



LA COMPRENSIÓN
DE LA ORGANIZACIÓN
SOCIAL EN NIÑOS
Y ADOLESCENTES

Ileana Enesco • Juan Delval
Alejandra Navarro • Dolores Villuendas
Purificación Sierra • Ana Peñaranda

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

**LA COMPRENSIÓN
DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL
EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**Ileana ENESCO
Juan DELVAL
Alejandra NAVARRO
Dolores VILLUENDAS
Purificación SIERRA
Ana PEÑARANDA**

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

Número 104

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Desarrollo cognitivo.—2. Percepción social.—3. Formación del concepto.—4. Educación preescolar.—5. Secundaria primer ciclo.—6. Secundaria segundo ciclo.

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: Secretaría General Técnica
Centro de Publicaciones

Tirada: 1.200 ejs.

Depósito legal: M. 15.842-1995

NIPO: 176-95-179-0

I.S.B.N.: 84-369-2630-7

Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

ÍNDICE

PREFACIO	7
CAPÍTULO 1. LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN LA COMPRESIÓN INFANTIL DE LA SOCIEDAD	11
1.1. Introducción	11
1.2. Los estudios sobre conocimiento social	15
1.3. Clasificación de los temas que se estudian bajo el epígrafe de conocimiento social	17
CAPÍTULO 2. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL CONO- CIMIENTO DE LA SOCIEDAD	21
2.1. Estudios sobre la percepción de diferencias so- ciales	21
2.2. El conocimiento del sistema de estratificación.	34
2.3. Estudios sobre el conocimiento de distintos ni- veles económicos: nociones de rico y pobre	41
2.4. Estudios sobre las ideas infantiles acerca del trabajo y la remuneración	47
2.5. La comprensión de la estratificación y las cla- ses sociales	65
CAPÍTULO 3. EL MÉTODO	85
3.1. Sujetos	85
3.2. Procedimiento	86
3.3. La entrevista	87
3.4. Análisis	88
3.5. Hipótesis	89

CAPÍTULO 4. DISTRIBUCIÓN SOCIAL DE LA RIQUEZA	91
4.1. Descripción de ricos y pobres	91
4.1.1. Rasgos externos	95
4.1.2. Rasgos psicológicos	98
4.1.3. Rasgos comportamentales	102
4.2. Trabajo	103
CAPÍTULO 5. CONOCIMIENTO DE LOS DISTINTOS ESTRATOS SOCIALES	107
5.1. Autocaracterización	107
5.2. Estratificación social	114
5.2.1. Estratos económicos	114
5.2.1.1. Dicotomía	115
5.2.1.2. Niveles	116
5.2.2. Distribución de las clases sociales	118
CAPÍTULO 6. DESIGUALDAD SOCIAL: CAUSAS Y SOLUCIONES	121
6.1. Causas de la desigualdad social	121
6.2. Soluciones a la pobreza	127
6.3. Impuestos	132
CAPÍTULO 7. EL CAMBIO DE NIVEL SOCIAL: LA MOVILIDAD	139
7.1. Factores de la movilidad socioeconómica	139
7.2. La evolución de las explicaciones	145
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	159
APÉNDICE: LA ENTREVISTA	175
BIBLIOGRAFÍA	177

PREFACIO

Le tocó, como a todos los hombres, malos tiempos que vivir

BORGES

Las épocas en que se producen ciertas convulsiones sociales, políticas y económicas suelen provocar en los individuos y en la sociedad la conciencia de que se viven los peores tiempos de la historia. Quizá los últimos años pueden representar una de esas épocas de convulsión en la que han caído sistemas políticos y económicos, ha habido cambios en las fronteras nacionales europeas, hay —creemos— un aumento de las diferencias entre países del Norte y del Sur, con hambrunas en estos últimos que recuerdan épocas pretéritas acompañadas por una recesión económica en los países más desarrollados.

Muchos adultos nos preguntamos cómo funciona este complejo entramado que conforma el mundo socio-político y tenemos verdaderas dificultades para comprender e interpretar los acontecimientos que se suceden día a día. Si esta dificultad se nos hace patente a los adultos cotidianamente, es indudable que debe resultar más notoria en el caso de niños y adolescentes.

Obviamente, no pretendemos con este trabajo dar respuesta a los problemas que hemos mencionado. Nuestro objetivo, mucho más modesto pero no por ello poco complejo, es intentar averiguar cómo las personas vamos construyendo el conocimiento del mundo social en el que vivimos a partir de las informaciones fragmentarias, incompletas, y a menudo contradictorias, que recibimos.

Esta investigación adopta una perspectiva teórica cognitivo-evolutiva, dado que nuestro interés es conocer cómo evolucionan las ideas y explicaciones que proporcionan los niños acerca de algunos fenómenos sociales. El enfoque cognitivo-evolutivo se basa, en lo sustancial, en los planteamientos que hiciera Piaget

respecto al desarrollo del conocimiento. En el terreno social, que es el que aquí nos interesa, tales planteamientos se podrían resumir en lo siguiente: los progresos que realiza el niño en su comprensión de la vida social dependen estrechamente del tipo y calidad de sus experiencias sociales tanto como de sus estructuras intelectuales.

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, pues, los individuos construyen modelos y representaciones del mundo en el que viven a partir de las experiencias e interacciones que tienen con otras personas, grupos o instituciones, pero su nivel intelectual es un factor determinante en lo que se refiere a su comprensión de ciertos problemas: algunos estarían a su alcance en un momento determinado pero otros no. Esto no significa que los sujetos de una misma edad o nivel tengan las mismas ideas pero sí que, probablemente, las organicen de manera semejante. No hay que olvidar, por otra parte, que la teoría piagetiana no niega que puedan existir diferencias individuales en el ritmo de desarrollo o en los contenidos del pensamiento infantil. Responsables de estas diferencias serían, entre otros, los factores socio-culturales y las propias experiencias personales del individuo.

En esta investigación hemos explorado las ideas de niños y adolescentes sobre algunos aspectos que resultan claves en la comprensión de la organización social: la desigualdad en la distribución de la riqueza, la estratificación y los factores de la movilidad socio-económica. Muchos otros problemas igualmente importantes —en lo que se refiere a la comprensión de la organización de la sociedad— no han podido ser abordados o lo han sido de forma superficial. Por ejemplo, el mundo del trabajo, uno de los ejes en torno al cual se organizan las actividades sociales, constituye un tema que merece una atención particular que no hemos podido dedicar en esta investigación. No obstante, y precisamente a raíz de los resultados que hemos obtenido en este estudio, algunas de las personas que en él han participado (A. Navarro y P. Sierra) iniciaron investigaciones más detalladas y exhaustivas sobre aspectos particulares que habían quedado desdibujados en el presente trabajo. A la directora de este trabajo le complace poder decir que las investigaciones de estas personas, que constituyen sus respectivas tesis de doctorado, representan una continuación *natural*, y a la vez *mejorada*, del trabajo que aquí presentamos. Por otra parte, D. Villuendas está realizando un estudio sobre la comprensión de la distribución de la

riqueza en los países, un tema que fue soslayado en esta investigación y que esta autora ha retomado de forma mucho más sistemática. Por último, nuestros resultados sugirieron nuevos temas, como el del prestigio ocupacional, en el que están trabajando actualmente A. Peñaranda junto con C. del Barrio.

El presente estudio ha sido realizado con sujetos de 6 a 17 años de edad que pertenecían a dos grupos socio-económicos diferentes: uno de ellos de clase media-alta, el otro de clase baja. El hecho de comparar sujetos de diferentes estratos socio-económicos respondía a la necesidad de observar si esta variable está asociada, en alguna medida, con ideas o formas de razonar peculiares. Nuestro método de recogida de datos ha consistido en entrevistas individuales de tipo clínico que, si bien son más laboriosas y presentan más dificultades de análisis, permiten una flexibilidad a la vez que una profundización mayores que las que puedan proporcionar los tradicionales cuestionarios. En nuestro análisis hemos seguido dos pasos. Por una parte, hemos inferido categorías de respuestas a partir de la consideración conjunta de: a) nuestros propios datos (las respuestas *en bruto* de nuestros sujetos) y b) de las categorías elaboradas por otros autores en estudios previos guiados por un marco teórico y metodológico semejante. Por otra parte, hemos intentado identificar *niveles* de argumentación, o de elaboración y organización interna de las respuestas, basados fundamentalmente en el tipo de explicaciones que ofrecen los sujetos para determinados fenómenos. Estos niveles suponen ya una ordenación de creciente complejidad y, por lo tanto, reflejan —mucho más que las categorías— el cambio evolutivo, en caso de haberlo. Por último, somos conscientes de que una verdadera aplicación del método histórico-crítico supone un paso más, a saber, el análisis epistemológico desde una perspectiva también histórica de nuestras categorías y niveles, sobre todo si queremos identificar en éstos las “teorías” que están implícitas en las explicaciones de los niños. No obstante, creemos que para realizar cabalmente este tipo de análisis necesitábamos de un estudio exploratorio previo, como el que aquí presentamos. En este sentido, este trabajo ha podido servir también para estos efectos.

Presentamos los resultados de nuestra investigación a lo largo de ocho capítulos. Los dos primeros se dedican a analizar los distintos problemas teóricos que se plantean en estos trabajos así como a revisar la bibliografía más relevante sobre este tema. En el capi-

tulo tercero se especifican los objetivos y metodología de la investigación que hemos llevado a cabo, mientras que los capítulos cuarto, quinto, sexto y séptimo están dedicados al análisis pormenorizado de los resultados, presentando finalmente, en el último capítulo, las conclusiones a las que hemos llegado.

En distintas etapas de la investigación varias personas nos han prestado una inestimable ayuda. Pilar Soto y Cristina Del Barrio, siempre constructivamente críticas, nos han ayudado a interpretar muchos de nuestros resultados dedicándole horas a la lectura de protocolos, a la revisión de las categorías y, cómo no, a la discusión de esos problemas teóricos que acechan incansablemente a toda investigación, y tanto más cuanto más se avanza en el análisis. Estamos en deuda también con Josetxu Linaza, Concepción del Olmo y Pilar Linaza quienes han participado en varias de nuestras reuniones de investigación aportando valiosas sugerencias.

Por último, queremos agradecer muy especialmente la colaboración de los alumnos que han participado en esta investigación así como al personal docente de los siguientes centros de la Comunidad de Madrid: Colegio Público Alhambra, Colegio Público Calderón de la Barca de Leganés; Colegio Sta. M^a del Pozo e Instituto Primero de Mayo del Pozo del Tío Raimundo; Colegio Público Los Madroños de Vallecas y King's College de Soto de Viñuelas. Sin su ayuda esta investigación no hubiera podido llevarse a cabo.

CAPÍTULO 1

LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA SOCIEDAD

1.1. Introducción

El problema de cómo adquiere el niño el conocimiento de su sociedad ha sido abordado desde diversas posiciones teóricas que han ido cambiando a lo largo de la historia.

No vamos a entrar ahora a desarrollar extensamente las distintas perspectivas, pero sí puede ser conveniente que digamos algunas palabras de las principales, como introducción al estado actual de este campo de investigación.

Las posiciones más antiguas, anteriores incluso a los primeros estudios sistemáticos, suponen que el niño recibe sus nociones sociales de los adultos que le rodean, y que la presión del ambiente conforma sus creencias y sus representaciones. Esta posición fue elaborada posteriormente a partir de dos tipos de influencias. Por un lado, la posición teórica de la sociología, y en particular la perspectiva de Durkheim y su escuela, para quienes es la presión (*contrainte*) social la que forma las representaciones del individuo. Por otro lado, la psicología conductista, que atribuye sobre todo al ambiente la formación de conductas. Ambas posiciones comparten la idea de que es la influencia exterior la que determina las concepciones del individuo, y deja poco lugar para la actividad de éste. En esta misma dirección se encuentra la perspectiva de la *socialización*, que dio lugar a numerosos trabajos, sobre todo en los años 50 y 60, en el terreno de las ideas y actitudes políticas.

