

Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo

FRIDA DIAZ BARRIGA, JAVIER AGUILAR, GERARDO HERNÁNDEZ,
MARGARITA CASTAÑEDA, NOEMI DÍAZ, SUSANA HERNÁNDEZ, IRENE
MURIA VILA, LUCÍA PEÑA.

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El propósito del estudio fue identificar las tendencias evolutivas en la construcción de la representación de la organización social en relación con las nociones de pobreza-riqueza, estratificación y cambio social autoconceptualización, trabajo, contexto e instituciones sociales. Se realizaron entrevistas semiestructuradas sobre dichas nociones con una muestra de 90 escolares mexicanos de 6 a 15 años de nivel socioeconómico bajo. Los niños pequeños explicaron la organización social en función de factores aislados, individualistas o únicos, caracterizando las clases sociales en términos de atributos observables (dinero y posesiones). En la niñez media y adolescencia, aunque siguen preponderando las explicaciones individualistas, se incrementan gradualmente las basadas en la consideración de varios factores y en la intervención de acciones colectivas e instituciones sociales.

Palabras clave: Comprensión de nociones sociales, desarrollo del conocimiento social, organización social.

Understanding of social organization concepts in Mexican children and adolescents from low socioeconomic level

Abstract

The purpose was to identify some evolutive tendencies in the construction of childrens' representation of social organization with respect to the following social notions: wealth/poverty, social stratification, social change and mobility, social autocharacterization, work, and social context and institutions. A semi-structured interview, guided by notions mentioned above, was given to 90 Mexican students, aged 6 to 15 years, from low socioeconomic level. Young children explained social organization through isolated, individualistic or single factors, characterizing social classes in terms of observable attributes (money and possessions). In middle childhood and adolescence, although individualistic explanations predominated, there was a gradual increase in explanations related to several interactive factors, as well as to the intervention of collective actions and social institutions.

Key words: social notions comprehension, social knowledge development, social organization.

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Educativa. División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Av. Universidad 3000, Ciudad Universitaria, México. D.F.

Agradecimientos: Este trabajo ha podido realizarse gracias al apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (D-113-903538).

ANTECEDENTES

El estudio de la cognición y representación social, ha generado un renovado y creciente interés en varias corrientes teóricas, a partir de la década de los setenta.

En el campo de la Psicología Social los trabajos de Moscovici y colaboradores, han desarrollado una importante línea de investigación centrándose en estudios detallados sobre la representación social en sujetos adultos. Al mismo tiempo, los psicólogos cognitivos recientemente se han abocado al estudio sistemático de los distintos dominios de lo que han denominado el campo de la cognición social. Ambas vertientes, a pesar de tener en común el estudio de las formas en que organizan y representan los sujetos humanos los distintos fenómenos de lo «social», difieren en sus esquemas teóricos y en las aproximaciones metodológicas empleadas (Delval, 1989).

Por otro lado, existe otra corriente, fuertemente inspirada por los trabajos de la Teoría Genética (Flavell, 1984; Damon, 1979; Delval, 1989; Turiel, 1989), que han abordado esta problemática desde una postura evolutiva, con el fin de indagar la génesis del conocimiento social y los cambios producidos con el desarrollo en este ámbito.

Como es por todos conocido, los trabajos de la Escuela de Ginebra tradicionalmente han versado sobre el análisis de la problemática epistémica (cómo conocemos, cómo se pasa a un nivel de conocimiento de mayor validez) y del estudio de la construcción de las categorías centrales del pensamiento racional en el sentido kantiano (Coll y Gillieron, 1985). Como tal el estudio del conocimiento físico y lógico-matemático ha sido ampliamente privilegiado y sólo en una proporción mínima se ha considerado al conocimiento social.

Piaget abordó un tanto tangencial y fragmentariamente varios tópicos sobre el conocimiento social en algunos de sus primeros trabajos. Suelen citarse dos obras de Piaget como el antecedente inmediato al estudio psicogenético del conocimiento social. En 1929 aparece «El juicio y razonamiento en el niño» donde estudia las limitaciones de la lógica infantil al tratar nociones como familia, país y extranjero. En 1932 se publica «El juicio moral en el niño» donde indaga los razonamientos de los sujetos cuando se les enfrenta a dilemas morales. Existen también otros trabajos suyos menos conocidos sobre las nociones de patria y extranjero (Piaget y Weil, 1951/1978).

No obstante, la teoría genética ha estado en constante revisión y autocrítica, y en las últimas décadas ha mostrado una apertura significativa al estudio de nuevas problemáticas e incluso al abordaje y replanteamiento de algunas de sus hipótesis desde enfoques y perspectivas diferentes (Castorina, 1989a; Coll y Gillieron, 1985; Vuyk, 1985). Una de estas nuevas problemáticas, lo constituye precisamente el análisis de la construcción del conocimiento social.

La perspectiva clásica piagetiana y de algunos de sus continuadores (Furth, 1980; Jahoda, 1979) ha sostenido implícita y explícitamente que el conocimiento social es una subespecie del conocimiento en general por lo que se considera que está regulado fundamentalmente por la competencia cognitiva del sujeto. El conocimiento social está gobernado por las mismas leyes y le subyacen procesos muy similares al conocimiento en general.

Una postura menos radical es aquella que parte en principio de considerar que existe una diferencia cualitativa entre los distintos objetos de conocimiento social y no social (vg. físico y lógico). El mundo físico y el mundo social están gobernados por leyes de distinta índole, las relaciones causales y la predictibili-

dad entre eventos físicos y acontecimientos sociales es igualmente diferente, los acontecimientos históricos influyen de muy diversas formas en el mundo físico y social, etc. (Castorina, 1989b; Enesco, Delval y Linaza, 1989). En este sentido, el conocimiento social es cualitativamente diferente al conocimiento físico, dadas las peculiaridades del objeto social caracterizado por Castorina (1989b) como un «entramado de relaciones significativas» (p. 51), de las que incluso forma parte el sujeto cognoscente.

