actores o agentes institucionales de la organización política de un país.

A diferencia de la investigación realizada desde una perspectiva genética-estructural, las investigaciones reportadas sobre la realidad política proceden de tradiciones teóricas y disciplinares muy variadas, por ello no se ha logrado establecer una secuencia progresiva de la manera en que los infantes y jóvenes se representan el universo político.

Al respecto, Delval señala una gran diversidad de enfoques y tradiciones en la investigación de este tema y refiere la dificultad para sistematizar u organizar, coherentemente, la información producida. De acuerdo con Delval (1989), las líneas desde las cuales se ha investigado la representación infantil del mundo político son cuatro: a) socialización política; b), filosofía política; c) construcción de la política; y, d) génesis de lo político.

Del análisis y revisión de los resultados arrojados por esas indagaciones (cualquiera que sea su tipo), así como de los objetivos propuestos u orientaciones teóricas o disciplinares, Delval concluye que en todos se observa un paso de lo concreto a lo abstracto en la socialización política, y también que en los sujetos más pequeños, la creación y el cumplimiento de la ley es algo que está unido (Delval, 1989).

En el tema de la socialización política se expusieron algunos desarrollos y hallazgos alcanzados, para no repetirlos, sólo se hará referencia a uno de los estudios reportados por Delval, tratado desde una posición constructivista.

Connell llevó a cabo una investigación con infantes australianos acerca de sus conocimientos de la situación política que los rodeaba. El propósito del trabajo fue conocer cómo construye el niño o la niña sus propias ideas políticas, las cuales no coinciden siempre con la de los adultos.² Connell (cit. en Delval, 1989) sistematiza las interpretaciones de los infantes respecto a la política en cuatro estadios:

² Éste es un supuesto construccionista o evolutivo genético; el enunciado completo lo proporciona Delval: "el niño no recibe una representación del mundo social en que vive construida

Estadio I: pensamiento intuitivo (antes de los 7 años). En éste predomina la fantasía y se confunden los hechos políticos y los que no lo son. La política no se percibe como un asunto problemático, no hay conflictos.

Estadio II: realismo primitivo (7 a 9 años). La fantasía desaparece y se comienza a percibir un mundo político independiente que los infantes distinguen de otros ámbitos de la vida, aunque aún existe gran confusión. El gobierno se describe en términos personales.

Estadio III: construcción del orden político (10-11). Las tareas del gobierno o de la función política se dividen, se otorgan jerarquías a las figuras de esos espacios. Se inicia el entendimiento de las relaciones múltiples entre esos actores. El conflicto que ha estado presente para los niños y niñas, empieza a ser comprendido.

Estadio IV: pensamiento ideológico (13-14 en adelante). Se emplean términos políticos abstractos. La sociedad y la política se conciben como totalidades, ésta última es para los jóvenes un sistema complejo.

c) Idea de nación y sentimiento nacional

Todo sistema de gobierno se preocupa por inculcar entre sus gobernados una serie de valores en torno a la nación y a los símbolos que la representan. Fomentar el nacionalismo, el respeto y orgullo por los símbolos de la patria es una de las labores encomendadas a la educación básica. Los niños y las niñas son sensibles a esta instrucción, la cual se apoya en los contenidos programáticos de Historia nacional y de Educación Cívica. El apego a la patria es un sentimiento que comparten buena parte de los miembros de una nación sin importar sus diferencias sociales o culturales, de aquí se constituye lo que podría denominarse la identidad nacional y su expresión más nítida es el nacionalismo.

De manera que éste es también un tema o subdominio al que los infantes dirigen su atención. Las investigaciones se han conducido por las rutas siguientes: a) el conocimiento del propio país; b) actitudes y conocimiento de otros países; c) los símbolos nacionales (Delval, 1989).

por los adultos, sino que tiene que construirla él mismo con elementos dispersos y realizando un trabajo propio. Esta construcción la realiza aplicando sus recursos mentales" (Delval, 1989: 310).

Derivaciones

Una de las consecuencias prácticas que preocupa a Delval respecto a la construcción de nociones sociales, la remite a la necesidad de modificar por completo la forma en que se transmite el conocimiento científico en los recintos educativos. Muestra un interés especial en la enseñanza de las ciencias sociales pues, en su opinión, al impartirlas de modo adecuado se incrementan las posibilidades de que los niños, las niñas y los jóvenes se sientan atraídos y preocupados por su realidad social (Delval, 1996).