Naturalmente la posición teórica que se adopte determina de forma notable la metodología de los estudios y los temas abordados. Desde la perspectiva de la socialización, lo más importante era averiguar cómo influyen las variables del ambiente (como la clase social, las ideas de los padres, su afiliación política, religiosa, etc.) sobre las ideas de los niños. Y, acorde con esta posición teórica, la atención de estos estudios se dirigía principalmente hacia los contenidos del pensamiento infantil, tratando de ver hasta qué punto se aproximaban o distanciaban de los de los adultos. En la mayoría de los estudios publicados en esos años —desde los supuestos de la *socialización*— se observa una ausencia de planteamientos acerca del modo en que los sujetos organizan y seleccionan la información social, o la relación entre sus herramientas intelectuales y su manera de entender la realidad social. Destacar este hecho puede parecer trivial en la medida en que, por aquella época, la influencia conductista se hizo sentir intensamente en ciertas corrientes de la psicología evolutiva. Sin embargo, no podemos olvidar que también por aquellos años se estaban produciendo cambios cruciales en la psicología, tales como los planteamientos que van desde la explicación del desarrollo humano por Piaget hasta las aportaciones que darían lugar a una reconsideración *cognitivista* de la psicología.

La posición de Piaget (cuya influencia ha tardado más en llegar a los estudios sobre el conocimiento de la sociedad que a los campos relacionados con la actividad lógico- matemática o física) puede considerarse como radicalmente opuesta a la perspectiva ambientalista en su versión más simple. Piaget sostiene que el niño no es una *esponja* que se empapa del ambiente, sino que es un individuo activo que construye por sí mismo tanto sus conocimientos como sus propias estructuras intelectuales, es decir, la manera de organizarlos. Naturalmente esa construcción la hace con elementos que toma del ambiente, seleccionándolos y elaborándolos de forma propia, determinada por su nivel de desarrollo intelectual. De esta manera se pueden explicar las diferencias que hay entre las explicaciones de los niños de distintas edades, que viven en un medio similar, pero que elaboran representaciones diferentes, y también las semejanzas que hay entre niños de distintos medios, de edades parecidas, y que ofrecen explicaciones que tienen muchos puntos en común. Los contenidos de estas explicaciones pueden variar, pues

dependen más de los elementos del ambiente, pero la forma es semejante. La posición constructivista ha dado lugar a un número creciente de investigaciones renovando mucho de lo que sabíamos sobre las ideas infantiles en el terreno social.

A partir de los años 60, la teoría de las representaciones colectivas de Durkheim fue retomada por Serge Moscovici, para quien las **representaciones sociales** son un tipo de conocimiento compartido por los individuos de un grupo y que han adquirido mediante la comunicación social. Estas *están* en la sociedad y no son, por tanto, producto de una construcción individual sino un fenómeno social que, de alguna manera, *se impone* a los individuos. Recientemente esta perspectiva ha sido aplicada al estudio de las ideas infantiles y, de acuerdo con ella, el desarrollo cognitivo de los sujetos tendría un papel menor en la elaboración de representaciones sociales. Aunque con un lenguaje distinto, estas ideas suponen una vuelta a las posiciones de la socialización.

Algunos de los defensores de esta posición, como Emler y sus colaboradores, extreman las diferencias con la posición constructivista y, hablando de lo que ellos denominan el "constructivismo radical", sostienen que éste descuida por completo la influencia del ambiente, entendiendo que la actividad constructiva del sujeto es un proceso de "hacerlo uno mismo" (Emler, Ohana y Dickinson, 1990, p.49). Frente a ello sostienen que *lo que se monta en la mente del niño depende sustancialmente de la sociedad a la que el niño pertenece y de la posición que el niño ocupa dentro de ella (Id.)*.

Para aclarar algunas de estas cuestiones, creemos que es importante establecer ciertas distinciones pertinentes. El conocimiento social del niño está formado por distintos elementos, entre los cuales están las **normas** y **valores**, las **informaciones**, y las **explicaciones** o **nociones** (Delval, 1989). El niño recibe las normas, valores e informaciones ya construidas del ambiente, pero no las reproduce intactas sino que más bien parece integrarlas de alguna manera dentro de su concepción del mundo. En este proceso de integración suelen observarse deformaciones, y el resultado puede ser un *contenido* que ya no obedece fielmente al *original*. Es cierto que el niño (y, a veces también el adulto), puede manejar y reproducir las normas y valores de su grupo social sin poder explicarlas. Sin embargo, admitiendo que generalmente el niño adquiere primero los elementos normativos y valorativos antes de poder dar expli-

caciones, estas últimas tienen la capacidad potencial de actuar sobre aquéllos y modificarlos.

Por otra parte, posiciones como las de Emler *et al.*, parecen olvidar que el propio proceso de transmisión de *representaciones o normas sociales* se adapta a las condiciones (psicológicas, cognitivas, etc.) de sus distintos usuarios potenciales. El niño no es introducido de golpe a todas las normas de su grupo social, sino sólo a medida que éstas van cobrando importancia para su vida cotidiana y, por tanto, adquieren un sentido para él. El hecho de que esto ocurra así no es arbitrario sino que responde a una sutil interacción entre factores muy diversos: la edad del niño (o el alcance de sus capacidades intelectuales), su posición en el grupo social, las concepciones de su grupo acerca de la sociedad y, cómo no, acerca del propio niño, etc. Dicho de otro modo, ningún grupo social transmite normas o concepciones idénticas para todos, ciegas al tipo de individuo al que van dirigidas.

De acuerdo con estas reflexiones, nos parece más correcto afirmar que la influencia social tiene distinta incidencia según el tipo de elemento del conocimiento de que se trate (no es igual su papel en la transmisión de valores, por ejemplo, que en la organización cognitiva del sujeto) y que el proceso de transmisión social no es insensible a las diferencias entre los individuos, en este caso, las relativas a sus herramientas cognitivas.

Volviendo a la posición de Piaget, uno de sus planteamientos más polémicos ha sido su caracterización del desarrollo en estadios sucesivos que representan estructuras intelectuales cualitativamente diferentes y de creciente complejidad por su carácter integrativo (Piaget, 1970). En relación con el conocimiento social, esto significa que el sujeto progresa en su comprensión de la vida social en una secuencia ordenada, y que su forma de comprender y organizar la realidad social depende del desarrollo alcanzado por sus estructuras intelectuales.

Ciertamente, no todos los autores que adoptan una perspectiva cognitiva del desarrollo apoyan la idea de los estadios piagetianos. Algunos autores insisten en que es preferible describir el desarrollo cognitivo como un proceso de diferenciación continua que da lugar a niveles de integración cada vez más complejos, más que como cambios conceptuales de carácter discreto. Sin embargo, estas propuestas, en una línea muy semejante a la formulación de Werner,

no suponen un distanciamiento real de las tesis constructivistas. En realidad, intentan pronunciar más el papel de los factores contextuales en el funcionamiento conceptual. No hay que olvidar, además, que aunque la teoría piagetiana predice una secuencia universal en el desarrollo cognitivo, no niega que puedan existir diferencias individuales o transculturales en el ritmo de desarrollo o en los contenidos del pensamiento infantil. Responsables de estas diferencias serían, entre otros, los factores personales y socio-culturales ¹.

1.2. Los estudios sobre el conocimiento social

Como decíamos, la influencia de la teoría piagetiana ha sido mucho más notable en el terreno del pensamiento físico y lógico-matemático que en el de las ideas sobre el mundo social². En este sentido, aunque los estudios evolutivos sobre nociones sociales han proliferado en los últimos años, muchos interrogantes siguen planteados sin haber obtenido, hasta el momento, una respuesta satisfactoria: por ejemplo, ¿en qué medida los datos apoyan o no la existencia de estadios en el desarrollo de un determinado concepto social?, ¿de qué modo influyen los factores socio-culturales en los contenidos del pensamiento social infantil?, ¿qué relación hay entre nociones y valores en el pensamiento social infantil y adulto?, etc.

Los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social han producido, desde sus inicios, un cierto número de polémicas entre los investigadores de este campo. Algunos sostienen que la construcción del conocimiento social difiere de la de otros tipos de

¹ Junto al enfoque cognitivo-evolutivo, la perspectiva soviética, representada por Vygotski, sin negar el carácter constructivo del conocimiento, da primacía a los procesos de transmisión social y cultural en la explicación del desarrollo. La idea de que los procesos psicológicos superiores se desarrollan primero en un nivel social antes de hacerlo en el nivel psicológico o individual, está en la base del modelo vygotskiano de desarrollo. Según esto, es a través de los procesos de interacción con la sociedad en su conjunto —vía los padres, la escuela, los medios de comunicación, etc.— como el niño adquiere el conocimiento social, es decir, las nociones y los valores propios del mundo social en el que vive.

² Muy probablemente, una de las razones por las que el propio Piaget y su Escuela dedicaran tan sólo unos pocos trabajos a las nociones sociales residiera en la mayor dificultad de sistematizar la perspectiva constructivista en el estudio de lo social.

conocimiento, como el físico, tanto en sus mecanismos como en su producto final. Otros, sin embargo, mantienen que los mecanismos del conocimiento, cualquiera que sea su objeto, son semejantes. Por supuesto, según esta perspectiva, asumir un mismo tipo de procesos o mecanismos del conocimiento no implica negar la especificidad de cada campo. Así, por ejemplo, parece obvio admitir que el contenido de las ideas acerca del mundo físico difiere del de las del mundo social lo que, sin embargo, no significa que la manera de organizar y estructurar la información sea diferente según el objeto de conocimiento.

Pero dejemos de lado el problema de las semejanzas y diferencias entre el conocimiento social y no social, al que hemos dedicado otro artículo (Enesco, Delval y Linaza, 1989), para centrarnos en los aspectos que abarca el campo del conocimiento social.

Antes que nada, hay que señalar que con el término social vamos a referirnos al *objeto* de conocimiento y no al sentido más amplio del *contexto* en el que se adquiere. Desde nuestro punto de vista, este último significado incluye, en principio, cualquier forma y tipo de conocimiento, desde el práctico hasta el conceptual o abstracto, y cualquiera que sea su objeto: social, físico, matemático, biológico, musical, etc. Efectivamente, la transmisión y la adquisición del conocimiento se producen en un contexto social, adquieren su significado precisamente en el seno de las relaciones con los otros. Es imposible imaginar un conocimiento organizado, como el que alcanza cualquier individuo adulto, en una situación de "aislamiento social" (exceptuando quizá algunas formas rudimentarias de conocimiento práctico). Por tanto, en relación con este significado del término social, parece innecesario insistir en que todo conocimiento es social en su origen, una idea en la que coinciden autores muy diversos y que toma forma especialmente en el pensamiento vyotskiano. Con un sentido muy próximo, Piaget (1970) insistía en la imposibilidad de considerar al sujeto humano como separado de la naturaleza o independiente de ella.

Si nos centramos ahora en el conocimiento que tiene como objeto lo social, es decir, el hombre en sus numerosas actividades (o, como dice Flavell [Flavell *et al*, 1993], los "asuntos humanos") se plantean numerosos interrogantes. Por ejemplo, ¿a qué nos referimos cuando decimos "asuntos humanos", "sociedad", "personas", etc., términos incluidos generalmente en la definición del campo?

¿En qué medida el conocimiento psicológico de las personas (el yo y los otros) es afín, tiene elementos comunes con el conocimiento de asuntos humanos tales como la política, la economía o las ideas religiosas? ¿Sería más adecuado distinguir entre un conocimiento de naturaleza psicológica y uno de carácter sociológico? Y si así fuera, ¿cómo se origina cada uno y cuáles son sus relaciones psicogenéticas mutuas?.

Es evidente que a ninguno de los autores que han intentado delimitar el campo del conocimiento social y establecer clasificaciones dentro de él (Shantz, 1975, 1982; Turiel, 1983a; entre otros) se le escapan los problemas que suscita esta heterogeneidad de temas y aspectos. Muchos de ellos señalan que bajo el epígrafe de conocimiento social se incluyen disciplinas muy diversas, como son la psicología, la ética, el derecho, la sociología, y que, en definitiva, en su sentido más amplio, es semejante a lo que entendemos por Ciencias Sociales o Humanas, que estudian el comportamiento del hombre, y del hombre en sociedad, así como sus formas de organización (Piaget, 1970).