No obstante, de acuerdo con varios estudios realizados en el marco del desarrollo ontogenético (v. Delval, 1989), se ha revelado que a pesar de las diferencias existentes entre el conocimiento social y no social, ambos parecen estar sujetos a un proceso de construcción bastante similar. Esto es, el conocimiento social pese a suponer la participación de un ente social (el otro, etc.) no es directamente transmisible al sujeto, como lo hacen suponer algunas posturas teóricas y pedagógicas, sino que más bien, es el propio sujeto quien tiene que coordinar toda esta información (producto de su experiencia directa e indirecta) y reconstruir su mundo social en las distintas esferas que lo componen, formando representaciones y organizaciones cada vez más acabadas. Por tanto, debe reconocerse que esta construcción que el sujeto realiza está también determinada por los instrumentos intelectuales que posee, además de las experiencias directas e indirectas con los objetos sociales.

En este sentido, autores como Castorina (1989b) argumentan que en el conocimiento social existe unidad con los otros tipos de conocimiento por los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero al mismo tiempo cierta diversidad para con aquellos, dadas las peculiaridades de los contenidos derivados de los objetos sociales. Incluso también queda la posibilidad, para analizar y discutir reflexiva y empíricamente, que todo este proceso de construcción o estructuración del conocimiento social, sea en parte consustancial a los otros dominios o bien este desligado y se erija como un sistema conceptual con cierto nivel de especificidad (Castorina, 1989b). En la misma dirección, Delval (1989) afirma que existen 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 este 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.

Jahoda (1959, 1979) inicia en Inglaterra una línea de investigación en la que recientemente ha renovado esfuerzos, tratando tópicos como nacionalidad, nociones económicas y diferencias sociales. Desde los setenta, los españoles, enca-

bezados por Delval (1971, 1987) inician sus estudios sobre la representación de nociones como riqueza, pobreza, poder, cambio histórico, ganancia y distribución del capital. También en los setenta, trabajando con poblaciones australianas, Conell (1970) trata de determinar las raíces de una conciencia de clase en la infancia. En Estados Unidos destacan los trabajos de Furth, Baur y Smith (1976) y Furth (1980) acerca de la concepción infantil de las instituciones sociales, y los de Leahy (1981, 1983) sobre el desarrollo de conceptos de clase social. Por su parte, Furby (1979) trabajando con niños, adolescentes y adultos norteamericanos e israelíes, indaga sus ideas sobre la distribución desigual de las posesiones personales. En Italia, Berti y Bombi (1981); Berti, Bombi y Lis (1982) y Amann-Gianotti (1984) consolidan un equipo que trabaja nociones económicas referidas a medios de producción, dinero y ganancia.

Destacaríamos algunos trabajos realizados con poblaciones de países no occidentales o subdesarrollados, como son los de Tan y Stacey (1981) con niños y adolescentes chinos y los de Castorina (1989) con argentinos.

En el caso de México, los estudios que han abordado la construcción de nociones sociales en el niño son escasos, y algunos de ellos relacionados sólo colateralmente. En particular, son de interés algunos estudios sobre la representación infantil de los sismos (Vega et al, 1987), de las nociones vida y conciencia (Hernández, 1988), la génesis de la noción de dinero (Delhanty, 1989), y sobre trabajo y trabajo doméstico (Corona y Díez-Martínez, 1988; Díez-Martínez y Corona, 1989).

En cuanto a los trabajos más relacionados a nuestro objeto de estudio, las nociones referidas a la organización social, aparecen tendencias de desarrollo similares en los trabajos realizados con niños occidentales, notándose también coincidencias con los trabajos reportados con poblaciones de sujetos chinos (Tan y Stacey, ob. cit.), argentinos (Castorina, 1989c) y mexicanos (Díaz Barriga, Aguilar et al., en el estudio exploratorio realizado en 1989). En términos generales, se ha observado una progresión en el desarrollo de las nociones sociales asociada en primera instancia a la edad de los sujetos. No obstante, no se ha esclarecido el papel que juegan factores como el nivel socioeconómico de pertenencia, que en diversos trabajos parece no modificar profundamente las representaciones de los diversos estratos sociales, como tampoco es claro el efecto del factor sexo, que aunque en múltiples estudios parece no ejercer mayor influencia, se piensa que interactúa con variables de tipo cultural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Retomando la problemática abordada en los trabajos antecedentes, y dentro de la línea de investigación de la psicogénesis de las nociones sociales en niños y adolescentes, se planteó un proyecto de investigación transcultural sobre la concepción de la organización social contrastando población española (Enesco, 1988; Delval, Enesco, et al., 1989) y mexicana (Díaz Barriga, Aguilar, Castañeda, Díaz, Hernández, Hernández, Muriá y Peña, 1989), considerando diversos grupos de edad y estratos sociales de procedencia. El proyecto en conjunto se encuentra actualmente en proceso.

Aquí se presentan los resultados preliminares de la muestra mexicana de nivel socioeconómico bajo, teniendo como antecedente el estudio exploratorio ya citado.