Para Delval uno de los objetivos que debe procurar la educación es que los alumnos entiendan de manera clara y puntual los fenómenos sociales. De lograrse este propósito, la educación habrá contribuido a la formación de "individuos libres, autónomos y críticos" (Delval, 1996). Para que los educandos comprendan el mundo en que viven, primero habrán de identificar el papel del hombre en la naturaleza, la función de las instituciones sociales y la evolución de las sociedades humanas. Sin embargo, es difícil lograrlo pues el propio espacio educativo pone una serie de obstáculos que limitan el desarrollo de los individuos. Delval sugiere que la información que se proporciona del medio es demasiado trivial, además de que los sistemas de enseñanza o las prácticas pedagógicas no favorecen la participación de los escolares ni, mucho menos, que se acerquen a la toma de decisiones sociales. En su opinión, la educación que se imparte en torno a las ciencias sociales tiene la desventaja de alejar a los niños de los fenómenos sociales, además de que en muchas ocasiones el conocimiento se presenta descontextualizado (Delval, 1996).

Aunado a ello, las propias características del desarrollo sociocognoscitivo generan otros obstáculos que dificultan el acercamiento de los infantes a lo social. Delval menciona cuatro causas.

La primera es que para los niños y las niñas resulta difícil atender aspectos propios e internos; en este sentido, pueden mostrar mayor interés por problemáticas cercanas que por fenómenos ajenos a su realidad social. En segundo lugar, la naturaleza de los conceptos derivados de las ciencias sociales (abstractos e imprecisos) constituyen otra dificultad para acercar a los infantes al ámbito social. Un tercer factor se refiere a que los niños y las niñas ocupan un lugar marginal en la sociedad, frente a la cual son sujetos pasivos, pues como no participan en el mundo de la política ni en el del trabajo, sus prácticas dentro de la misma están muy limitadas. La última razón esgrimida por Delval, la refiere al egocentrismo de los infantes,

característica que dificulta su comprensión de fenómenos que los rebasan, por ello les resulta difícil ponerse el punto de vista de los otros y comprender sus motivaciones (Delval, 1996).

Como se podrá observar, buena parte de los razonamientos de Delval son superables en la medida que avancen los desarrollos sociocognoscitivo y moral de los niños y las niñas. Otros elementos relacionados con las condiciones en que opera la educación, conllevan restricciones que no están al alcance de los infantes.

En todo caso, los responsables de la instrucción de conocimientos derivados de las disciplinas sociales deberán tener en cuenta que las restricciones o dificultades presentes en niños y niñas para el aprendizaje y comprensión de estos temas, tienen que ver con las características o cualidades de su desarrollo sociocognoscitivo.

Epílogo

Son varias las razones que justifican una revisión por esta perspectiva sociocognoscitiva. El hecho de que la población objeto sean niños, niñas y jóvenes entre los 8 y los 16 años, ya implica la necesidad de conocer el conjunto de características o rasgos que corresponden a su desarrollo sociocognoscitivo y derivar de ellas su atención o interés sobre asuntos públicos o la falta de éste. Asimismo, el rango de edad que separa a los sujetos referidos permite suponer que existen diferencias entre ellos, las cuales se deben reconocer e identificar, tanto en sus consecuencias teóricas como prácticas y metodológicas. Se puede afirmar que el interés, la atención, el tipo y grado de información y las valoraciones y opiniones que tenga esa población respecto a tópicos políticos, variarán en función de sus grados de desarrollo sociocognoscitivo.

Ahora bien, la noción de desarrollo cognoscitivo, abarca un amplio espectro de temas, problemáticas y fenómenos. Pero, aun sin ello, la sola referencia a lo cognoscitivo implica un interés por la forma en que los infantes y los adolescentes van desarrollando este tipo de capacidades. Como se ha sostenido, el enfoque teórico con el que se abordan estos temas, siempre considera a los sujetos, infantes y jóvenes desde una perspectiva psicosocial, de ahí que la primera acotación al concepto referido sea denominarlo *sociocognoscitivo*.