Aunque todavía estamos lejos de aclarar muchos de los problemas que se plantean en torno a la especificidad de cada ámbito del conocimiento social y a sus relaciones mutuas, propondremos a continuación una clasificación tentativa (inspirada en las de Shantz, 1975 y Turiel, 1983a) de las distintas líneas de investigación que han ido surgiendo en las últimas décadas. Por supuesto, es evidente que tal clasificación es, desde un punto de vista psicogenético, una compartimentación artificial que no corresponde ni a las experiencias *reales* de los individuos ni al modo en que construyen su conocimiento, siempre en interrelación unos y otros aspectos.

1.3. Clasificación de los temas que se estudian bajo el epígrafe de conocimiento social

1) El conocimiento del yo y los otros, también denominado conocimiento psicológico o personal. Se refiere esto a nuestro conocimiento de las personas, incluidos nosotros mismos, en tanto que entes psicológicos, es decir, sujetos con sentimientos, emociones, intenciones, disposiciones, pensamiento, capacidades (aprendizaje, memoria), etc.

2) Las relaciones interpersonales, es decir, conocimiento a la vez descriptivo y tácitamente prescriptivo de los modos de relación entre las personas. Por ejemplo, la amistad constituye una forma de relación que implica ciertas "prescripciones" tácitas en la conducta de cada uno de los sujetos que intervienen en esa relación tales como la reciprocidad, la ayuda mutua, la preocupación por el otro, etc. Otro ejemplo de relación, la autoridad, implica formas muy diferentes de relación aunque igualmente prescriptivas: mandatos u órdenes de un sujeto sobre otro, obediencia, etc.

Sin embargo, aunque los individuos de un grupo social suelen compartir ciertas ideas generales acerca de lo que debe ser un amigo, un jefe o un padre, éstas no tienen una naturaleza "legal", prescriptiva en sentido estricto. Es decir, no se contempla una vinculación obligatoria de los individuos a ellas.

3) En relación con lo anterior, los roles o papeles sociales definen lo que se espera de un individuo en determinadas situaciones, es decir, lo que debe ser la conducta de las personas que desempeñan esa posición en una situación definida. Por ejemplo, la función que debe desempeñar el maestro en el aula es enseñar a los alumnos; la del médico en el hospital tratar a los enfermos; la de la madre en el hogar cuidar a los hijos, etc. Nuestra sociedad define roles muy diversos en función de variables como el estatus social, la edad, el sexo, la profesión, las relaciones familiares, afectivas o laborales, etc. Las personas son tratadas de modo diferente según estas variables: no se trata de igual modo a un niño que a un anciano, a un hombre que a una mujer, a un albañil que a un político, a un padre que a un tío, etc. Ese trato diferencial depende de lo que se espera de cada rol. Cada rol implica toda una serie de expectativas acerca de las conductas, motivaciones, creencias, actitudes y valores del individuo que lo desempeña.

Por último, un mismo individuo puede desempeñar distintos roles (madre, maestra, ciudadana, etc.), cada uno de los cuales implica derechos y obligaciones específicos.

4) Directamente relacionadas con los roles están las normas que regulan la conducta de las personas dentro del grupo social. Tales normas tienen un carácter prescriptivo en sentido estricto. Todas las sociedades han generado normas prescriptivas a la vez que sanciones para aquellos individuos que no las cumplen. Las normas pueden ser de naturaleza y de generalidad muy diversa.

Pueden, por ejemplo, regular conductas ligadas al respeto del otro, a la preservación de la integridad de las personas; o pueden regular aspectos muy concretos del funcionamiento de un grupo, como la puntualidad, el uso de corbata en determinadas situaciones, etc. Generalmente, se establece una distinción entre estos tipos de normas, considerando, por una parte, las de naturaleza *moral* y, por otra, las normas *convencionales* o de organización.

5) La sociedad: su funcionamiento y organización. Todo lo anterior, personas, relaciones, roles y normas, tiene lugar dentro de una coordenada socio-históricas, políticas y económicas que trascienden la voluntad de los individuos y la particularidad de las situaciones.

Este último punto se refiere a nuestro conocimiento de la sociedad en la que vivimos, lo que implica comprender cómo funciona, cómo está organizada, cómo se interrelacionan los aspectos personales y morales de nuestra vida social con los intereses económicos o políticos (que tan a menudo entran en conflicto con los principios morales).

A diferencia del conocimiento personal, el conocimiento de la sociedad y su funcionamiento (económico, político, etc.) es más impersonal puesto que implica hechos macro-sociales de los que los sujetos, y particularmente los niños, no tienen una experiencia ni inmediata, ni directa, ni temprana. Estos deben construir su conocimiento de la sociedad a partir de una información generalmente fragmentada, no completa, que proviene de fuentes muy diversas: su observación de acontecimientos en los que, generalmente, están involucrados los adultos más que ellos mismos (por ejemplo, todas las actividades relacionadas con el dinero, el trabajo, etc.); de conversaciones entre adultos o de información transmitida por los medios de comunicación, especialmente la televisión. Por otro lado, gran parte de la información que recibe es, a menudo, contradictoria (a veces sólo aparentemente, pero otras veces se trata de contradicciones reales debidas, por ejemplo, a dos fuentes de información), lo que supone la difícil tarea de integrarla en un sistema coherente.

Ahora bien, el hecho de que el niño tenga una experiencia social reducida y, por tanto, *menos información que el adulto*, no debe entenderse como el factor determinante de su limitada comprensión del mundo social. Más bien, deberíamos considerar que su experiencia social —y su información— son más reducidas no sólo

por vivir en un mundo más restringido que el adulto, sino también porque sus limitaciones intelectuales le impiden interpretar y explicar la realidad circundante. Muchos fenómenos, por ejemplo, le pasan desapercibidos por su reducida capacidad para inferir datos no visibles.

Por poner un sencillo ejemplo, en un acto tan común y familiar como comprar en una tienda pueden estar implicados infinidad de aspectos del funcionamiento socio-económico de nuestra sociedad, muchos de los cuales permanecen totalmente ocultos para el niño: ¿qué variables han determinado el precio de la mercancía?, ¿a qué responde que el comprador elija esa mercancía en lugar de otra? (¿al precio, al prestigio asociado a dicha mercancía, a la ausencia de disponibilidad de otras semejantes?), ¿de qué depende que algunas personas puedan comprar ese objeto mientras que otras no?, etc. Como señala Jahoda (1979), más que de la adquisición de conceptos aislados (como dinero, ganancia o precio) o de información específica sobre éstos, deberíamos hablar, en estos casos, de la comprensión del funcionamiento de sistemas en los que se incluyen los conceptos. Y tal comprensión parece estar íntimamente vinculada a los progresos cognitivos del sujeto.

CAPÍTULO 2

ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD ¹

Es en la línea de investigación que hemos llamado conocimiento de la sociedad donde se inscribe el tema que hemos estudiado: la comprensión infantil de las desigualdades socio-económicas, la estratificación y la movilidad social, problemas en los que se articulan muchos aspectos centrales de nuestra organización social.

Vamos a revisar, a continuación, algunos trabajos importantes relacionados con el nuestro, agrupándolos en distintos apartados de acuerdo con sus objetivos prioritarios, es decir, con el problema central que se proponen investigar. No siempre ha sido fácil decidir en que apartado incluir alguna investigación ya que podía tratar diversos temas relacionados con varios apartados.

2.1. Estudios sobre la percepción de diferencias sociales

La evolución de los estudios sobre la comprensión infantil de la sociedad es interesante e ilustrativa de los cambios que se han producido en las posiciones teóricas dentro de la psicología evolutiva y social.

Los primeros estudios sobre estos temas tratan de ver ante todo las limitaciones del conocimiento infantil. Intentan determinar lo

¹ Este capítulo ha sido ampliado, respecto a una versión anterior, con extractos de la revisión realizada por A. Navarro en su Tesis Doctoral (Navarro, 1994).

que los niños saben acerca de conceptos que los adultos manejan corrientemente, asumiendo la idea de que los niños tienen un conocimiento deficiente de la sociedad e ignoran gran parte de lo que los adultos saben. La concepción subyacente es que el niño es un ser deficitario y, por ello, no buscan conocer lo que el niño sabe sino lo que desconoce.

Partiendo de la idea de que la socialización viene de fuera (resultado de la presión del ambiente) las primeras preocupaciones de los psicólogos fueron saber cómo reconocían los sujetos los indicios o símbolos ligados a las clases sociales, y sus aspiraciones para situarse en ese sistema social. Tales preocupaciones reflejaban el desarrollo de la psicología y de las ciencias sociales. Una mención de algunos de estos primeros estudios aparece en Estvan (1952) y también en Davies (1965).

Un primer tipo de estudios en esta línea consistió en averiguar qué *conciencia* de los problemas sociales tenían los niños a través de conversaciones con ellos o de cartas. Los resultados de estos primeros estudios muestran una tendencia muy clara, según cita Estvan: aunque los niños hablan poco de cuestiones sociales en situaciones escolares, hay diferencias de intereses o deseos en relación con la edad, el sexo, la inteligencia y el nivel socio-económico. Como se ve, algo bastante esperable.

Un interesante trabajo pionero, realizado a finales de los años 40, es el de Celia Stendler. En su libro titulado *Children of Brastown: A study of their awareness of the symbols of social class* (1947) esta autora realizó una extensa investigación sobre la capacidad de niños de 1º a 8º curso (de edades comprendidas entre los 6 y 15 años, y que pertenecían a tres niveles socio-económicos) para reconocer distintos aspectos de la vida social ligados a la pertenencia a una clase social, y sus actitudes hacia los miembros de diferentes estatus socio-económicos. Stendler utilizó varios procedimientos, desde la aplicación de cuestionarios hasta entrevistas individuales, ayudándose de unos dibujos que representaban diferentes situaciones y objetos (vivienda, vestimenta, trabajo, diversiones, etc.) asociados a distintas clases sociales, y sobre cuya interpretación había acuerdo entre los adultos. El objetivo de estos dibujos era tratar de descubrir los símbolos e indicios de clase social que son capaces de reconocer los sujetos de diferentes cursos. La pregunta que se planteaba a los chicos era su opinión sobre si la gente

que aparecía en los dibujos ganaba mucho dinero, poco dinero, o entre medias, y se buscaba que los chicos justificaran sus opiniones.

Los resultados mostraron que los niños de primer grado todavía no comprendían las cuestiones relativas a clases sociales ni parecían capaces de discernir entre símbolos de clase. Tales distinciones empezaban a ser frecuentes entre los niños de 4º curso aunque se basaban casi exclusivamente en criterios económicos. Con la edad, las evaluaciones y justificaciones de los chicos (a partir de 6º curso) se iban pareciendo cada vez más a las de los adultos, pero fueron sobre todo los del último curso (8º) quienes empezaban a relacionar otros símbolos de identificación de clase, aparte de los económicos, tales como rasgos de comportamiento.

Además de los cambios observados en la capacidad de los sujetos para identificar rasgos y símbolos de clase, Stendler encontró también cambios evolutivos en las opiniones y actitudes de los niños hacia los miembros de una clase social particular. Así, en los pequeños de 1º y 4º grado era mucho más aparente el efecto halo de los términos rico-pobre (rico asociado a lo bueno, deseable; pobre asociado a todo lo no deseable) que entre los de 6º y 8º. No obstante, aunque tal efecto disminuía con la edad (invirtiéndose incluso el sentido de los términos), se observó que los chicos mayores de la clase trabajadora tendían a desarrollar ciertos estereotipos ligados a la clase social, en el sentido de una visión del rico-deshonesto y del pobre-trabajador y amigable.

Por último, Stendler observó que los chicos de estatus social alto dieron mejores explicaciones y manifestaron una mayor comprensión de los símbolos de clase que los de estatus inferiores. Stendler señala que este resultado podría estar relacionado con el hecho de que los sujetos de clase alta mostraron mejores rendimientos en las pruebas de C.I.

En general, podemos decir que aunque el estudio de Stendler carece de un marco teórico psicológico bien definido, tanto los aspectos metodológicos como interpretativos que utiliza, se pueden inscribir en una línea no muy alejada de la cognitivo-evolutiva a pesar de la época en que realizó su trabajo. En efecto, el énfasis en conocer en profundidad las explicaciones y justificaciones de los sujetos concuerda con los objetivos del método clínico. Por otra parte, su análisis de los datos es bastante riguroso y no se limita a realizar una interpretación meramente descriptiva sino que intenta

identificar niveles globales, progresivamente complejos, en el desarrollo de la comprensión de estas nociones.