El propósito de esta fase del proyecto transcultural fue indagar la emergencia y evolución de diversas nociones referidas a la organización social: *conceptualización pobreza-riqueza; estratificación en la organización social; valoración; movilidad y cambio social; autocaracterización social; trabajo y ocupaciones; contexto social e instituciones.*

METODO

Sujetos

Se seleccionó una muestra que incluyó 90 niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo, mitad hombres y mitad mujeres, que cursaban de 1.º a 6.º de primaria y de 1.º a 3.º de secundaria en dos escuelas asistenciales de la Ciudad de México. La distribución por edades, grado escolar y sexo fue la siguientes:

MUESTRA DE NIVEL SOCIOECONOMICO BAJO

	Grado escolar	Edad	N.º sujetos/sexo
<i>Primaria</i>			
	1.º	6.5 - 7.3	10 (5H, 5M)
	2.º	7.5 - 8.3	10 (5H, 5M)
	3.º	8.5 - 9.3	10 (5H, 5M)
	4.º	9.5 - 10.3	10 (5H, 5M)
	5.º	10.5 - 11.3	10 (5H, 5M)
	6.º	11.5 - 12.3	10 (5H, 5M)
<i>Secundaria:</i>			
	1.º	12.5 - 13.3	10 (5H, 5M)
	2.º	13.5 - 14.3	10 (5H, 5M)
	3.º	14.5 - 15.3	10 (5H, 5M)

TOTAL: 90 SUJETOS (45 hombres, 45 mujeres).

PROCEDIMIENTO

Se condujeron entrevistas semiestructuradas individuales conforme al método clínico piagetiano, las cuales se realizaron en las propias escuelas. Dichas entrevistas indagaban las nociones antes mencionadas, teniendo como base un interrogatorio de 35 preguntas, las cuales podían diversificarse o replantearse en función del nivel y respuestas del entrevistado. En todos los casos, los investigadores trataban de indagar la descripción, explicación y justificación ofrecida por los sujetos en torno a las nociones de interés. Cada entrevista tomó aproximadamente de 40 a 60 minutos, siendo grabadas y transcritas literalmente en un protocolo.

RESULTADOS

A partir de los protocolos, se procedió inicialmente a un análisis de contenido esencialmente cualitativo, con miras a establecer categorías de clasificación de las respuestas ofrecidas por los sujetos, estableciéndose comparaciones por

grupos de edad/escolaridad. Conforme a las tendencias observadas en los niveles de explicación ofrecidos, se delimitaron tres subgrupos: NIÑOS CHICOS (de 6.5 a 9.3 años; 1.º a 3.º de primaria); NIÑOS MEDIANOS (de 9.5 a 12.3 años; 4.º a 6.º de primaria); ADOLESCENTES (de 12.5 a 15.3 años; 1.º a 3.º de secundaria).

Posteriormente, se computaron frecuencias de respuesta por categorías y se elaboraron tablas de contingencia, con las que se condujo un programa no paramétrico (cross tables de Systat) para valorar la significancia de los datos mediante chi cuadrada.

A continuación se describen los principales hallazgos en relación con cada una de las nociones estudiadas. Por razones obvias de espacio y tiempo, sólo se incluyen los hallazgos preliminares y de índole general, con la intención de conformar un panorama global de la comprensión de la organización social en su conjunto. En su momento, los datos se analizarán con mayor fineza para cada grupo de edad y en contraste con los que se obtengan con la muestra de nivel medio-alto y los correspondientes a la población española.

CONCEPTUALIZACION RIQUEZA-POBREZA

Se encontró que los niños chicos (1.º a 3.º de primaria) conceptualizan y diferencian ricos de pobres en términos de dinero y posesiones, y escasamente consideran rasgos de personalidad, intelectuales, comportamiento social (atributos psicológicos) u oportunidades y estilos de vida. En los niños medianos (4.º a 6.º de primaria) y adolescentes (1.º a 3.º de secundaria) se incrementan las ideas relacionadas con atributos psicológicos y oportunidades de vida, y disminuye el énfasis en las posesiones y el dinero ($\chi^2 = 21.48$, $p = .018$; $\chi^2 = 24.97$, $p = .005$). (Véanse Cuadros 1 y 2).

CUADRO 1

*Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿cómo son las personas ricas?
Noción: conceptualización pobreza-riqueza*

Grupos de edad	Categoría de respuesta						Total
	Dinero	Posesiones	Personalidad	Comportamiento social	Oportunidades de vida	Relativiza	
Chicos	13 (25%)	20 (39%)	7 (14%)	6 (12%)	5 (10%)	0 (0%)	51
Medianos	7 (13%)	16 (29%)	16 (29%)	9 (16%)	7 (13%)	0 (0%)	55
Adolescentes	13 (18%)	12 (16%)	22 (30%)	12 (16%)	8 (11%)	6 (8%)	73
Total	33	48	45	27	20	6	179

GL = 10, $\bar{X}^2 = 21.48$, $p = .018$

CUADRO 2

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: *¿cómo son las personas pobres?*
Noción: *conceptualización pobreza-riqueza*

	Categoría de respuesta						Total
	Dinero	Posesiones	Personalidad	Comportamiento social	Oportunidades de vida	Relativiza	
Chicos	14 (28%)	17 (34%)	10 (20%)	3 (6%)	5 (10%)	1 (2%)	50
Medianos	10 (17%)	16 (27%)	11 (19%)	9 (15%)	13 (22%)	0 (0%)	59
Adolescentes	5 (8%)	12 (18%)	19 (29%)	9 (14%)	13 (20%)	7 (11%)	65
Total	29	45	40	21	31	8	174

GL = 10, $\bar{X}^2 = 24.97$, $p = .005$

ESTRATIFICACION EN LA ORGANIZACION SOCIAL

En su mayoría, los niños chicos conciben a la organización social conformada con sólo dos grupos antagónicos, ricos y pobres ($x^2 = 11.40$, $p = .01$. Cuadro 3) negando posibles similitudes entre estos ($x^2 = 12.30$, $p = .002$, Cuadro 4). Sus caracterizaciones resultaron muy anecdóticas, ligadas a las limitaciones de sus experiencias personales, así como a referentes concretos y observables.