Con ello se precisa que el interés no es de tipo psicológico o referido al conocimiento de los procesos psíquicos superiores, sino a la manera en que se vincula el desarrollo cognoscitivo de infantes y adolescentes con variables de naturaleza social, tanto del contexto histórico concreto en que viven los sujetos, como las relacionadas con el conjunto de influencias que operan desde los otros (el *alter*) y que van configurando esa entidad. La sociocognición no sólo menciona la repercusión o influencia del medio social en el conocimiento de los sujetos, sino al desarrollo de nociones sociales como producto de procesos de construcción y representación social complejos que elaboran los sujetos sobre sus espacios. Tales representaciones o construcciones ejemplifican la capacidad y la necesidad de los individuos de organizar cognoscitivamente su entorno y, por ende, de insertarse en él.

A la par del desarrollo cognoscitivo y emocional, que inicia desde el momento del nacimiento, los niños y las niñas están inscritos en un espacio social variado y complejo, respecto al cual no tienen conciencia ni una referencia específica, hasta que, como parte del propio proceso de desarrollo y en función de interacciones constantes y variadas, empiezan a reconocer una realidad que los sobrepasa y contiene. Esto inicia en el núcleo familiar inmediato y se amplía hasta incluir a vecinos y compañeros escolares, propiciando las claves para la construcción de la identidad y de las relaciones de interacción social más elementales.

En este proceso, la incorporación de infantes a la instrucción primaria es un detonador para incrementar su desarrollo cognoscitivo, emocional y social. En ese espacio, mucho más abierto respecto a la familia, uno de los aprendizajes clave tiene que ver con la normatividad que regula las interacciones y el comportamiento. Esto constituye la base para el desarrollo de una moralidad en la que se sustentarán los intercambios e interacciones sociales, la cual también deberá tomar en cuenta las acciones, sus propósitos y sus consecuencias. En este plano, la adquisición de valores que favorecen ese intercambio es crucial en el desarrollo moral de los educandos.

Los referentes inmediatos para ese desarrollo, vía el modelaje, se encuentran en la familia y en la escuela. En particular, para el caso del comportamiento público, los niños y las niñas no sólo reciben indicaciones, sino, sobre todo, ejemplos de cómo conducirse ante un número muy amplio y variado de personas y de circunstancias o contextos. Muchas de las situaciones cotidianas que se presentan en la familia y en la escuela, requieren una serie de habilidades sociales de los infantes y los jóvenes, en las cuales se han de encontrar las claves para su sociabilidad política.

Como cualquier otra cualidad de los seres humanos, el desarrollo moral no es algo que se despliega de manera natural, sino que debe atenderse directamente y propiciar aprendizajes que favorezcan una moralidad autónoma y responsable. La falta de atención en este aspecto, en la familia y en la escuela, lleva a no considerarlo objeto de instrucción y de aprendizaje o, en el caso de que sí se tome en cuenta, éste se reduzca a un contenido más del que sólo se dé información y se dejen de lado las prácticas o acciones. Tanto el descuido en los ambientes familiares como en su forma de enseñarlo en la escuela en poco contribuyen a la formación de sujetos autónomos, responsables y críticos.

A lo anterior hay que agregar que las realidades familiares y escolares, el espacio televisivo, así como las del contexto público inmediato a los infantes y los jóvenes son poco propicias para que se desarrollen de acuerdo con principios éticos, como la justicia, la responsabilidad, la tolerancia y la cooperación, los cuales constituyen la base del intercambio público y político.

Las propias características de los espacios familiares y escolares —en su mayoría impregnados de autoritarismo, violencia y arbitrariedad— poco contribuyen a un adecuado desarrollo moral y ético, así como a la adquisición y práctica de valores sociales que refuercen la convivencia, la búsqueda de consensos y el respeto a las diferencias. Los ámbitos familiares y educativos están muy lejos de ser espacios “democráticos”, en los que de principio se procure respeto y consideración a sus integrantes. Esto se dificulta por las relaciones de jerarquía y supeditación (física y emocional) que se tienen como hijos y alumnos y porque, a menudo, el ámbito público inmediato opera como contraejemplo de los valores esenciales de la convivencia social. Sin duda, los comportamientos públicos y políticos deben tener algún tipo de referencia a las condiciones en que se ha dado el desarrollo moral de los diversos actores sociales, así como las cualidades o características presentes en ellos.