Pocos años después, Frank Estvan (1952) publicó los resultados de una investigación sobre la conciencia de la pobreza, realizada también en Estados Unidos con 120 niños de 10 y 11 años de edad, en una población de 85.000 habitantes, pertenecientes a dos clases sociales (60 de clase alta y 60 de clase baja, 30 de cada sexo). Antes de iniciar la entrevista se les aplicó una prueba con el fin de medir su cociente intelectual. El material que empleó consistió en dos dibujos en los que aparecían diversos signos de la pobreza (vestido, vivienda, alimentación). La entrevista se desarrolló en torno a 16 preguntas básicas referentes a lo que representaban los dibujos (*¿qué ves en este dibujo?*), sus sentimientos (*¿qué te hace sentir esto?*), la gente que se encontraba en esa condición (*¿cuánta gente vive así?*), las causas (*¿qué pasa cuando la gente vive así?*, *¿qué te gustaría que le pasara a esta gente?*), etc.

Los resultados mostraron, de acuerdo con las hipótesis de partida, que la conciencia de la pobreza está relacionada con el estatus social, con la inteligencia, y que niños y niñas difieren en su grado de conciencia. Sin embargo, las diferencias entre chicos y chicas eran leves y se referían más al foco de atención que a diferencias cuantitativas: los chicos prestaban más atención al estado de la vivienda y a la salud, mientras que las chicas se referían en mayor medida al desempleo y la asistencia a la escuela.

Estvan señala que aunque el propósito inicial de su trabajo no consistió en observar las diferencias evolutivas, sus resultados muestran algunos indicios que reflejarían la existencia de una creciente conciencia de los problemas sociales. Por ejemplo, desde edades tempranas los niños asimilan los valores y los fines característicos de su medio social dentro de un sistema de valores propio. Mientras que algunos de estos valores los adquieren a través de la experiencia directa, otros no. Pero lo que resulta interesante, dice Estvan, es que algunos de éstos (como la idea de que una buena educación permite acceder a un buen empleo) reflejan la experiencia acumulada de diferentes subculturas.

El autor concluye, a partir de sus resultados, que la sensibilidad hacia ciertos problemas sociales empieza desde pronto y que su desarrollo es un proceso gradual determinado por variaciones individuales respecto al ritmo y al carácter.

En uno de sus primeros trabajos sobre nociones sociales, Gustav Jahoda (1953) estudió las ideas y sentimientos de los adolescentes sobre su propio estatus social y sus expectativas de futuro. Su muestra consistió en 56 chicos y 77 chicas que terminaban la escuela secundaria ese año en una ciudad industrial de 62.000 habitantes en Inglaterra (Lancashire). Para determinar el estatus socioeconómico de los sujetos, Jahoda se sirvió de una de las escalas existentes, la de Hall y Jones (1950), que diferencia siete niveles sociales². Aunque la muestra incluía sujetos de todos los estratos socioeconómicos, la mayoría pertenecía a los niveles 5 y 6.

Jahoda solicitó a sus sujetos que, desplazando una pieza móvil, se situaran a sí mismos en una escala de nueve puntos en la que los extremos, que servían como puntos de anclaje, se indicaba que correspondían a "obispos, jueces y nobles (*lores*)" (punto 1), y a "gitanos y vagabundos" (punto 9); los demás puntos no tenían denominación, de tal manera que el sujeto podía elegir libremente. Luego se les pedía que colocaran la pieza móvil donde debería situarse la mayor parte de la gente próxima a ellos: amigos, padres y personas con las que se relacionaban. La palabra "clase" nunca se mencionó.

Un resultado interesante fue que, aunque en general se observó un ligero desplazamiento hacia arriba en la escala, al mismo tiempo hubo una tendencia general hacia la media, es decir, los mejor situados en la realidad devalúan su posición y se colocan más bajo de lo que les correspondería, mientras que los más bajos tienden a subirse. Las chicas se situaron más alto que los chicos, hacia el estrato 3, y los chicos hacia el 4-5, sin que esto correspondiera a diferencias reales. Según Jahoda, esto podría indicar que las chicas son más ambiciosas y/o menos realistas.

En cuanto a sus expectativas la mayoría tendía a aspirar a más de lo que eran sus padres, pero no pretendían situarse en la cumbre

² Los siete estratos de Hall y Jones (1950) son:

1. Profesionales y altos administrativos.
2. Ejecutivos.
3. Inspectores, supervisores y otros trabajadores no manuales de alto rango.
4. Inspectores, supervisores y otros trabajadores no manuales de bajo rango.
5. Obreros especializados y trabajadores no manuales en actividades de rutina (incluye capataces, administrativos, mecanógrafos y pequeños negocios).
6. Trabajadores manuales semi-cualificados.
7. Trabajadores no cualificados.

de la escala. Incluso lo justificaban mediante juicios negativos hacia los que están en la cima o señalaban inconvenientes de ser muy rico o importante, y manifestaban sus deseos de no alejarse demasiado de sus camaradas.

Parece claro que el método utilizado por Jahoda tiene sus limitaciones: ¿qué pruebas tenemos de que la escala vacía, con sólo los puntos de anclaje arriba y abajo, sea vista por los chicos igual que la escala social?, en otras palabras, ¿es seguro que la escala abstracta se identifica con la estratificación social? Pero sobre todo, mediante este método no es posible saber cómo se representan los sujetos la escala social. Para conocer sus representaciones sería necesario interrogarles directamente. La utilización de estos métodos indirectos puede tener una utilidad complementaria, pero exige también un estudio directo. Sin embargo, aparecen ya en este trabajo algunas tendencias y resultados interesantes que se reproducen en otras investigaciones.

En un estudio posterior, **Jahoda** (1959) se planteó una tarea semejante a la de Stendler, es decir, determinar la capacidad de los chicos para percibir diferencias sociales a través de índices que para los adultos son significativos y están asociados a diferente estatus social. Observaciones esporádicas de niños preescolares habían llevado a Jahoda al convencimiento de que desde muy temprano el niño tiene una capacidad rudimentaria para detectar diferencias sociales. Conviene señalar, sin embargo, que esta capacidad de analizar rasgos no puede identificarse *a priori* con la comprensión de la noción de clase social, ni con el conocimiento que puede expresarse verbalmente.

Jahoda consideraba que el procedimiento de Stendler era demasiado directivo en la forma de preguntar y que, además, en su estudio el único rasgo de la clase social que se tenía en cuenta era el dinero³. Jahoda sostiene que quizá los niños no establecieran esa relación con el dinero, aunque tuvieran algún conocimiento de lo relativo a las clases sociales. Para analizar esto realizó un estudio en Glasgow con 179 sujetos (99 niños y 80 niñas) de 6;0 a 9;11

³ Esto no es del todo cierto pues Stendler utiliza otros indicios de clase que no están asociados al dinero (por ej. los relacionados con lo que ella denominaba conductas *deseables* o *indeseables*). Además, Stendler habla explícitamente de la necesidad de utilizar indicios no solamente económicos.

años de edad distribuidos en cuatro estratos socio-económicos, según la clasificación utilizada por Himmelweit, Halsey y Oppenheim (1951): clase media alta, clase media baja, clase trabajadora alta y clase trabajadora baja.

Jahoda utilizó cinco conjuntos de dibujos (el primero de los cuales sólo servía de entrenamiento en la tarea) que contenían elementos que podían ser interpretados como indicios relacionados con la clase social. Los dibujos representaban: un comedor (conjunto 2); una sala de estar (conjunto 3); un encuentro en la calle (conjunto 4); y una casa con las personas que la habitaban (conjunto 5). Las imágenes eran dobles y cada una tenía indicios correspondientes bien a la clase trabajadora, bien a la clase media. Cada dibujo estaba partido y la tarea del sujeto consistía en poner juntas las dos partes de una imagen que fueran congruentes desde el punto de vista social. Por ejemplo, en la escena que representa una sala de estar de clase media y otra de clase trabajadora hay, separadas, dos señoras sentadas en una butaca: una de clase media escribiendo una carta y otra de clase trabajadora haciendo punto. La tarea del niño era decidir en cuál de las salas estaba cada señora. Una vez que el niño las emparejaba se colocaban en orden inverso a como lo había hecho y se le preguntaba si se podrían poner así. Caso de que el niño aceptara ponerlas de la otra forma, la respuesta se consideraba incorrecta suponiendo que era debida al azar. Las puntuaciones podían ser '1' (respuesta correcta) y '0' (respuesta incorrecta) tanto en el emparejamiento de dibujos como en las respuestas verbales. En el quinto conjunto pictórico, donde la tarea consistía en reunir a los miembros de una familia y colocarlos delante de una casa adecuada a su estatus, la puntuación obtenida por un sujeto podía oscilar entre cero y cinco. Jahoda pasó, además, una prueba de inteligencia y una prueba de vocabulario a todos los sujetos.

Una vez más, los resultados pusieron de manifiesto que la ejecución de los niños mejoraba con la edad, tanto en las tareas de emparejamiento de dibujos como en sus respuestas verbales, aunque la prueba manipulativa resultó ser considerablemente mejor que la verbal: el 21% de los sujetos de 6 años obtuvo un cero en la tarea de emparejamiento frente al 51% de esa misma edad en la respuesta verbal. A los 9 años, esos porcentajes se reducen al 2% y 7% respectivamente. Jahoda señala que los niños pequeños se apoyan

en impresiones globales y que tienen dificultades para dar explicaciones de los emparejamientos que realizan, de ahí sus pobres resultados en las tareas verbales.

Jahoda observó, además, mejores resultados entre los sujetos de clase media alta que entre los de la clase trabajadora. Dado que sus datos muestran correlaciones altas entre las pruebas de inteligencia y vocabulario y el nivel social de los sujetos, Jahoda concluye que la inteligencia es, en gran medida, la responsable de estas diferencias.

Un hallazgo interesante de este estudio es que todos los niños utilizaron más vocabulario a la hora de caracterizar a la clase trabajadora que a la clase media.

Algunas expresiones peyorativas o no positivas hacia los dibujos de obreros aparecían incluso en los niños de clase obrera. Por ejemplo, muchos señalaban que el obrero [de la lámina] tiene las manos sucias pese a no haber ninguna indicación de ello en el dibujo.

Curiosamente también, se observó que en varios casos los niños señalaron que las personas de clase obrera [de los dibujos] eran mayores, cuando, según el autor, los dibujos no manifiestan ninguna indicación a este respecto, y así se confirma con los juicios de una docena de adultos a los que se les pidió que estimaran las edades de los sujetos representados.

Años más tarde, Jeannette **Tudor** (1971) retoma el planteamiento de Stendler y Jahoda, y señala que el problema de la conciencia de clase se compone de tres dimensiones que conviene distinguir: la dimensión **cognitiva**, la **conductual** y la **evaluativa**. *El componente cognitivo de la conciencia de clase social se refiere a la simple percepción o reconocimiento de diferencias sociales. La dimensión conductual implica el reconocimiento de que las diferencias de conducta están ligadas a índices cognitivos. La dimensión evaluativa se refiere a la atribución de evaluaciones (bueno o malo) sobre la base de índices cognitivos.* Según la autora, estas tres dimensiones son conceptualmente distintas. No obstante, los términos que utiliza resultan un tanto confusos, pues de lo que explica se desprende que la dimensión cognitiva supone sólo tomar conciencia de que existen diferencias sociales, sin explicar a qué se deben o cómo se manifiestan, mientras que la dimensión conductual se refiere a la conciencia de las diferencias de conducta, pre-

paración o hábitos entre las distintas clases (por ejemplo, la conciencia de que los miembros de la clase media tienen más posibilidades de acceso a la educación que los de la clase baja). El aspecto evaluativo se refiere a las valoraciones que los sujetos hacen de los miembros de las distintas clases. Como puede verse, la concepción de Tudor de la dimensión cognitiva es bastante limitada y resulta difícil concebirla independientemente de lo que ella llama aspecto conductual.

