



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Díaz Barriga Arceo, Frida (1993)

**“LA ADOLESCENCIA Y ALGUNAS IMPLICACIONES EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. NOTAS SOBRE LA
COMPRENSIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL”**

en Perfiles Educativos, No. 60 pp. 29-34.

LA ADOLESCENCIA Y ALGUNAS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

NOTAS SOBRE LA COMPRESIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Frida DÍAZ BARRIGA ARCEO*

En una primera instancia, la autora se refiere al paradigma piagetiano del pensamiento formal que ha generado un importante corpus de investigación en torno al desarrollo de un sujeto epistémico y a la construcción de las categorías del conocimiento lógico matemático y científico. En un segundo momento, plantea que la emergencia y consolidación de las estructuras propias de la adolescencia y la edad adulta no son reductibles sólo a la actividad cognoscitiva del individuo, en tanto están condicionadas en el conocimiento social por otros aspectos. Analiza diversas investigaciones realizadas en diferentes países y cuestiona, por último, la visión de la sociedad que se enseña a los niños y a los jóvenes; plantea la necesidad de una revisión de la enseñanza de las ciencias sociales y de indagaciones profundas sobre aspectos del currículo formal y oculto de las escuelas.



ADOLESCENCE AND SOME IMPLICATIONS IN THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES. NOTES ON THE UNDERSTANDING OF SOCIAL LEARNING. *The author first refers to the piagetian paradigm of formal thought, which has produced an impressively large body of research, regarding the development of an epistemic subject and the construction of the categories of logical, mathematical and scientific understanding. Diaz Barriga then states that the emergence and consolidation of the structures characteristic of adolescence and adulthood cannot be limited to the cognitive activity of the individual, since they are also conditioned by other aspects in the process of social learning. She analyzes several studies from different countries and finally questions the conception of society in which children and youngsters are taught; and states the need to review the teaching of social sciences and dig into some aspects of the formal and concealed curriculum at schools.*

Durante varias décadas, el interés de importantes núcleos de investigación en psicología evolutiva se ha centrado en dilucidar cómo ocurre una serie de procesos intelectuales durante la adolescencia. Preguntas como ¿Cuál es la naturaleza del pensamiento del adolescente? ¿Cómo se accede a niveles de conceptualización cada vez más complejos? ¿Que' mecanismos y estructuras intelectuales están involucrados en el tránsito de la niñez a la adolescencia y de ahí a la adultez?, dieron origen a un imponente corpus de investigación interesado en un sujeto epistémico y en la construcción de las categorías del conocimiento lógico-matemático y científico.

* Jefa del Departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM.

En definitiva, y no obstante la intervención de diferentes aproximaciones, la investigación sobre el pensamiento del adolescente, al menos a partir de la década de los cincuenta, ha sido guiada principalmente por el paradigma piagetiano del pensamiento formal.

Es bien sabido que bajo este enfoque se plantea una continua construcción del conocimiento por parte del sujeto, mediante procesos de equilibración (asimilación y acomodación) a estructuras y esquemas previos. En el caso del pensamiento formal, se enfatiza el estudio sistemático de la inducción de diversas nociones físicas.

Según Inhelder y Piaget (1955), las cualidades peculiares del pensamiento del adolescente conducen a un funcionamiento de tipo reflexivo, hipotético-deductivo, flexible y objetivo. Si el adolescente ha logrado esta disposición evolutiva, con el arribo al pensamiento formal podrá, en potencia, generar meta conocimiento acerca de las suposiciones, las hipótesis y las reglas, contrastando las dimensiones de lo real y lo posible a la par que abandonando los juicios morales extremistas.

Este modelo teórico indudablemente dio la pauta a valiosos estudios que nos han permitido conocer con más profundidad las manifestaciones del pensamiento lógico y racional del adolescente, a la vez que ha impulsado esfuerzos trascendentes en el campo del diseño curricular, la enseñanza de las ciencias y las habilidades cognitivas (Nikerson, Perkins y Smith, 1987). No obstante, es también cierto que no da cuenta de todas las manifestaciones del pensamiento del adolescente, ni abarca tampoco en detalle la construcción del conocimiento en diversos dominios conceptuales.

De esta manera, el modelo del pensamiento formal del adolescente ha sido recientemente objeto de importantes revisiones críticas, tanto dentro como fuera de su paradigma básico. En este caso nos concierne especialmente que el pensamiento formal se ha planteado privilegiando el estudio del conocimiento físico y lógico-matemático, y ha considerado en mucha menor medida al conocimiento social.