CUADRO 3

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: *¿toda la gente es rica o pobre, o hay alguna gente que sea otra cosa?* Noción: *estratificación social*

Grupos de edad	Categoría de respuesta		
	Sólo hay ricos y pobres	Existe(n) otra(s) clase(s)	Total
Chicos	18 (72%)	7 (28%)	25
Medianos	13 (45%)	16 (55%)	29
Adolescentes	10 (39%)	16 (61%)	26
TOTAL	41	39	80

GL = 2, $\bar{X}^2 = 11.40$, $p = .01$

CUADRO 4

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿se parecen los ricos y los pobres? Noción: estratificación social

Grupos de edad	Categoría de respuesta		
	Admite similitudes	Niega similitudes	Total
Chicos	5 (31%)	11 (69%)	16
Medianos	13 (57%)	10 (43%)	23
Adolescentes	22 (85%)	4 (15%)	26
TOTAL	40	25	65

GL = 2, $\bar{X}^2 = 12.30$, $p = .002$

A medida que avanza la edad, se incrementa la posibilidad de concebir semejanzas entre los estratos sociales, principalmente en términos de sus atributos psicológicos y haciendo frecuentemente referencia a su condición humana («son personas»), admitiéndose la existencia de otros extractos (clase media) al igual que el conocimiento de que al interior de los mismos también hay diferencias; no todos los ricos son igual de ricos ($x^2 = 12.35$, $p = .002$) ni todos los pobres son igual de pobres ($x^2 = 8.98$, $p = 0.11$), siendo la principal atribución de estas diferencias de índole económica (dinero y posesiones).

La identificación de factores personales y sociales que explican la existencia de clases o el origen de la desigualdad social, se incrementa también con la edad, mientras que en los niños pequeños (sobre todo de 1.º y 2.º grado) éstos aparecen de manera aislada e inconsistente, o bien escapan totalmente a su comprensión.

En general, se notó que los chicos mencionan en mayor medida factores fortuitos, circunstanciales o poco probables, mientras que en los medianos y los adolescentes el acento está puesto en los factores individuales, principalmente en el trabajo, esfuerzo y preparación personal, comenzando a aparecer respuestas que vinculan la existencia de clases con las características del sistema social. Se observó que en todos los grupos de edad predomina el conocimiento de que hay más gente pobre que rica en nuestra sociedad, aunque en el grupo de los niños chicos casi el 40 por ciento afirmó que hay más ricos que pobres ($x^2 = 17.94$, $p = .001$).

La mayoría de los adolescentes consideran que no debería haber gente rica y pobre, mientras que los niños chicos y los medianos parecen aceptar tal situación de desigualdad social ($x^2 = 8.31$, $p = .016$). Para los niños pequeños resultó fuera de su alcance la comprensión de la noción de «deber ser», solamente en la adolescencia se logra una comprensión adecuada de la misma. Los adolescentes ofrecen como argumentos para decir si deben o no existir clases sociales los referentes a la igualdad («todos deberían ser iguales»), la equidad («si al-

guien se esfuerza y trabaja más merece tener más»). o la necesidad de mantener el orden social existente, entre otras ($\chi^2 = 27.87$, $p = .000$).

VALORACION

Se observó que, en gran medida, los sujetos imprimían a sus conceptualizaciones de ricos y pobres una carga afectiva y valoral en atributos como la bondad, felicidad, o la preferencia por uno u otro grupo social.

La preferencia o valoración favorable hacia los ricos disminuye con el aumento en edad y escolaridad, sucediendo que los adolescentes tienden a relativizar sus preferencias ($\chi^2 = 42.56$, $p = .000$, Cuadro 5). Los niños chicos prefieren a los ricos por sus atributos económicos, mientras que los medianos prefieren a los pobres por sus rasgos de personalidad y comportamiento social y los adolescentes pueden preferir indistintamente a unos u otros ($\chi^2 = 33.32$, $p = .000$), preponderando las respuestas referidas al comportamiento social de los individuos.

A medida que aumenta la edad, tiende a disminuir la creencia de que hay más gente buena entre los ricos ($\chi^2 = 14.86$, $p = .021$). La mayor parte de los niños medianos y los adolescentes consideran que entre los pobres hay más gente buena que entre los ricos, mientras que los niños chicos consideran casi en la misma proporción ambos grupos. Las razones aducidas son que entre los pobres hay más cohesión, solidaridad, y debido a su forma de comportarse como grupo social ($\chi^2 = 17.70$, $p = .001$).

CUADRO 5

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿quiénes te agradan más: los ricos o lo pobres? Noción: valoración

Grupos de edad	Categoría de respuesta			
	Ricos	Pobres	Ambos	Total
Chicos	15 (50%)	11 (37%)	4 (13%)	30
Medianos	2 (6%)	21 (68%)	8 (26%)	31
Adolescentes	0 (0%)	11 (34%)	21 (66%)	32
Total	17	43	33	93

GL = 4, $\bar{X}^2 = 42.56$, $p = .000$

De manera análoga, con la edad disminuye la creencia de que los ricos son más felices ($\chi^2 = 21.65$, $p = .000$. Cuadro 6). Los niños chicos responden mayoritariamente que son más felices los ricos, mientras que los medianos consideran casi en igual proporción a ricos y pobres, y en el caso de los adolescentes, se argumenta que son más felices los pobres o que pueden serlo ambos indistintamente ($\chi^2 = 26.87$, $p = .000$. Cuadro 7).