Los sujetos del estudio de Tudor fueron 216 niños de 1º, 4º y 6º curso (de 6 a 13 años), de tres clases sociales establecidas de acuerdo con la profesión del cabeza de familia. Se controló también el cociente de inteligencia. Se utilizaron fotografías de hombres, mujeres, niños y niñas, así como de casas y automóviles caracterizados como de clase alta, media o baja (12 personas, 3 casas y 3 coches). En la parte cognitiva de la prueba los sujetos tenían que emparejar las fotografías de personas de una familia con la casa y el coche adecuados. En la parte conductual se les presentaban, por ejemplo, un padre de clase alta y otro de baja preguntándoles cuál de ellos fue a la escuela superior. En la parte evaluativa se preguntaba a qué niño se invitaría a una fiesta de cumpleaños. Se concedía un punto a cada respuesta correcta.

El análisis es esencialmente cuantitativo y los resultados mostraron que en el aspecto cognitivo hay diferencias significativas asociadas con la edad y el sexo, pero no con el nivel socioeconómico ni con el C.I. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos aumentan con la edad y pasan de 6,46 en 1º a 10,25 en 6º, sobre un máximo de 12. Desde el primer curso los niños hacen emparejamientos claramente por encima del azar. La clase social parece afectar al aspecto conductual, siendo los sujetos de nivel medio los que obtienen mejores resultados y las diferencias son más notables entre los mayores. Respecto a la dimensión evaluativa las diferencias no son significativas. Entre las posibles explicaciones estaría la de que ya los sujetos más pequeños obtienen una puntuación alta, de 2,44 sobre 3. Según la autora la conexión entre la dimensión cognitiva y conductual se establecería entre el primer y cuarto grado, mientras que posteriormente aumenta en menor medida.

Podría decirse que este trabajo no supone un avance apreciable sobre los anteriores. La dimensión llamada cognitiva es muy pobre, y sólo se refiere a la capacidad de emparejar adecuadamente las

fotografías, aspectos ya estudiados por Stendler y Jahoda. Además, la falta de análisis cualitativos hace que los resultados nos informen poco sobre los progresos de los niños.

Bernd Baldus y Verna Tribe (1978) realizaron una investigación en la que se proponían estudiar el origen de las nociones de desigualdad social en niños de 5 a 12 años (1º, 3º y 6º curso). Entrevistaron a 108 sujetos de diferentes estatus socio-económicos que asistían a tres escuelas en la ciudad de Toronto. La primera parte de la entrevista consistía en presentarles cinco conjuntos de fotos de distintas personas y objetos. El primer conjunto estaba compuesto por dos individuos que diferían en su aspecto físico: uno bien vestido (Sr. Gordon) y el otro (Sr. Ellis) con ropa informal (*casual clothes*). Los conjuntos restantes estaban formados por: dos individuos realizando actividades diferentes (uno bien vestido, en una reunión, el otro solo y con ropa vieja), dos salas de estar, dos casas y dos coches muy diferentes en cuanto al estatus que representaban. Se pedía a los niños que comentaran las diferencias que observaban en cada conjunto de fotos. Posteriormente, su tarea era emparejarlas, pidiéndoles que señalaran *¿quién de estos dos hombres crees que vive en esta casa?, ¿tiene este coche?, etc.* Tras esta primera parte del estudio, se les contaba a los sujetos cuatro historias que narraban distintos comportamientos de un niño o una niña (una niña que tenía más dificultades para leer que el resto de sus compañeros; un niño que mentía a su madre; uno que provocaba peleas; un niño que era muy apreciado por sus compañeros) y se les preguntaba cuál de los dos hombres, el Sr. Gordon o el Sr. Ellis, suponían que podía ser el padre del niño/a de la historia.

Los resultados mostraron que los niños progresan con la edad en su capacidad para emparejar las imágenes de acuerdo con indicios sociales. Mientras que sólo 7 niños de primer curso (de un total de 36) consiguieron emparejar adecuadamente todos los conjuntos, 22 y 25 niños de 3º y 6º curso, respectivamente, lo hicieron de forma correcta. Por lo general, los pequeños describían las diferencias entre las láminas limitándose a los datos visibles (por ej. señalando que uno de los dos hombres tenía el pelo rizado; o que estaba sentado y el otro de pie, etc.). Las descripciones evaluativas (por ej. "el Sr. Gordon está mejor vestido y tiene mejor aspecto que el Sr. Ellis") empezaban a ser más frecuentes entre los sujetos del tercer curso, pero todavía a esta edad había escasas referencias a

aspectos menos visibles. Los criterios relacionados con la desigualdad social, basados en inferencias sobre el tipo de vida y trabajo de los dos personajes (por ej. "el Sr. Ellis parece un tío vulgar, que vive en un apartamento, un vendedor de palomitas..."), no aparecían hasta el sexto curso.

La segunda parte del estudio de Baldus y Tribe, que consistía en inferir de quién podía ser hijo/a el personaje de cada historia, reveló que, desde el primer curso, la mayoría de los niños emparejaba correctamente ⁴ al protagonista de cada historia con uno de los dos padres: asociaban al niño más apreciado por sus compañeros con el hijo del Sr. Gordon; mientras que con el hijo del Sr. Ellis se asociaba al niño que provocaba peleas, que mentía a su madre, o que tenía dificultades de lectura. Las diferencias evolutivas son más notables si se consideran conjuntamente los emparejamientos correctos en las cuatro historias (10 niños de 1º, 19 de 3º y 23 de 6º curso). Los autores señalan, además, que cuanto mayores son los niños más probable es que justifiquen las asociaciones basándose en prejuicios sociales. Aparte de las diferencias debidas a la edad que hemos comentado, ninguna de las otras variables (sexo, ocupación del padre y tipo de escuela) tuvo efectos significativos en las respuestas de los niños.

Al comentar sus resultados, los autores señalan que los niños no sólo aprenden a reconocer y clasificar a la gente y su entorno en un contexto de desigualdades sociales, sino que además, al llegar a los 11 años, *han adquirido predisposiciones cognitivas y afectivas que les hacen crear expectativas de que es más probable que las personas de clases inferiores tengan menos éxito y tengan un comportamiento moralmente reprobable; y que el comportamiento de las personas de clase alta sea ejemplar y deseable* (op. cit., p. 59).

Como destacan Baldus y Tribe, uno de sus resultados más interesantes es la ausencia de diferencias debidas al estatus social de los niños, un resultado que ellos interpretan no sólo desde una perspectiva cognitivo-evolutiva sino también ideológica. Según

⁴ Baldus y Tribe no explican por qué evalúan como correctas unas asociaciones e incorrectas otras. No hay ningún criterio —o al menos no lo explican— que justifique tales asociaciones. En otros estudios, como el de Stendler (1947), el criterio para valorar la corrección o incorrección de las evaluaciones de los niños se basaba en el juicio unánime de al menos tres adultos.

esto, los niños —con independencia de su estatus social— progresarían de modo homogéneo en su comprensión de la desigualdad de acuerdo con su desarrollo cognitivo. Pero, dicen Baldus y Tribe, esto no explicaría la homogeneidad de las representaciones ideológicas que subyacen a las valoraciones de los niños. En otras palabras, el hecho de que los niños de distintas clases sociales compartan los mismos prejuicios sociales reflejaría, en palabras de los autores, *el alto grado de generalidad que es típico de los conceptos ideológicos de las sociedades capitalistas*, conceptos tan poderosos que impregnan a los miembros de todas las clases sociales (p.59).

Hemos descrito con cierto detalle la investigación de Baldus y Tribe dado que algunos de sus resultados serán discutidos en relación con los de nuestra investigación. Es importante destacar, además, que en otros trabajos, a diferencia del de Baldus y Tribe, se observan efectos significativos de la clase social tanto en relación con el ritmo de desarrollo cognitivo como, aunque en menor medida, con ciertos contenidos *ideológicos*.

En otra investigación, la de Harsha **Mookherjee** y Wayne **Hogan** (1981), se intentó determinar el grado de conocimiento de los atributos de clase que tenían chicos de distintas edades. La investigación se realizó con sujetos de un entorno rural, en Estados Unidos. Se utilizó un procedimiento semejante a los comentados anteriormente, utilizando como estímulos dibujos que representaban a personas y objetos asociados con la clase alta, media y baja. Se entrevistó individualmente a 378 chicos y chicas blancos de 5 a 17 años, a los que se clasificó en clase alta, media y baja, de acuerdo con la ocupación del padre y su nivel de instrucción. Siguiendo a Tudor, estos autores distinguen tres dimensiones de lo que llaman conciencia de clase: la cognitiva, la conductual y la evaluativa.

Para la parte *cognitiva*, la tarea de los sujetos consistía en agrupar a las personas que formaban parte de la misma familia y emparejarlas con las casas y coches que les correspondían.

En la parte *conductual* el entrevistador señalaba los padres de clase alta y baja preguntando cuál creían que tenía mayor nivel de educación. Las tareas de la parte *evaluativa* consistían en mostrar los dibujos de los niños de clase media y baja, y preguntar con quién preferiría jugar el niño de clase alta.

Según los autores, los resultados mostraron que hacia los 10 años se había alcanzado lo que denominaban la capacidad *cognitiva*

para diferenciar las clases sociales. Esta capacidad estaba positivamente asociada con el nivel ocupacional y educativo de los padres, pero no con el sexo del sujeto. Algo semejante sucedía con la dimensión *conductual* y *evaluativa*. La dimensión más tempranamente establecida era la evaluativa, y las otras empezaban a aparecer hacia el segundo año escolar.

En realidad, estudios como el de Mookherjee y Hogan o el de Tudor tienen menos que ver con la conciencia de clase que con la capacidad para reconocer diferencias estereotipadas.

Otros estudios, en una línea parecida a los que acabamos de comentar, se ocupan de la relación entre el nivel económico de un sujeto y la atribución de rasgos positivos o negativos. Los sujetos ricos tienden a ser vistos con rasgos positivos mientras que se atribuye a los pobres falta de capacidad para manejar el dinero, tendencia a la embriaguez, etc., aunque los resultados no son siempre concluyentes. Un estudio reciente es el de Dianne Skafte (1989) realizado sobre 638 adolescentes de 11 a 16 años, de Colorado, Estados Unidos. A los sujetos se les daba una fotografía de un chico o chica de su edad y una pequeña biografía. En ella se incluía una indicación de que era muy rico, de que era muy pobre o bien no se daba ninguna indicación. Luego se pedía a los sujetos que puntuaran al chico/a de la foto en 20 rasgos, utilizando una técnica como la del diferencial semántico. Un tercio de los sujetos se asignó a cada tipo de biografía.

En conjunto, los calificados como ricos obtuvieron significativamente mejores puntuaciones que los pobres o los neutrales. Se consideró que los pobres robaban más, o hacían menos amigos. Los ricos eran más inteligentes, sacaban mejores notas, tenían más posibilidades de éxito futuro, eran más sanos y más felices. En cambio, los pobres obtuvieron mejores calificaciones en trabajar duro, ser generosos, y administrar el dinero con cuidado. En general las fotografías de chicas obtuvieron peores puntuaciones que las de chicos, lo que supone que se les atribuye peores perspectivas futuras que a los varones. No se encontraron efectos significativos del sexo del sujeto, ni de la edad. Esto último es interpretado por la autora suponiendo que a los 11 años quizá se ha alcanzado una estabilización en estos juicios.

Para finalizar este apartado, a continuación haremos unos comentarios que consideramos pertinentes. Como hemos podido

observar, en todos los trabajos anteriores hay una serie de rasgos comunes, sobre todo respecto a la técnica empleada. Comparan una desconfianza razonable respecto a los métodos verbales puros, que evidentemente son poco de fiar cuando están mal empleados, y por ello se sirven de dibujos, fotografías o escalas. Se puede notar la influencia de las técnicas proyectivas y de pruebas como el T.A.T. (Test de Apercepción Temática) que estaban muy en boga en que se inician estos trabajos. El propósito fundamental de la mayoría de estos trabajos era conocer la forma en que las ideas infantiles iban acercándose a las de los adultos; en una palabra, la socialización vista como una presión de la sociedad sobre el individuo. Por esto se preocupaban mucho de la influencia de variables como la clase social, la inteligencia o el sexo. Sin embargo, el poner el énfasis en los dibujos y no en las explicaciones de los sujetos no está exento de peligros. En ellos aparecen una serie de rasgos, elegidos muchas veces sin criterios claros, que no sabemos cómo interpretan los sujetos. En definitiva, estos trabajos nos informan poco sobre las ideas y explicaciones de los niños acerca de la estratificación, el cambio social y los principios responsables. No obstante, suponen una visión complementaria, no despreciable, a los estudios que intentan conocer más en profundidad los procesos comprensivos de la organización social.