Conjuntando los hallazgos de múltiples investigaciones, hoy se considera que la emergencia y consolidación de las estructuras intelectuales propias de la adolescencia y la etapa adulta están condicionadas por múltiples aspectos, no reductibles sólo a la actividad cognoscitiva del individuo. Así, se consideran igualmente importantes las demandas que impone la tarea o problema a solucionar, el contenido de éste, las características personales del sujeto cognoscente y del objeto de conocimiento (Keating, 1979; Johnson-Laird, 1985). En particular, el dominio, contexto y cultura que ocurre en la actividad cognoscente, son los aspectos omnipresentes que inquietan a los investigadores hoy en día.

Resaltando el papel de los factores sociales, culturales e individuales, algunos autores (Danner y Day, 1977) piensan que las operaciones formales, tal como antes se describieron, no se llegan a manifestar como consecuencia de la maduración, sino que son inducidas primordialmente por el contexto. En el mismo orden de ideas, puede suponerse que el pensamiento formal no constituye la totalidad del pensamiento del adolescente, aunque sí una parte medular del mismo en el caso de que se logre acceder a dicho nivel (Díaz Barriga, 1987).

En las últimas décadas, el campo de la psicología evolutiva, y en particular del enfoque psicogenético, ha estado abierto al estudio de nuevas problemáticas, e incluso al replanteamiento de algunas de sus hipótesis centrales desde perspectivas teóricas diferentes (Castorina, 1989a; Cool y Guillion, 1985). Una de estas nuevas problemáticas es el estudio de la construcción del conocimiento social en la niñez y la adolescencia, preocupación central en este ensayo.

Así, a nuestra pregunta inicial sobre cómo se construye el conocimiento, adicionaríamos la cuestión de cómo es que los individuos organizan y se representan evolutiva mente los diferentes fenómenos propios del dominio del conocimiento social. Y en especial, el día de hoy nos interesa describir cómo se da la comprensión de una serie de nociones sociales durante la adolescencia.

El estudio del conocimiento social cobra relevancia cuando nos enfrentamos a decidir si el conocimiento social del adolescente es una subespecie del conocimiento en general, si está o no regulado por las mismas leyes que subyacen al conocimiento sobre los fenómenos naturales y si se debe aprenderse o no de la misma forma.

En este sentido, autores como Castorina (1989b) argumentan que en el conocimiento social existe unidad con los otros tipos de conocimiento, debido a los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero al mismo tiempo cierta diversidad para con aquéllos, dadas las peculiaridades de los contenidos derivados de los objetos sociales. En la misma dirección, Delval (1989) afirma que existe una serie de estructuras intelectuales generales y comunes a todos los ámbitos. Pero hay otras parciales y específicas, propias de cada campo, que pueden desarrollarse con relativa independencia unas de otras, y éste es el caso de la génesis de las nociones sociales.

Las nociones son las explicaciones que el individuo va construyendo progresivamente acerca de las reglas y los valores sociales. Constituyen una especie de "teorización" y son el resultado de las conjeturas que el individuo hace para explicar el sentido y razón de reglas y valores. Estas últimas se adquieren a temprana edad, por transmisión adulta, mientras que la elaboración de las nociones es más lenta y compleja. Esto induce a proponer la existencia de conflictos y contradicciones, por lo que la construcción de una representación del mundo no es sencilla, ni armónica ni siempre coherente (Delval, 1989).

Dentro de los estudios psicoevolutivos realizados sobre la representación y organización social, existen tres grandes campos; los estudios sobre nociones económicas, los referidos a nociones políticas y aquellos relacionados con las nociones sociales. En estos trabajos usualmente se ha trabajado con niños y adolescentes de diferentes edades, sexos, niveles de escolaridad, medios sociales y nacionalidades.

Se han estudiado nociones como riqueza-pobreza, poder, tiempo y causalidad histórica, ganancia, trabajo, desigualdad social, nacionalidad, medios de producción, dinero, gobierno, entre otras. Los estudios han incluido niños y adolescentes de diversas culturas: ingleses (Janoda, 1959; 1979), españoles (Delval, 1971; 1989), australianos (Conell, 1970), norteamericanos (Furtn, Baur y Smith, 1976, Furtn, 1980; Leany 1981; Berti, Bombi y Lis, 1982), chinos (Tan y Stacey, 1981) y argentinos (Castorina y Alsenberg, 1989).