CUADRO 6

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿quiénes son más felices, los ricos o los pobres? Noción: valoración

Grupos de edad	Categoría de respuesta			
	Ricos	Pobres	Ambos	Total
Chicos	22 (76%)	5 (17%)	2 (7%)	29
Medianos	13 (43%)	14 (47%)	3 (10%)	30
Adolescentes	7 (23%)	12 (40%)	11 (37%)	30
Total	42	31	16	89

GL = 4, $\bar{X}^2 = 21.65$, $p = .000$

CUADRO 7

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿por qué? (son más felices...) Noción: valoración

Grupos de edad	Categoría de respuesta			Total
	Atributos económicos	Atributos psicológicos	Oportunidades de vida	
Chicos	21 (68%)	6 (19%)	4 (13%)	31
Medianos	13 (30%)	18 (42%)	12 (28%)	43
Adolescentes	5 (14%)	26 (70%)	6 (16%)	37
Total	39	50	22	111

GL = 4, $\bar{X}^2 = 26.87$, $p = .000$

MOVILIDAD Y CAMBIO SOCIAL

Conforme aumenta la edad, se incrementa sensiblemente el número de niños que consideran que el principal factor de movilidad social es la educación, mientras que el trabajo y el esfuerzo personal son mencionados consistentemente por todos los grupos de edad.

A diferencia de lo reportado en otros estudios, se observó que en esta muestra se mencionan en mucha menor medida el ahorro, la herencia o la suerte como factores importantes que posibilitan un cambio social ascendente. El cambio a una condición de pobreza se asoció en la mayor parte de los entrevistados con factores de índole personal, como el derroche o el no trabajar, y en los medianos y adolescentes al cometer delitos (véase Cuadro 8).

La mayoría piensa que es posible cambiar la condición social de las personas. Para que ya no haya gente pobre, los chicos y medianos plantean como solución la asistencia social o la caridad, mientras que para los adolescentes son factibles el mejorar las oportunidades de vida de la gente o el buscar una superación personal a través del estudio o el esfuerzo en el trabajo ($x^2 = 27.09$, $p = .000$).

CUADRO 8

Distribución de respuestas por grupos de la edad de la pregunta: ¿cómo puede volverse rica la gente? Noción: cambio y movilidad social

Grupos de edad	Categoría de respuesta							Total
	Estudio	Esfuerzo	Trabajo	Ahorro	Herencia	Ilícitos	Suerte	
Chicos	5 (14%)	10 (27%)	12 (32%)	7 (19%)	1 (3%)	0 (0%)	2 (5%)	37
Medianos	10 (19%)	28 (54%)	9 (17%)	4 (8%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	52
Adolescentes	22 (37%)	16 (27%)	9 (15%)	1 (3%)	4 (8%)	3 (5%)	4 (8%)	59
Total	37	54	30	12	5	4	6	148

NOTA: No se calculó X^2 porque un número significativo de casillas tiene valores menores a 5 (más del 20%).

AUTOCARACTERIZACION SOCIAL

Se observó que más de la mitad de los sujetos de esta muestra, que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, dijeron pertenecer a un estrato medio (54/90), en menor proporción a la clase baja (30/90) y sólo 5 chicos dijeron ser ricos.

Por grupos de edad, los niños medianos y adolescentes tienden a identificarse con la clase media, mientras que los niños pequeños tienden a considerar-

se pobres (véase Cuadro 9). Las razones principales para ubicarse ellos mismos y a sus familiares en una clase particular fueron de orden económico y referidas a sus oportunidades de vida.

CUADRO 9

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿tú y tu familia y las personas con quienes vives que son: pobres o ricos? Noción: autocaracterización social

Grupos de edad	Categoría de respuesta			
	Pobres	Regulares	Ricos	Total
Chicos	15 (50%)	10 (33%)	5 (17%)	30
Medianos	8 (28%)	21 (72%)	0 (0%)	29
Adolescentes	7 (23%)	23 (77%)	0 (0%)	30
Total	30	54	5	89

NOTA: No se calculó X^2 porque un número significativo de casillas tuvo valores menores a cinco (más del 20%).

TRABAJO Y OCUPACIONES

Los niños chicos no tienen bien delimitadas ni categorías ni jerarquías laborales, no obstante que pueden ubicar los lugares o actividades generales donde la gente trabaja («en el banco», «haciendo casas», «vendiendo», etc.). La deficiente delimitación de las categorías y jerarquías laborales por parte de los niños chicos se manifiesta en su dificultad para nombrar las categorías tanto de los que perciben mayores ingresos (directivos, etc.) como las de los que reciben menos ingresos (empleados, oficios, etc.)

La comprensión de la estructura ocupacional y la delimitación de oficios y profesiones, en función de una cualificación laboral, asociada con un status social y económico, aparece incipientemente en niños de 3.º grado y aumenta progresivamente a partir del 4.º grado, siendo más completa en los adolescentes.

A medida que aumenta la edad, los niños identifican a los ricos como propietarios, profesionales y jefes ($x^2 = 26.64$, $p = .021$), mientras que a los pobres se les identifica principalmente realizando oficios y como subempleados ($x^2 = 16.17$, $p = .095$).

En todos los grupos de edad existía la idea de que no todas las personas ganan lo mismo, y que quien gana más dinero lo hace por sus estudios, tra-

bajo o esfuerzo personal ($x^2 = 15.64$, $p = .000$. Cuadro 10). Asimismo, aunque la mayoría reconoce que no todos los adultos tienen trabajo en nuestra sociedad, en los niños medianos y adolescentes hay mayor conciencia de este hecho ($X^2 = 11.76$, $p = .003$), pensando que ello se debe, al igual que en el caso anterior, a factores personales en contraposición a los derivados del orden social mismo.