2.2. El conocimiento del sistema de estratificación

En otra línea de investigación encontramos los estudios sobre el conocimiento que tienen los niños del sistema de estratificación social. Estos trabajos se inspiran, por lo general, en la perspectiva funcionalista, dominante en la sociología norteamericana, acerca de las teorías de la estratificación.

Melvin DeFleur y Lois DeFleur (1967) se plantearon estudiar el grado de conocimiento de los niños sobre diferentes profesiones y su capacidad para ordenarlas en una jerarquía de prestigio, intentando determinar el peso que tenían distintas fuentes de conocimiento, entre ellas la influencia de la televisión.

La muestra estaba formada por 237 chicos y chicas, de 6 a 13 años de edad de todos los niveles socioeconómicos, de raza blanca

y negra, representativa de la población de una ciudad de 35.000 habitantes del centro de los Estados Unidos, incluyendo niños de medio rural de las afueras de la ciudad. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas individuales utilizando dibujos esquemáticos que representaban diferentes ocupaciones y que sólo tenían un papel de apoyo para la entrevista.

Se eligieron 18 ocupaciones divididas en tres grupos. En el grupo I había 6 ocupaciones que los niños podían conocer mediante su **experiencia directa**: un pastor de la Iglesia, un maestro, un pequeño propietario de tienda, un cartero, un empleado de supermercado y un conserje de escuela. El grupo II estaba formado por 6 profesiones que aparecían frecuentemente en la **televisión local**, como mostró un análisis de contenido de ésta durante seis meses, y con las que los niños tenían poco contacto directo. Estas profesiones eran: juez, abogado, periodista, camarero jefe, mayordomo y botones. Las ocupaciones del grupo III, denominadas de "**cultura general**" eran actividades bien conocidas por los adultos pero con las que los niños no tenían contacto directo ni tampoco a través de la televisión. Eran: presidente de banco, ingeniero eléctrico, contable principal, impresor, encargado de envíos de mercancías y asistente en un hospital. El 85% de los chicos manifestó haber tenido contacto directo con las actividades del grupo I, mientras que sólo el 1,7% y 1,3% dijo haber visto las del II y III, respectivamente. Se suponía que dentro de cada grupo las profesiones diferían en prestigio y éste se estableció por medio de un panel de sociólogos que estuvieron de acuerdo en la jerarquización.

El primer aspecto estudiado fue el grado de conocimiento de cada una de las profesiones. Se presentaba al sujeto el dibujo, se le decía el nombre de la actividad y se le formulaban las cinco preguntas siguientes: 1) *¿Qué tipo de trabajo hace?* 2) *¿Trabaja para alguien? ¿Para quién?* 3) *¿Dónde hace su trabajo?* 4) *¿Qué tipo de cosas usa en su trabajo?* y 5) *¿Tiene que trabajar de alguna forma especial para tener ese trabajo?* Se daba una puntuación a cada pregunta y se sumaban todos los puntos. El rango de puntuaciones iba de 0 a 144.

Los resultados mostraron que el grado de conocimiento aumentaba de forma continua de los 6 a los 13 años y que era mucho mayor en lo relativo a las profesiones de contacto directo, seguido por las profesiones televisivas, situándose en tercer lugar las de

cultura general; el conocimiento de estas últimas aumentaba con la edad mucho más rápidamente que el de las otras.

El siguiente aspecto estudiado consistía en ordenar por su prestigio las profesiones dentro de cada grupo. También se pedía a la madre de cada sujeto que hiciera lo mismo y se disponía, además, de la ordenación de los expertos. El índice que los autores utilizaron fue el grado de acuerdo entre las ordenaciones de los grupos de niños, con las de adultos, madres y expertos. El grado de conformidad variaba de 0 a 1 (0 —ordenación al azar— ; 1 —concordancia perfecta entre las ordenaciones-). A medida que los sujetos crecían había un mayor acuerdo en las ordenaciones de un grupo de edad. Las de los mayores de 12-13 años eran semejantes a las de los adultos.

Los autores dedican una parte de su estudio a las comparaciones en relación con el sexo. Aunque los resultados de los varones son mejores, en conjunto las diferencias entre chicos y chicas no son muy notables y las únicas que son significativas son las relativas a profesiones del grupo III, de "cultura general", siempre a favor de los varones.

También se analizaron las diferencias respecto a la clase social de origen de los sujetos, estableciéndose una jerarquía de tres clases sociales, media-alta, media y baja. Las diferencias en el conocimiento de las profesiones entre los sujetos de clase media-alta y media eran pequeñas, pero sí eran significativas con respecto a los chicos de clase baja. La concordancia de la jerarquía ocupacional establecida por los sujetos con la de sus madres y expertos también se relacionaba con la clase social encontrándose diferencias significativas entre los de clase media-alta y los de clase trabajadora. En conjunto puede decirse que el conocimiento de las profesiones y su jerarquía era siempre peor en los sujetos de clase baja.

Uno de los resultados más claros es que existe una elevada concordancia en las ordenaciones de las profesiones "televisivas" realizadas por los sujetos, sus madres y los expertos. La correspondencia es mucho menor en la ordenación del resto de profesiones. Esto lleva a los autores a afirmar que la televisión es una fuente muy importante de conocimiento del sistema ocupacional y que ésta proporciona un conocimiento muy estereotipado y homogéneo.

DeFleur y DeFleur concluyen que el conocimiento de las profesiones con las que el niño tiene un contacto directo se desarrolla

pronto (ya a los 6 años); en cambio, el conocimiento de la jerarquía es un proceso más lento. Como veremos a continuación, estos datos contrastan con otros estudios posteriores aunque las diferencias pueden deberse a los distintos métodos de investigación y a las edades estudiadas.

La investigación de Roberta **Simmons** y Morris **Rosenberg** (1971) trata algunos de los problemas estudiados por DeFleur y DeFleur, aunque su trabajo es bastante más ambicioso y complejo. Entre sus objetivos están conocer la conciencia de niños y adolescentes del prestigio asociado a distintas ocupaciones; sus aspiraciones ocupacionales o expectativas de futuro; sus ideas en torno a las posibilidades de distintas personas para acceder a estatus superiores, etc.

Simmons y Rosenberg abordan su estudio adoptando la perspectiva de la teoría de la estratificación social de Davis y Moore (1945). Según ésta, para que los individuos traten de ocupar posiciones importantes en el sistema es necesario que sean capaces de detectar las diferencias entre profesiones y que piensen que esas posiciones son alcanzables.

La investigación está hecha con una muestra de 1917 chicos y chicas representativa de la población de la ciudad de Baltimore, en Estados Unidos. De acuerdo con las características de la población, en la muestra predominaban los negros y los sujetos de clase obrera. Eran chicos de los grados 3 al 12, es decir de unos 8 a 18 años (aunque no se dan indicaciones precisas sobre las edades, y todos los datos se refieren al grado o nivel escolar). Los sujetos fueron entrevistados en sus escuelas durante unas tres horas, divididas en dos o tres sesiones.

Lo primero que se plantearon los autores fue determinar el modo en que los niños y adolescentes ordenaban diferentes profesiones de acuerdo con su prestigio. Diversas investigaciones realizadas en diferentes países (Inkeles y Rossi, 1956) habían mostrado que la jerarquía de prestigio ocupacional era muy semejante en distintas naciones y entre individuos de diferentes estratos. ¿Pero sucedía lo mismo entre los niños? Los datos de investigaciones anteriores (Lehman y Witty, 1931; Weinstein, 1958; Gunn, 1964) no eran suficientemente explícitos. Los autores no mencionan, en cambio, la investigación de DeFleur y DeFleur (1967) que acabamos de examinar y que, sin embargo, está publicada en la misma revista.

Para determinar la jerarquía de prestigio ocupacional preguntaron por 15 de las ocupaciones presentes en el bien conocido estudio de North y Hatt del año 1947 (investigación del "National Opinion Research Center", NORC) realizado con adultos, y pidieron a sus sujetos que las situaran en una escala de cinco puntos. Los resultados mostraron que, desde los más pequeños (8 años), puntuaban las profesiones en un orden casi idéntico al de los adultos, con variaciones muy pequeñas. La correlación de Pearson para el conjunto de sus datos con los de los adultos es de 0,96.

Lo que parece desprenderse de los datos es que, desde el momento en que los sujetos tienen idea de lo que es una profesión, saben también cuál es su prestigio social ⁵. Incluso es probable que, antes de tener muy claro en qué consiste realmente la actividad, se aprenda a valorarla de acuerdo con las normas sociales.

Estos resultados parecen contrastar con los de DeFleur y DeFleur (1967), en los que se encontraba aparentemente un menor conocimiento de las profesiones y, sobre todo, menos capacidad para ordenarlas de acuerdo al prestigio social. Pero hay que tener en cuenta que DeFleur y DeFleur empiezan a entrevistar a sujetos de 6 años, mientras que Simmons y Rosenberg lo hacen a los 8; además, diferencian esos dos aspectos de conocimiento y jerarquía, mientras que Simmons y Rosenberg sólo piden a los sujetos que las ordenen. Por otro lado, con independencia del conocimiento o no de las ocupaciones, es poco probable que los sujetos más pequeños del estudio de DeFleur y DeFleur (6 años) pudieran realizar correctamente una tarea de seriación como la que se le está pidiendo. Por otra parte, el procedimiento de codificación de los datos que realizan éstos es diferente, ya que comparan la concordancia en la ordenación de cada conjunto de profesiones con la de los adultos, mientras que Simmons y Rosenberg lo hacen profesión por profesión. Quizá esto pueda explicar la diferencia de resultados que, por otra parte, no son completamente divergentes aunque muestren un conocimiento más tardío en los sujetos de los DeFleur.

Para poder aspirar a una buena posición social no basta con conocer el prestigio de cada profesión, es necesario pensar que hay

⁵ En el trabajo no se dan datos detallados sobre el modo en que se determinó el conocimiento que tenían los sujetos de cada profesión. Posiblemente sólo se les preguntaba si la conocían.

alguna posibilidad de acceder a ella. A este asunto se dedica el siguiente aspecto de la investigación de Simmons y Rosenberg. La ideología del "sueño americano" afirma que cualquiera tiene las mismas posibilidades de llegar arriba, y esto es algo que se enseña explícitamente a todos los niños norteamericanos dentro y fuera de la escuela, cosa que no se hace, en cambio, con el prestigio de las profesiones. Sin embargo, el 70% de los sujetos de todas las edades cree que algunos chicos no tienen las mismas oportunidades, y que hay barreras socioeconómicas o raciales⁶. Parece, pues, que los niños se dan cuenta de los obstáculos, pese a la ideología oficial.

Pero, ¿qué piensan de sus propias oportunidades? Los resultados obtenidos muestran que son bastante optimistas sobre lo que les espera: el 97% piensa que tienen las mismas o mejores oportunidades que cualquier otro y el 52% que puede obtener el empleo que quieran. Parece que no hay apenas diferencias tanto entre los sujetos más jóvenes y los mayores (aunque no se indican los datos) así como entre los de clase alta y baja.

Las aspiraciones para la mayoría de los sujetos, particularmente los de clase baja, son altas y, en general, pretenden llegar más lejos que sus padres. El 66% de los chicos de clase baja de la escuela elemental aspiran a profesiones mejores que las de sus padres, aumentando al 85% entre los mayores, debido sobre todo a que estos últimos tienen una percepción más realista de la situación real de sus padres.

Los autores interrogaron directamente a los chicos sobre su autoidentificación con una clase. El nivel de conocimiento del término *clase* fue muy diferente en los distintos grados escolares: sólo el 15% de alumnos de la escuela elemental había oído el término, frente al 39% y el 75% de los chicos de escuela secundaria y superior, respectivamente. A los sujetos se les pidió que se situaran como miembros de una de las siguientes clases sociales: alta, media, trabajadora y baja (*lower*). Prácticamente ninguno se identificó con la clase baja y hubo una acusada tendencia a situarse en la clase media, en la que se colocó la mayoría de los sujetos de clase media (el 71% de los pequeños y el 80% de los de niveles escolares superiores). Entre los sujetos de clase baja, el 44% de los pequeños

⁶ Hay que tener presente que el 32% de los chicos de la escuela elemental no son capaces de contestar a la pregunta. Sólo se computa a los que contestan.

y el 65% de los mayores se situaron igualmente en la clase media. Si bien los mayores son más realistas en su autocaracterización, son más optimistas que los adultos. Lamentablemente, los datos que aportan los autores en relación con esta parte del estudio sólo están analizados clasificando la situación objetiva de los sujetos en clase media y trabajadora, con lo que no puede apreciarse claramente la tendencia a situarse en la media, incluso por los sujetos de nivel más alto.