En términos generales, en estos trabajos se ha observado una progresión evolutiva en las nociones estudiadas asociadas a la edad de los sujetos. No obstante, no se ha esclarecido en todos los casos el papel que juegan el estrato social de procedencia, que en diversos trabajos parece no modificar profundamente la representación de los diversos grupos.

Tampoco está claro el papel del factor sexo, que aunque en la mayoría de los trabajos parece no ejercer mayor influencia, en otros se piensa que interactúa con variables de tipo cultural, sobre todo en el caso de las mujeres, al llegar a la adolescencia.

Cabe mencionar que en la mayoría de estos estudios se ha trabajado con niños y adolescentes de países desarrollados, que aunque pertenecen a diversas clases sociales, viven en el medio urbano y han estado sometidos a un proceso continuo de escolarización y a la influencia de los medios sociales de comunicación. En este sentido, consideramos muy importante ampliar esta línea de investigación a menos de sociedades subdesarrolladas, a aquellos que viven en condiciones de

marginación y realizan actividades para su sobre vivencia, así como a los que pertenecen a grupos étnicos minoritarios y viven en el medio rural.

Dentro de este marco de referencia, pasaré ahora a relatarles brevemente algunos de los resultados que hemos encontrado un equipo de investigadores de la UNAM (Díaz Barriga, Aguilar, Castañeda, Días, Hernández, Hernández, Muria y Peña, 1990a; 1990b) que actualmente estamos realizando un estudio transcultural en colaboración con Juan Delval et al. de la Universidad Autónoma de Madrid. Este trabajo pretende indagar la comprensión de nociones sociales referidas a desigualdad social, pobreza-riqueza, estratificación y cambio social, trabajo e instituciones sociales con niños y adolescentes de clase media y alta en el medio urbano, así como menores que trabajan (Daza e Hinojosa, en proceso) e indígenas en el medio rural (Barroso, en proceso).

Se expondrán algunos de los resultados preliminares, obtenidos mediante entrevista clínica piagetiana, con el grupo de adolescentes mexicanos urbanos (10 u 11 hasta 15 ó 16 años).

Conforme los sujetos avanzan en su desarrollo cognoscitivo y amplían sus experiencias sociales (teniendo como referencia su edad y escolaridad) se manifiesta una preponderancia y ulterior disminución (relativa) de nociones sobre la organización social caracterizadas por factores relacionados con los atributos económicos observables (dinero y posesiones). Para explicar los orígenes de la desigualdad y el cambio social, en la niñez inicial y media, se enfatizan las acciones de tipo personal, manifestándose en la adolescencia un incremento gradual de explicaciones referidas a rasgos de personalidad, comportamiento social, oportunidades de la vida, acciones colectivas e intervención de instituciones sociales.

Entre los 13 a 14 ó 15 años, los adolescentes hablan de la existencia de privilegios, injusticias o discriminación. En las explicaciones ofrecidas comienza a ser importante el papel de las instituciones sociales y la acción de factores ligados a las características estructurales del sistema social. Las elaboraciones de los adolescentes son todavía un esbozo de las concepciones socio céntricas (Leany, op. cit.) en las que se integran explicaciones que vinculan oportunidades y estilos de vida, prestigio y poder político, así como un inicio de una conciencia de la existencia de clases sociales.

Los adolescentes manifiestan una mayor comprensión de los procesos de acumulación de dinero y medios de producción, la reinversión y ganancia, pero sin llegar a estructurar una visión comprehensiva e interrelacionada de la organización social. En gran medida, las respuestas de los adolescentes se distinguieron por su carácter matizado, relativista y contextual, no obstante, sin que apareciera una visión socio histórica de las diferencias sociales. El adolescente en general no conceptúa los orígenes de la desigualdad social, ni puede ubicarla claramente en una dimensión de causalidad social o tiempo histórico.

Los adolescentes, aun cuando ofrecen explicaciones más profundas y sofisticadas que los niños, no consiguen comprender ni articular los factores sociales, políticos y económicos explicativos del fenómeno.

Pareciera que la hipótesis o modelo de organización social ofrecido por estos adolescentes no revela un esquema macro que permita inferir que hay de fondo una estructura conceptual basada en un análisis simultáneo y sistemático de todas las condicionantes del fenómeno bajo estudio. En este sentido, adó que la edad tope fueron los 16 años, se considera conveniente indagar en futuros trabajos las conceptuaciones de sujetos de más edad, incluyendo universitarios y adultos, en interacción con sus áreas de interés y actividad profesional.