Los niños chicos piensan que la gente que no tienen trabajo sólo tiene que buscarlo, mientras que los medianos y adolescentes consideran que la salida principal de los desempleados es el subempleo, y en mucha menor medida el recibir asistencia social o caridad, cometer ilícitos o recibir ayuda de los familiares.

En comparación con los niños menores, los medianos y adolescentes entrevistados consideraron como principales factores de los que depende la obtención y permanencia en un trabajo, o bien los que determinan por qué unos ganan más que otros los referidos a cuestiones personales: estudios, capacidad y esfuerzo. Aun en los adolescentes, fue escaso el vínculo que se estableció con factores sociales referidos a la estructura social y ocupacional, sistema político o económico y sólo en contados casos se mencionó el campo laboral propio de diversos oficios y profesiones.

CUADRO 10

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿por qué unos ganan más que otros? Noción: trabajo y ocupaciones

Grupos de edad	Categoría de respuesta				
	Estudios	Trabajo	Esfuerzo	Otras	Total
Chicos	6 (23%)	3 (12%)	4 (15%)	13 (50%)	26
Medianos	10 (36%)	10 (36%)	5 (18%)	3 (11%)	28
Adolescentes	15 (44%)	7 (21%)	9 (26%)	3 (9%)	34
Total	31	20	18	19	88

GL = 2, $X^2 = 15.64$ $p = .000$

CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONES

Independientemente de la edad, los niños perciben la existencia de desigualdades en las oportunidades de vida de los diversos grupos sociales: acceso a la educación, salud o poder de compra, puesto que la mayoría de los entrevistados reconocieron que ricos y pobres no van a las mismas escuelas, hospitales o tiendas; no obstante, sólo los adolescentes ofrecieron explicaciones más amplias y relativas acerca de esto.

Las ideas de los niños chicos acerca de la administración de la justicia se dividieron casi por mitad entre los que piensan que sí se castiga igual a ricos y pobres o que no se les castiga igual cuando cometen el mismo delito. En contraste, ya en la niñez media una gran cantidad de niños reconocieron que no se castiga igual a ricos y pobres cuando cometen un delito ($\chi^2 = 15.61$, $p = .000$. Cuadro 11).

Gran parte de los medianos comienzan a referirse a la corrupción, pero sin poder explicarla y es sólo en la adolescencia que aparece la idea de corrupción en la administración de la justicia, así como una conciencia de la existencia de discriminación social hacia la gente de pocos recursos ($\chi^2 = 50.36$, $p = .000$).

Los niños chicos tienden a considerar que «los que saben mucho» son los ricos, pero esta tendencia disminuye consistentemente con la edad. Al llegar a la adolescencia, se relativiza la respuesta y se piensa que los conocimientos no dependen exclusivamente de la condición económica ($\chi^2 = 37.25$, $p = .000$). No obstante, el poder sí se asocia consistentemente con la riqueza, ya que independientemente de la edad, los sujetos pensaron que son los ricos los que siempre mandan, condición que es cuestionada por los adolescentes.

En su mayoría, los entrevistados de todas las edades piensan que sólo los ricos pueden llegar a ser gobernadores o presidentes, aunque poco más de la tercera parte de los adolescentes piensan que pueden lograrlo indistintamente ricos o pobres ($\chi^2 = 17.76$, $p = .001$).

Pueden destacarse aquí dos de las cuestiones indagadas: la idea prevalente en los niños chicos de que las instituciones de asistencia social (escuelas, internados, hospitales) las sostienen los padres de las personas que acuden a ellas, a diferencia de los medianos y los adolescentes que piensan

CUADRO 11

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿cuando un rico y un pobre roban o hacen daño a otra persona la policía los castiga igual o no? Noción: contexto social e instituciones

Grupos de edad	Categoría de respuesta		
	Sí los castiga igual	No los castiga por igual	Total
Chicos	13 (46%)	15 (54%)	28
Medianos	12 (40%)	18 (60%)	30
Adolescentes	1 (3%)	29 (97%)	30
TOTAL	26	62	88

GL = 1, $\bar{X}^2 = 15.29$, $p = .01$

que es el gobierno que cumple una función benefactora, o bien que los fondos provienen de la caridad o de la gente rica. Sólo unos cuantos adolescentes mencionaron los impuestos que pagan los ciudadanos como el origen de dicha asistencia social.

Por otro lado, contrastando niños de primaria y adolescentes de secundaria respecto a lo que puede hacer el gobierno para que el país sea más rico o más pobre, se encontró gran diversidad de argumentaciones, destacando las siguientes: los niños de primaria acentuaban el papel del esfuerzo de los mismos ciudadanos y el aumentar los ingresos de las personas (soluciones que enfatizan la individualidad), mientras que los adolescentes privilegiaron la apertura de fuentes de trabajo y el dar más educación a la población, dejando en tercer término el esfuerzo de la ciudadanía (soluciones en que se vislumbra un mayor acento en las acciones de la colectividad).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican, en general, que las entrevistas conducidas fueron un medio eficaz para explorar el origen y evolución de un buen número de nociones sobre la organización social en niños y adolescentes.

Se logró identificar varias tendencias en el desarrollo de las nociones sociales abordadas, advirtiéndose una serie de cambios asociados con cada período cronológico en la niñez temprana, media y adolescencia.