Combinando diversos índices, Simmons y Rosenberg presentan una tabla sobre lo que llaman la *conciencia del estatus* en relación con la clase de pertenencia. Clasifican ahora a los sujetos en tres clases: los más aventajados, es decir, los de clase media blancos (grupo 1), los intermedios (grupo 2) y los menos aventajados, negros de clase trabajadora (grupo 3). Encuentran que los chicos mayores del primer grupo son quienes tienen una conciencia de clase más clara en cada uno de los cinco índices que consideran, generalmente con diferencias significativas al nivel de 0,001. El grado de conciencia aumenta también conforme los sujetos van siendo mayores. Naturalmente, señalan los autores, el que esto sea así puede tener un efecto muy beneficioso sobre el mantenimiento del sistema: los que podrían estar más descontentos con su estatus lo entienden peor y se engañan más sobre su propia posición.

No ha sido fácil resumir los resultados más significativos de este trabajo, pero de él se desprenden algunas interesantes conclusiones que vienen a reforzar las de otros estudios. Nos referiremos a ellas al final de esta revisión.

El gran problema que plantean todos los estudios de tipo cuantitativo es la variabilidad que presentan las categorías que se utilizan. Los índices de clase social que se emplean varían en cada estudio. Y lo mismo puede decirse de otras categorías de análisis. Las técnicas también varían y esto hace difícil la comparación detallada de los resultados de cada estudio. La utilización de diferentes técnicas puede conducir a la diversidad de resultados que, generalmente, encontramos en estos estudios.

2.3. Estudios sobre el conocimiento de distintos niveles económicos: nociones de rico y pobre

Kurt Danziger es uno de los primeros autores que publica una serie de investigaciones sobre la comprensión infantil de nociones sociales (1957, 1958). Se puede decir que sus trabajos son pioneros en este campo y que, con las limitaciones propias de un estudio exploratorio, constituyeron una interesante aportación que dio lugar a numerosos estudios posteriores sobre temas relacionados con las nociones socioeconómicas.

En un estudio realizado en 1958, titulado *Children's earliest conceptions of economic relationships*, Danziger estudió las primeras concepciones que tienen los niños sobre el funcionamiento económico. El autor apunta la necesidad de realizar estudios evolutivos sobre el conocimiento social con el fin de desvelar el proceso particular de ese desarrollo. No olvidemos que la tendencia de la época era generalizar los hallazgos sobre el desarrollo de conceptos físicos—dentro de la línea de investigación piagetiana— a otros ámbitos del conocimiento.

Entrevistó a 41 niños australianos entre cinco y ocho años de edad, hijos de empleados manuales, oficinistas y pequeños empresarios. Utilizando el método clínico de Piaget exploró tres aspectos: a) el significado de rico y pobre, b) el uso de la moneda y c) las funciones del jefe. En relación con el tema que nos ocupa (el significado de rico y pobre) Danziger planteó las siguientes preguntas: *¿Qué es ser rico?, ¿qué es ser pobre?, ¿cómo se hace la gente rica?, ¿por qué algunos son ricos y otros pobres?*

Respecto a las primeras dos preguntas, encontró que la mayoría de los niños contestaban haciendo referencia a la posesión o carencia de dinero, aunque hubo algunos, los de menor edad, que desconocían el significado de los términos.

Las explicaciones de los niños sobre el modo en que la gente se hace rica fueron clasificadas en tres categorías. La primera incluye respuestas que describen métodos fantásticos para obtener el dinero tales como el robo, descubrimiento de un tesoro, etc.. En la segunda se concentran las referencias al trabajo como origen de la riqueza (los ricos han conseguido el dinero trabajando); y en la tercera se incluyen respuestas que reflejan, en términos del propio Danziger, una "embrionaria" noción de acumulación de capital

mediante referencias al ahorro, herencia de familiares, etc. Estas últimas respuestas sólo fueron proporcionadas por los niños de 8 años.

Los tipos de respuesta obtenidos para la pregunta *¿por qué hay gente rica y gente pobre?* se correspondían con los encontrados en la pregunta anterior: los pequeños solían referirse nuevamente al origen fantástico de las diferencias, más adelante empezaban a relacionar la existencia de ricos y pobres con la cantidad de trabajo realizado; finalmente, los mayores explicaban la pobreza en términos de falta de capital.

Para los tres aspectos económicos estudiados, Danziger encuentra que existe un desarrollo secuencial que va de concepciones simples a más complejas. Además, observa que dicha secuencia está en estrecha relación con los resultados de su estudio del año 1957 en el que trató el desarrollo de los conceptos de parentesco. De ahí que sugiera la posibilidad de la existencia de rasgos generales en la evolución de los conceptos sociales. Pero, en palabras del propio Danziger:

Los estadios de desarrollo no se deben simplemente a la maduración interna, sino que dependen de materiales intelectuales de los cuales el niño se provee desde el exterior. Esto hace que sea necesario recabar información sobre las variaciones que tienen lugar en el desarrollo en relación con las diferencias del medio ambiente. La clase social, las diferencias nacionales y regionales sin duda pueden encontrarse asociadas con otras diferencias en el desarrollo conceptual. Hasta que contemos con dicha información, no nos será posible determinar si las respuestas obtenidas son simplemente un producto cultural (op. cit p. 239).

A pesar del tiempo que ha transcurrido desde la aparición de su trabajo, son muy llamativas las semejanzas que podemos observar entre sus resultados y los que se han ido obteniendo desde entonces. Por otra parte, las conclusiones de Danziger no se encuentran muy distantes de la polémica actual en torno a la relación del desarrollo del conocimiento social con el desarrollo cognitivo y, en consecuencia, la universalidad de las pautas o secuencias evolutivas. Es evidente que el estado actual de la investigación en este

terreno es, de lejos, más avanzado que en aquel entonces. Actualmente podemos afirmar con mayor seguridad que las herramientas intelectuales de los niños, sujetas a cambios evolutivos, desempeñan un papel de crucial importancia en la construcción del conocimiento social.

Sin lugar a dudas, podemos decir que el trabajo de Danziger ha constituido el punto de partida de muchas de las investigaciones de corte constructivista que se han realizado sobre este tema. Además, a la vista de que en aquel entonces se contaba con muy pocos datos, su interés es especial en cuanto a los resultados que aporta.

El primer trabajo realizado en España, inspirado en parte en el de Danziger, fue llevado a cabo por Juan Delval, Pilar Soto y un grupo de colaboradores cuyos resultados están publicados en un informe de investigación en el año 1971. Este estudio tenía como finalidad conocer las ideas infantiles sobre algunos aspectos del orden socioeconómico. Entrevistaron a 100 sujetos madrileños entre 5 y 14 años de edad pertenecientes a dos medios sociales diferentes, clase media-alta y clase baja. Para ello, utilizaron el método clínico explorando tres aspectos: a) la distribución del capital; b) las relaciones de intercambio, y c) el proceso de producción, y un estudio de las fuentes de riqueza y pobreza de las naciones.

Respecto a la definición de rico y pobre, observaron que a partir de los 7-8 años los niños entienden ya sin dificultad estos términos, asociándolos a la cantidad de dinero y posesiones. Como en el estudio de Danziger, Delval *et al.* observaron una mayor diferenciación y cambios evolutivos importantes en relación con las preguntas relacionadas con la manera de llegar a ser rico. Esto les llevó al establecimiento de tres niveles de acuerdo con la complejidad de las respuestas.

En el primer nivel se encuentran respuestas que hacen referencia a métodos fantásticos o irreales para obtener el dinero. Asimismo, se observan también alusiones al trabajo como fuente de riqueza (dependiendo sólo de la cantidad de trabajo y no de la cualificación). Así, para los niños de este nivel, los ricos son los que más trabajan.

El segundo nivel representa un importante cambio respecto al anterior en lo que se refiere a la idea de trabajo y tipos de trabajo. En él se incluyen respuestas en las que se afirma que el enriquecimiento sólo se logra en determinadas profesiones. Aunque hay tam-

bién alusión a otros procedimientos (lotería, herencia, etc.), no se observa una interrelación de todos ellos en el proceso de enriquecimiento.

El tercer nivel comprende una mayor diversidad e integración de las respuestas. Los sujetos no sólo aluden a diversos factores que pueden facilitar o entorpecer el enriquecimiento, sino que establecen relaciones entre ellos mostrando una mayor comprensión del proceso de movilidad. La diferencia respecto al nivel anterior consiste en que los sujetos ya no piensan en términos estáticos, como si el dinero se obtuviera de una vez por todas. Entienden, por ejemplo, que nacer en una familia rica implica no sólo la disponibilidad de dinero sino muchas otras condiciones favorecedoras del proceso de enriquecimiento.

En resumen, tareas sencillas como la descripción de ricos y pobres están al alcance de los niños de 7-8 años sin observarse cambios evolutivos notables después de esta edad. Por el contrario, la comprensión de problemas más complejos que requieren inferencias causales y consideración de procesos, como la explicación de la desigualdad económica, está sujeta a considerables cambios evolutivos a lo largo de la infancia. Delval *et al.* interpretan sus resultados en relación con el desarrollo cognitivo de los sujetos, desarrollo que les va proporcionando las herramientas intelectuales necesarias para comprender e interpretar la realidad social.

Dos autoras italianas, Anna E. Berti y Anna S. Bombi han realizado en los últimos años numerosos estudios sobre el desarrollo de conceptos socio-económicos entre niños italianos. Parte de sus trabajos están recogidos en su obra *Il mondo económico nel bambino* (1981), revisada y traducida al inglés en 1988.

Las investigaciones de estas autoras se apoyan en la perspectiva cognitivo— evolutiva. Utilizando el método clínico han estudiado muchos aspectos de la vida socioeconómica: el origen del dinero, las nociones de rico y pobre, la adquisición de riqueza, la relación trabajo-remuneración, las funciones del banco, los medios de producción y la idea de propiedad, etc.

En esta revisión comentaremos sólo parte de sus hallazgos, destacando aquellos que se encuentran más cercanos al nuestro: las concepciones infantiles relacionadas con la desigualdad social (nociones de rico y pobre y fuentes de obtención de riqueza) y la noción de trabajo (que discutiremos en el siguiente apartado).

Para estudiar las nociones infantiles de riqueza y pobreza, Berti y Bombi entrevistaron a 100 sujetos de 4 a 13 años. Las primeras preguntas estaban encaminadas a conocer lo que el niño entendía por rico y pobre: *¿Sabes qué significa ser rico/pobre?, ¿tu familia es rica o pobre?*. A continuación se preguntaba la forma en que la gente llega a ser rica o pobre con el fin de saber si los niños creían posibles los cambios económicos.

El análisis de los datos les llevó a elaborar los siguientes niveles:

Nivel 0. No saben. Los niños no saben el significado de las palabras rico y pobre.

Nivel 1. Casi todos son ricos. A los 4-5 años la mayoría de los niños pertenecen a este nivel. Los sujetos piensan que cualquier persona puede sacar dinero del banco o de la tienda y, por eso, ven la pobreza como una condición excepcional. Para los niños de este nivel los pobres son los que no tienen dinero o pertenencias, o tienen menos que otra gente; la palabra rico no significa que tienen dinero y posesiones en abundancia, sino que tienen lo suficiente para satisfacer sus necesidades básicas. Por ello la mayoría de los sujetos identificó a su familia como rica, mostrando, así mismo, una idea de acceso incondicional al dinero. La pobreza aparece como una condición transitoria en la que el pobre —o aquellos que han gastado su dinero— puede recuperar la condición de rico de una forma inmediata. Dicho de otra forma, el pobre deja de serlo en cuanto vuelve a poseer algo.

Nivel 2. Los que trabajan son ricos. Los niños siguen pensando que su familia es rica. Sin embargo, ya no creen que el modo de obtener dinero sea “yendo a la tienda o al banco”; la única forma de obtener dinero es “ir a trabajar”. Como casos excepcionales piensan que otra forma de conseguir dinero es ganar la lotería, tener una herencia o realizar actividades ilegales.