A diferencia de lo que se ha informado en otros trabajos realizados con sujetos occidentales de países desarrollados, los niños y adolescentes mexicanos de clase baja y media alta (de manera similar a los chinos estudiados por Tan y Stacey, op. cit.) no hacen muchas referencias al azar y la

suerte como fuentes de riqueza, predominando las explicaciones ligadas al trabajo, la educación y el esfuerzo personal.

En los niños pequeños se manifestó un desconocimiento de las funciones y acciones propias de las instancias e instituciones sociales más significativas en la organización social (país, gobierno, presidente, asistencia social, impuestos). Aun cuando la mayoría las conocía de nombre, sus concepciones acerca de las mismas distan mucho de semejarse a las de los mayores. Este desconocimiento se transforma en una comprensión parcial e incipiente en la niñez media. Corroborando lo antes dicho, aun en los adolescentes se notó una comprensión incompleta de la función social y económica del gobierno y las instituciones sociales. Notamos en los adolescentes de nivel medio alto una mayor comprensión de los mecanismos económicos, por ejemplo, el papel de los impuestos y la reinversión y ganancia, mientras que en los adolescentes de nivel bajo estos factores fueron apenas mencionados.

Creemos finalmente que atribuir las respuestas encontradas sólo a creencias espontáneas e individuales es una aproximación restrictiva. La explicación de la construcción del conocimiento social es muy compleja. En gran medida, reside en procesos de socialización, aculturación e ideológicos, donde hay nociones claramente compartidas por la colectividad, transmitidas por la escuela, la familia o los medios masivos de comunicación, pero que resultan finalmente en concepciones inacabadas y aisladas dada la falta de madurez intelectual y experiencias significativas y de reflexión en este ámbito.

Lo antes dicho nos conduce a cuestionar la visión de la sociedad en que se instruye a los niños y los jóvenes. Particularmente, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, debiésemos realizar indagaciones más profundas sobre algunos aspectos, tanto formales como ocultos, como serían el propio currículo escolar y las prácticas escolares, así como los intercambios entre compañeros y docentes en situaciones de discusión e interactividad sobre temas sociales.

Es un lugar común el modelo instruccional que opera en la enseñanza de las ciencias sociales: dado que se considera un conocimiento actual, de carácter anecdótico y personalista, se recurre a la memorización de fechas, nombres, lugares y datos sueltos. Aunque se han hecho propuestas curriculares orientadas al aprendizaje de fenómenos y teorías de tipo explicativo, o a la construcción de conocimientos básicos estructurales de naturaleza más compleja, éstas no han fructificado debidamente pues se requiere asimismo un cambio en el que hacer del docente y en la dinámica de trabajos en el aula.

En opinión de Carretero, Pozo y Asensio (1989), el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales sería proporcionar a los sujetos estructuras intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales involucrados, con la concurrencia de diferentes disciplinas sociales. La enseñanza de las ciencias sociales tiende a sobreenfatizar la historia y la geografía, dejando fuera la economía, ecología, antropología, sociología o psicología social, que podrían aportar elementos valiosos al adolescente en la comprensión del mundo social que le rodea.

De esta manera, el abordaje de las ciencias sociales en la adolescencia debiese contribuir al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendiente a la formación de una visión del mundo (Hallman, 1986). Pero tampoco debe restringirse a fomentar habilidades cognitivas e inferenciales en abstracto, sino que es indispensable consolidar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada, de manera que son indisolubles los contenidos y los métodos didácticos (Carretero, Pozo y Asensio, *op. cit.*).

Si bien es cierto, como lo apunta atinadamente Coll (1990), que extrapolar o traducir sin los matices debidos los hallazgos de la investigación en psicología evolutiva al terreno de los aprendizajes escolares es una visión reduccionista y psicologizante del fenómeno educativo, también

es cierto que la investigación en la génesis del conocimiento social puede aportarnos ideas interesantes para el trabajo en el aula.

Tal vez la idea central, tratando de conjuntar el cómo y el qué en la enseñanza de las ciencias sociales, se resumiría en la siguiente frase: enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados. Sería deseable que en el currículo de bachillerato referido al campo de las ciencias sociales se enfatizaran: la construcción de conceptos sociales básicos, el desarrollo de la noción de tiempo histórico, la solución de problemas hipotético-deductivos con contenidos sociales (juicios históricos), la comprensión de la causalidad histórica y el relativismo cognitivo (Hallman, op. cit.; Carretero, Pozo y Asensio, op. cit.).