Sin perder de vista la riqueza y diversidad de ideas aportadas por cada uno de los entrevistados, y en el entendido de que las edades consideradas son indicativas y no normativas, creemos que una visión panorámica de la organización social en los niños y adolescentes mexicanos de clase baja puede caracterizarse de la siguiente manera:

El pensamiento social de los niños se caracteriza por la tendencia a definir a los ricos y a los pobres fundamentalmente en términos de factores económicos tangibles, por lo que tienden a considerar a las clases sociales como categorías unidimensionales mutuamente excluyentes que no poseen rasgos o atributos comunes.

A medida que los sujetos avanzan en su desarrollo cognoscitivo y se amplían sus experiencias, se enriquecen y elaboran sus nociones sobre las clases sociales, integrando otros elementos como los atributos psicológicos, el comportamiento social y las oportunidades de vida, y a la vez se acentúa la conciencia de que las clases sociales tienen rasgos comunes.

Los pequeños conciben los eventos económicos de manera aislada, realizando elaboraciones imaginativas, anecdóticas, predominando una conceptualización de la riqueza y la pobreza ligada con explicaciones referidas a atributos económicos observables (dinero y posesiones). Aunque en estas edades se menciona recurrentemente al trabajo como fuente de riqueza y movilidad social, aún no se construye una escala ocupacional, ni se habla de una cualificación laboral.

En los niños chicos es más evidente el estrecho vínculo que se establece entre las nociones estudiadas y los aspectos afectivos y morales subyacentes. Se manifiesta una incapacidad para explicar los orígenes de la desigualdad social o los cambios y transformaciones sociales, que aunque se vislumbran como po-

sibles, no son comprendidos. A estas edades, los niños se centran en una visión más bien estática, inmanentista de la organización social, sin percibir mayormente las contradicciones propias de las explicaciones que ofrecen.

En la niñez media, el pensamiento de los niños mayorcitos va superando estas limitaciones, rebasando los límites impuestos por su experiencia personal, en parte gracias a un mayor dominio del lenguaje y por la manifestación creciente de la capacidad de separar los aspectos objetivos del mundo de sus preferencias y sentimientos personales. Aunque esto les permite un conocimiento más amplio del mundo social, así como esbozar sistemas explicativos más coherentes pero parciales de las transformaciones sociales, predominan todavía las explicaciones donde las acciones individuales determinan dichas transformaciones, y no se observa una visión que integre consistentemente el papel de las instancias y determinantes sociales.

Así, se encuentra que en la niñez media, de los 9-10 hasta los 11-12 años, las respuestas aparecen menos personificadas, enfatizando el trabajo, el esfuerzo y la preparación, como fuentes de dinero y movilidad social. Se comienzan a elaborar categorías que hablan de ocupaciones específicas y se establece una especie de jerarquía ocupacional, asociada con la cualificación laboral y el nivel de ingresos. Se incrementan de manera importante las explicaciones referidas a atributos psicológicos (rasgos de personalidad, comportamiento social) para diferenciar los diversos estratos sociales. Aparece una idea incipiente de acumulación, y se perciben las diferencias en oportunidades de vida entre las diferentes clases sociales, no obstante que les resulta difícil explicar los orígenes de tal desigualdad. En general, el orden social se percibe determinado por las acciones realizadas por los individuos y en menor medida por la colectividad, siendo difícil establecer un vínculo entre estos factores y los debidos a las características estructurales del propio sistema social.

Entre los 13 a 14 o 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 sociocéntricas (Leahy, ob. cit.) en las que se integran explicaciones que vinculan oportunidades y estilos de vida, prestigio y poder político, así como una conciencia de la existencia de clases sociales. En gran medida, las respuestas de los adolescentes se distinguieron por su carácter matizado, relativista y contextual, no obstante, sin que apareciera una visión sociohistórica de las diferencias sociales.

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.

Parecería 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, dado que la edad tope fueron los 15 años, se considera conveniente indagar en futuros trabajos las conceptualizaciones de sujetos de más edad, incluyendo universitarios y adultos, en interacción con sus áreas de interés y actividad profesional.

A diferencia de lo reportado en otros trabajos, realizados con niños occidentales de países desarrollados, los niños mexicanos de clase baja (de manera similar a los chinos estudiados por Tan y Stacey, ob. cit.) hacen escasas referen-

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

Es notable la tendencia de los sujetos (todos de clase baja) a autocaracterizarse como pertenecientes a un extracto social medio. Tal parece que no responden considerando a la organización social en su conjunto, sino razonando que hay quienes tienen más y quienes tienen menos que ellos, y por tanto son intermedios. Adicionalmente, creemos que aquí influyen factores cognitivo-afectivos, ideológicos y de aceptación social que deben indagarse en futuros trabajos.

La identificación con la propia clase social tiene un carácter conflictivo en los niños pobres, por lo que tienden a emplear, según su nivel de edad, dos tipos de solución: los niños pequeños tienden a mostrar admiración hacia los ricos que los conduce a dotarlos mayormente de virtudes morales y a identificarse con ellos, mientras que los niños medianos y los adolescentes tienden a emplear un mecanismo compensatorio gracias al cual se asocian las virtudes y otras cualidades a los pobres y a la vez se «mejora» la propia condición social considerándose «regulares» o «normales».

Resulta conveniente en futuros trabajos, adaptar la entrevista empleada a las limitaciones verbales de los niños chicos, mediante la particularización y concreción de las cuestiones estudiadas, colocando a los sujetos en contextos familiares para ellos, y utilizando de ser pertinente ilustraciones, dibujos o narrativas. En general, sería apropiado diversificar las formas de estudio del conocimiento social, con la intención de precisar más el significado de las respuestas de los niños y entender mejor las contradicciones de su pensamiento.

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. Aun en los adolescentes se advierte una conceptualización incompleta de la función social y económica del gobierno y las instituciones sociales.