Otro aspecto que dificulta esta tarea es que el entorno político, social y económico ha empezado a abrirse hacia formas distintas de convivencia y de relación. En este contexto el conjunto de transformaciones radicales por las que transitan las sociedades contemporáneas agregan elementos de tensión y de conflicto, pues en el mismo medio surgen o se requieren nuevas prácticas sociales, pero aún no desaparecen las anteriores o se generan desajustes entre ambas. La llamada *crisis de valores* da cuenta de esta situación, ya que las prácticas sociales no se han adecuado a las nuevas y dinámicas realidades ni, por ende, la formulación, si fuera el caso, de otro tipo de valores y principios.

J. OCTAVIO NATERAS DOMÍNGUEZ

En esta situación de ambigüedad y contradicción se encuentra la preocupación porque la instrucción de valores cívicos genere ciudadanos comprometidos y responsables con su entorno comunitario, social y político.

Bibliografía

Cadenas, José María

1991 *El pensamiento político de los niños*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Delval, Juan

1989 “La representación infantil del mundo social”, en Elliot Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Buenos Aires, pp. 245-315.

1996 *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Paidós, Barcelona.

1997 “Tesis sobre el constructivismo”, en M. J. Rodrigo, coord., *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, pp. 15-33.

2001 *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Paidós, Barcelona.

Emiliani, Francesca, y Felice Carugati

1991 *El mundo social de los niños*, Grijalbo, México.

Faigenbaum, Gustavo

2000 “Los criterios del valor económico en el niño”, en José Antonio Castorina y Alicia M. Lenzi, comps., *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Gedisa, Barcelona, pp. 107-134.

Flavell, J. H.

1983 *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Paidós, México.

Habermas, Jürgen

1992 *La reconstrucción del materialismo histórico*, Taurus, Madrid.

Instituto Federal Electoral (IFE)

s/f *Talleres de educación cívica para diferentes públicos* [disponible en http://www.ife.org.mx/juntas_local/queretaro/bol9/Tallres.htm].

Kohlberg, Lawrence

1982 “Estudios morales y moralización. El enfoque cognoscitivo evolutivo”, en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 18, pp. 33-51.

- 1987 “El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral”, en J. A. Jordan y F. F. Santolario, eds., *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, PPU, Barcelona, pp. 85-123.
- Kohlberg, Lawrence, F. Clark Power y Ann Higgins
 1997 *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Gedisa, Barcelona.
- Medina, A.
 s/f *La naturaleza narrativa de la mente y la pedagogía* [disponible en <http://www.jalisco.gob.mx/sriag/educacion/9adrian.html>].
- Moscovici, Serge
 1982 *Psicología de las minorías activas*, Morata, Barcelona.
 1988 “Introducción: el campo de la psicología social”, en Serge Moscovici, coord., *Psicología social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, vol. 1, Paidós, Barcelona, pp. 17-37.
- Mugny, Gabriel, y William Doise
 1983 *La construcción social de la inteligencia*, Trillas, México.
- Piaget, Jean
 1974 *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, México.
 1980 *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires.
- Piaget, Jean, y Bärbel Inhelder
 1980 *Psicología del niño*, Morata, Madrid.
- Pulaski, Mary Ann
 1971 *Para comprender a Piaget*, Ediciones Península, Barcelona.
- Reimer, Joseph
 1997 “Una semana en la vida de Cluster”, en Lawrence Kohlberg, F. Clark Power y Ann Higgins, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Gedisa, Barcelona, pp. 81-116.
- Rouquette, Michel Louis
 1997 “Los fundamentos de la psicología política”, conferencia impartida en la licenciatura en Psicología Social, noviembre, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.
 2002 “Prólogo: representación social y ciudadanía práctica”, en Fátima Flores, coord., *Senderos del pensamiento social*, Universidad Nacional Autónoma de México-Ediciones Coyoacán, México, pp. 7-13.
- Selman, R. L.
 1989 “El desarrollo socio-cognitivo”, en Elliot Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Buenos Aires, pp. 97-123.

Turiel, Elliot

- 1989 "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social", en Elliot Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Buenos Aires, pp. 36-72.

Vygotsky, Lev Semenovich

- 1976 *Pensamiento y lenguaje*, Quinto Sol, México.
1988 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.

Artículo recibido el 2 de octubre de 2003 y
aceptado el 3 de diciembre de 2003