Esto implicaría que se adoptarían entre otras formas posibles de trabajo en el aula las siguientes: fomentar la comprensión de los fenómenos sociales confrontando a los alumnos con hechos y puntos de vista diversos sobre el mismo tema, tratando de analizar perspectivas alternativas; contrastar la sociedad actual con otras épocas y civilizaciones para inducir el cuestionamiento de los valores y modos de vida familiares para el adolescente; ofrecer una visión interdisciplinaria de las ciencias sociales; fomentar la actividad interpersonal y autoestructurarse mediante la interactividad entre docentes y alumnos; evaluar no sólo la cantidad de razonamiento aplicado a situaciones particulares. Seguramente será más fructífero para el alumno si se restringen los resúmenes, notas de libros, definiciones y copias de conceptos no asimilados mientras que se fomenta, por ejemplo, la elaboración de ensayos que conduzcan a considerar un tópico desde perspectivas alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

BERTI, A. y A. Bombi

1981. "The Development of the Concept of Money and its Value: A. Longitudinal Study", *Child Development*, 52, pp.1179-82.

_____ y A. Lis

1982. "The Child's Conceptions About Means of Production and their Owner", *European journal of Social Psychology*, 12, pp.221-239.

CARRETERO, M., Pozo y M. Asensio

1989. *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor.

CATORINA, J.A.

1989a. "Los problemas en psicología genética: Una introducción epistemológica", en J.A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar, D. Colinvaux y G. Palau, *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

1989b. "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", en J. A. Castorina y Cols., *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____ y C., Aisenberg

1989. "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio", en J. A. Castorina y Cols., *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

COLL, C. y C. Gillieron

1985. "Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional", en A. Marchesi, M. Carretero, y J. Palacios, *Psicología evolutiva, Teorías y métodos*. V.1. Madrid, Alianza.

COLL, C.

1990. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós Educador.

CONNELL, R.W.

1970. "Class Consciousness in Childhood", *Australian and New Zealand journal of Sociology*. 6, pp. 87-89.

DANNER, F.W y Day, M. C.

1977. "Eliciting Formal Operations", *Child Development*. (48), pp.1600-1606.

DELVAL, J.

1989. "La representación infantil del mundo social", en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.

_____, P. Soto, T. Fernández et al.

1971. *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder. Memoria de investigación*. Universidad Autónoma de Madrid.

DIAZ BARRIGA, F.

1987. El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior. *Perfiles Educativos*. (37)pp.16-26.

_____, J. Aguilar, M. Castañeda, N. Díaz G. Hernández, S. Hernández, I. Muria, y L. Peña

1990a. *Estudio exploratorio sobre la comprensión infantil de la organización social con niños y adolescentes mexicanos*. Ponencia presentada en el Simposio "La construcción social del pensamiento", dentro del III Congreso Mexicano de Psicología Social, celebrado del 14 al 16 de noviembre de 1990, en La Trinidad, Tlax.

1990b. *Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Jean Piaget a 10 años de su muerte", celebrado del 3 al 7 de septiembre, en Oaxtepec, Morelos.

FURBY, L.

1979. "Inequalities in Personal Possessions: Explanations for and Judgements about Unequal Distribution", *Human Development*, 22, pp. 180-202.

FURTH, H.

1980. *The World of Grow-ups Childrens Conceptions and Society*. Nueva York, Elsevier.

HALLMAN, R.

1986. "Piaget y la enseñanza de la historia", C. Coll (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI.

INHELDER, B. y J. Piaget.

1972. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires, Paidós.

JAHODA, G.

1959. "Development of the Perception of Social Differences in Children from 6 to 10", *British journal of Psychology*. 50, 159-175.

1979. *The Construction of Economic reality by some Olaswegian childrens*", *European journal of Social Psychology*. 9, pp. 115-127.

JOHNSON-LAIRD, P.

1985. "Logical Processes in Adolescence", J:P: Adelson (ed.), *Handbook of Adolescence*. Nueva York, Wiley.

LEANY, R.

1981. "The Development or the Conception of Economic Inequality. 1. Descriptions and Comparasions of Rich and Poor People", *Child Development*. 52, 523-532.

1983. "The Development of the Conception of Social Class", R:L. Leany (Ed.), *The Child's Construction of Social Inequality*. Nueva York, Academic Press.

NICKERSON, R.S., D.N. Perkins y E.E. Smith

1987. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Madrid, Paidó-MEC.

POZO, J.I. y M. Carretero

1986. "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar", *Cuadernos de Pedagogía*. 12 (133). 15-19.

TAN H. y B Stacey

1981. "The Understanding of Socio-Economic Concepts in Malaysian Chinese School Children, *Child Study journal*, 11 (1), pp. 33-49.