En el camino conducente a conformar una visión más amplia de las ideas infantiles acerca de la organización social, y con la intención de dar continuidad a este trabajo, está aún abierta la necesidad de indagar en qué medida la pertenencia de clase de los sujetos y su cultura de origen inciden en sus propias ideas sobre la sociedad, cuestión que abordaremos en la etapa siguiente de esta investigación, cuando dispongamos del análisis de las entrevistas realizadas con los niños y adolescentes de clase media-alta y la comparación con la muestra española. A fin de tener una visión más amplia del papel de diversas condiciones culturales, se ha iniciado asimismo una serie de entrevistas con poblaciones de niños y adolescentes mexicanos indígenas del medio rural y con menores marginados que trabajan (Barroso, en proceso; Hinojosa y Daza, en proceso).

Creemos finalmente que atribuir las respuestas encontradas sólo a creencias infantiles espontáneas e individuales es una aproximación restrictiva. La explicación de la construcción del conocimiento social es muy compleja. En parte también 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 conceptualizaciones inacabadas y aisladas dada la falta de madurez intelectual y experiencias directas durante la infancia. En el campo de la

enseñanza de las ciencias sociales, esto nos llevará a realizar indagaciones más profundas sobre algunos aspectos, como serían el propio currículo escolar y las prácticas escolares, así como los intercambios entre compañeros en situaciones de discusión e interactividad sobre temas sociales.

Referencias

- AMANN-GAINOTTI, M. (1984). Quelques données sur l'évolution de la representation du monde social chez des enfants de differents milieux socio-culturels. *Archives de Psychologie*, 52, 17-29.
- BERTI, A. y BOMBI, A. (1981). The development of the concept of money and its value; a longitudinal study. *Child Development*, 52, 1.179-82.
- BERTI, A.; BOMBI, A., y LIS, A. (1982). The child's conceptions about means of production and their owners. *European Journal of Social Psychology*, 12, 221-239.
- CASTORINA, 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*. B. Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. (1989b). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En J. A. Castorina y Cols. *Problemas en Psicología Genética*. B. Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A., y AISENBERG, C. (1989c). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. En J. A. Castorina y Cols. *Problemas en Psicología Genética*. B. Aires: Miño y Dávila.
- COLL, C., y GILLIERON, C. (1985). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En Marchesi, A.; Carretero, M., y Palacios, J. *Psicología evolutiva. Teorías y Métodos* (v. 1). Madrid: Alianza.
- CONNELL, R. W. (1970). Class consciousness in childhood. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 6, 87-99.
- CORONA, Y., y DIEZ-MARTÍNEZ, E. (1988). La adquisición de nociones sociales en el niño: el concepto de trabajo. *Salud Mental*, 11 (1), 55-62.
- DELVAL, J.; SOTO, P.; FERNÁNDEZ, T. 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.
- DELVAL, J. (1987). La construcción del mundo económico en el niño. *Investigación en la escuela*, (2), 21-36.
- DELVAL, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El Mundo Social en la Mente de los Niños*. Madrid: Alianza.
- DÍEZ-MARTÍNEZ, E., y CORONA, Y. (1989). Conceptualización y valoración del trabajo doméstico: un punto de vista infantil. *Cuadernos de Clínica Infantil*, 10. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- ENESCO, I. (1988). La concepción infantil de la organización social. Proyecto de investigación presentado ante el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España.
- ENESCO, I.; DELVAL, J., y LINAZA, J. (1989). Conocimiento social y no social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El Mundo Social en la Mente de los Niños*. Madrid: Alianza.
- FLAVELL, J. (1984). *El Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Visor.
- FURBY, L. (1979). Inequalities in personal possessions: explanations for and judgements about unequal distribution. *Human Development*, 22, 180-202.
- FURTH, H.; BAUR, M., y SMITH, J. E. (1976). Children's conception of social institutions: a piagetian framework. *Human Development*, 19, 351-374.
- FURTH, H. (1980). *The World of Grow-ups Childrens Conceptions and Society*. N. York: Elsevier.
- HERNÁNDEZ, S. (1988). El animismo y la representación del mundo en escolares mexicanos de 5 a 10 años. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- JAHODA, G. (1959). Development of the perception of social differences in children from 6 to 10. *British Journal of Psychology*, 50, 159-175.
- JAHODA, G. (1979) The construction of economic reality by some glaswegian childrens. *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- LEAHY, R. (1981). The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisions of rich and poor people. *Child Development*, 52, 523-532.

- LEAHY, L. R. (1983). The development of the conception of social class. R. L. Leany (Ed.). *The child's construction of social inequality*. Nueva York: Academic Press.
- PIAGET, J. (1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Fontanella (publicado por primera vez en 1932).
- PIAGET, J. (1977). *El Juicio y el Razonamiento en el Niño*. B. Aires: Guadalupe (publicado por primera vez en 1924).
- PIAGET, J., y WEIL, A. M. (1978). El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Delval (Ed.). *Lecturas en Psicología del Niño*. (t. II). Madrid: Alianza (publicado por primera vez en 1951).
- TAN, H., y STACEY, B. (1981). The understanding of socio-economic concepts in malaysian chinese school children. *Child Study Journal* 11 (1), 33-49.
- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- TURIEL, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.). *El Mundo Social en la Mente de los Niños*. Madrid: Alianza.
- VEGA, L.; OLLINGUER, E.; ZIMMERMAN, R.; FIGUEROA, J., y GUTIÉRREZ, R. (1987). La representación infantil de los sismos. *Salud Mental*, 10 (1), 66-71.
- VUYK, R. (1985). *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética* (v. 2). Madrid: Alianza.