Nivel 3. Los ricos son los que más trabajan. Aparece la idea de una condición intermedia entre rico y pobre (nor-

mal, ni rico ni pobre). Sitúan a su familia en este nivel intermedio, pero su visión sigue siendo muy limitada. Así por ejemplo, el trabajo agrícola y el de la fábrica son bien pagados, y trabajando mucho y esforzándose se puede ganar dinero. Es decir, la riqueza es proporcional al esfuerzo. Además, aparece la idea de "voluntariedad": si alguien no se hace rico es porque no quiere.

Nivel 4. El rico realiza un trabajo particular. Los sujetos empiezan a reconocer una estratificación económica más compleja. La riqueza ya no es identificada con la cantidad de trabajo sino que aluden a una variedad de razones y mencionan la existencia de una amplia gama de salarios. Los sujetos hablan ya de alguna forma de cualificación laboral al referirse a las relaciones entre riqueza y trabajo.

Como puede apreciarse, los resultados de Berti y Bombi coinciden en gran parte con algunos de los que ya hemos comentado. Lo interesante es que, con independencia de la nacionalidad de los sujetos e incluso de su estatus socio-económico, las tendencias evolutivas generales parecen ser las mismas que las que encuentran autores como Danziger o Delval *et al.*

Berti y Bombi interpretan estos hallazgos en relación con la teoría del desarrollo intelectual de Piaget. Por una parte, entre los pequeños se observan ideas que ponen de manifiesto una orientación finalista en la explicación de los fenómenos sociales, y una concepción retributiva de la justicia, aspectos que, según Piaget, caracterizan el pensamiento infantil (1926, 1932). Por otra parte, los niños empiezan describiendo la riqueza y pobreza en términos egocéntricos (es decir, refiriéndose a su propia situación, por ej., el trabajo de sus padres) y, conforme van avanzando en su desarrollo intelectual, establecen relaciones más objetivadas entre los diversos elementos y actores sociales. Esto muestra, dicen las autoras, la creciente capacidad de descentración que les lleva a comprender que existen personas que ocupan lugares diferentes en la escala socio-económica, dependiendo de variables diversas entre las cuales el trabajo desempeñado ocupa un lugar destacado.

En última instancia, señalan, todo esto muestra que los niños más pequeños no poseen las herramientas cognitivas adecuadas

para comprender la realidad y para interpretar la información que los adultos les proporcionan. Por esto, el pensamiento de los pequeños es menos permeable a las condiciones particulares de su medio social, razón por la cual no es plausible que existan diferencias entre sujetos de distintos medios socioeconómicos. Estas diferencias, en cambio, sí que pueden aparecer conforme los sujetos van siendo mayores, ya que el desarrollo de sus herramientas intelectuales les permite construir una visión más adecuada de la realidad.

En términos generales, las autoras observan a lo largo de sus trabajos que son más las similitudes que las diferencias estructurales en el razonamiento de los niños de una misma edad, sin negar que pueden observarse ciertas variaciones en el *contenido* de sus respuestas. Por otra parte, es interesante ver cómo la descripción que hacen Berti y Bombi de los progresos en la comprensión de estos problemas es notablemente semejante a lo que han encontrado otros autores en distintos países, incluido el nuestro.

2.4. Estudios sobre las ideas infantiles acerca del trabajo y la remuneración

Otro de los aspectos tratados por Berti y Bombi es la noción de trabajo y su relación con la retribución. En este caso entrevistaron a 60 sujetos de clase media de edades comprendidas entre los 6 y 14 años. La entrevista contenía una serie de preguntas encaminadas a conocer las razones por las que la gente trabaja, el tipo de trabajos conocidos y sus ideas acerca de la remuneración. Respecto a esto último, se preguntó específicamente quién pagaba y de dónde se obtenía el dinero para pagar a estas cinco ocupaciones: trabajador de una fábrica, conductor de autobús, maestro, granjero y médico.

El análisis de los datos les llevó a identificar cuatro niveles en la comprensión de estos aspectos.

El primer nivel (entre los 6-7 años) denominado *intercambios monetarios entre parejas* se caracteriza por una ausencia de ideas acerca de la producción y por la incapacidad de los pequeños para representarse la circulación del dinero. Los trabajos que mencionan son escasos y poco representativos de los diferentes sectores sociales. Las ideas de lo que es un trabajo son todavía muy limitadas y suelen reducirse a actividades muy cercanas al niño. Así, reconocen como trabajo lo que hacen sus padres u otras personas familiares

como el maestro, el médico o el peluquero. Los términos “granjero” y “trabajador de una fábrica” (introducidos por el experimentador) tienen un significado vago e impreciso. El primero es asociado de alguna forma con la vida en el campo y el segundo es identificado con el albañil, el fontanero o el electricista.

Cuando se les pregunta si ganan dinero por esa actividad sus respuestas siguen siendo muy confusas: a veces dicen que “sacan” dinero de ahí sin saber cómo o quién se lo da (*está en un monedero y lo cogen*), otras veces señalan que el dinero se lo da una persona concreta, generalmente un “cliente” o beneficiario del trabajo (las madres pagan a la maestra, al médico, etc.). En estos últimos casos, las relaciones trabajo-dinero se reducen a un problema de dos, uno paga y otro cobra, o incluso ambos pagan y cobran a la vez, mostrando de nuevo la naturaleza más ritual que económica de estos intercambios. Lo que parece claro es que para los niños de este nivel es prácticamente imposible inferir de dónde procede ese dinero.

En un segundo nivel (sujetos de 6-7 años y algunos de 8-9), llamado *relaciones jerárquicas entre los que trabajan y los que pagan*, se observa que la visión de las relaciones económicas es más completa y el número de actividades a las que los chicos se refieren aumenta. Sin embargo, siguen sin mencionar al trabajador de la fábrica y lo siguen asociando con el albañil.

Conforme aumenta su conocimiento sobre distintos tipos de trabajos, los niños comienzan a entender que la retribución por el trabajo puede provenir no sólo de los clientes o beneficiarios directos, sino también de un “jefe”. Por tanto, se empiezan a establecer relaciones jerárquicas entre el que trabaja y el que paga, es decir, entre empleado y dueño o jefe. Pero algunas de las dificultades del nivel anterior siguen estando presentes: los niños no son capaces de explicar de dónde obtiene el jefe el dinero para pagar los sueldos de los empleados, y terminan acudiendo a fuentes como el banco o el gobierno. Como se ve, la idea de que en última instancia el dinero puede obtenerse libremente no ha desaparecido por completo.

El tercer nivel (sujetos de 8-9 y 10-11 años), *generalización de las relaciones jerárquicas*, representa una generalización indiscriminada de la relación jefe-empleado: en todo tipo de trabajo existe un jefe que es quien paga a los trabajadores. Y el origen o la fuente de ese dinero se institucionalizan aún más que en el nivel anterior:

son los bancos, el ayuntamiento o el gobierno los proveedores de dinero. Aunque dicho modelo lleve en ocasiones a ofrecer respuestas incorrectas, permite al niño explicar la forma en que varias ocupaciones son remuneradas que, señalan las autoras, muestra una mayor capacidad para establecer más relaciones de la actividad económica.

En el cuarto nivel llamado *coordinación de varios intercambios económicos* se observa una visión más completa y articulada de las relaciones económicas. Los sujetos pueden representarse la circulación del dinero en la relación trabajo-remuneración y entienden que el jefe paga a sus empleados con el beneficio que obtiene de la propia actividad económica, que puede ser la venta de mercancías o de servicios. Además, distinguen entre actividades profesionales, que son pagadas directamente por los clientes o beneficiarios, de las que están mediadas por una relación laboral jerárquica. Todos los sujetos de 13/14 años, más de la mitad de los de 10/11 y sólo la quinta parte de los de 8/9 años alcanzan este último nivel.

Berti y Bombi concluyen que las tendencias evolutivas en la comprensión de este problema se pueden interpretar de acuerdo a los siguientes parámetros: a) el número de figuras económicas que los niños reconocen; b) el tipo de relaciones que se establece entre todas o algunas de las figuras y c) el sistema general que se construye mediante estas relaciones. Por tanto, la visión de los sujetos de la relación trabajo-remuneración sufre cambios tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

Por último, vamos a comentar otro estudio realizado por estas autoras y que se incluye en la misma obra (1981/88), próximo a los intereses de nuestra investigación puesto que en él se indagan las ideas infantiles acerca de las fuentes de obtención de dinero.

En esta ocasión la muestra estaba formada por 100 niños italianos de 3 a 8 años de edad, pertenecientes a la clase media. Estudiar estas edades tenía como objetivo conocer las primeras ideas relativas a este concepto.

Partiendo del hecho de que la comprensión del dinero y su funcionamiento por parte de los sujetos menores era reducida, se inició la entrevista mostrándoles dinero y preguntándoles qué era y para qué se utilizaba. En el caso de que el niño reconociera el dinero y sus funciones se le preguntaba por la forma en que los adultos obtienen el dinero. Si el sujeto mencionaba que a través del

trabajo, entonces se le pedía que dijera si existen otras formas de obtenerlo. Además, se indagaba sobre el trabajo y la remuneración de sus padres (*¿qué trabajo realiza tu padre?, ¿quién le da el dinero?, ¿por qué se lo dan?, etc.*). Por último, se le preguntaba si tres trabajos que pudiera conocer (señor de la limpieza, conductor de autobús y conductor de tren) eran pagados y por quién.

Cuando los pequeños no reconocían el dinero o no mencionaban el trabajo como fuente de obtención de dinero, se les pedía que dijese en dónde estaban sus padres en ese momento y qué estaban haciendo. De forma similar se hizo con las tres ocupaciones, y si mencionaban la idea de remuneración se seguía con las mismas preguntas señaladas anteriormente.

Como en los casos anteriores, Berti y Bombi describen diferentes niveles de conceptualización para clasificar las respuestas de los sujetos:

Nivel 1 (3-4 años). No hay relación entre el trabajo y el dinero que se paga. La mayoría de los niños de esta nivel no son capaces de comprender el problema de la fuente de obtención de dinero. Algunos no entienden lo que es el dinero, otros no saben cómo lo obtienen los adultos y otros no comprenden que éste se gasta. Por tanto, no existe una relación entre trabajo y remuneración.

Nivel 2 (4-6 años). Sólo el trabajo de sus padres es pagado. Un número reducido de sujetos empieza a establecer una relación entre trabajo y remuneración. Sin embargo, sólo reconocen como trabajo la actividad que desempeñan sus padres. El resto de las ocupaciones no las conciben como trabajo por lo que no son remuneradas (por ejemplo, para que los conductores o el señor de la limpieza puedan obtener dinero es necesario que realicen la misma actividad que sus padres). La forma más usual de obtener dinero es ir a la tienda (con la "vuelta") o al banco.

Nivel 3 (6-7 años). También se pagan otros trabajos. En este nivel los sujetos ya mencionan que otros trabajos pueden ser pagados, aunque aún persiste la idea de que el dinero se obtiene en el banco o en la tienda. Las razones a las que aluden para justificar la remuneración aún son muy imprecisas. Por ejemplo, algunos piensan que pagar por el trabajo es una obligación con amenaza de sanciones (si no se paga por el trabajo realizado se puede llamar a la policía). En los casos en los que se reconoce que el trabajo se paga, por lo general se piensa que es por razones que pueden ser

llamadas “no retributivas”, es decir, el niño lo ve sólo como un hecho que simplemente sucede. Algunos sujetos creen que existen razones que suponen una obligación legal o moral o se remiten a criterios finalistas (tales como la necesidad de que esos que trabajan no permanezcan sin dinero).

Una idea interesante que se encuentra entre los chicos de este nivel es la de que es necesario pagar por el trabajo. Las autoras no realizan una interpretación de esta concepción ya que argumentan que el interés primordial de este apartado es el estudio del trabajo como fuente de obtención de dinero.

Nivel 4 (7-8 años). El dinero se obtiene sólo del trabajo. Los sujetos de este nivel ya establecen una clara relación entre trabajo y remuneración. Para conseguir dinero no hay otra forma más que trabajar. No obstante, todavía algunos piensan que algunas actividades no se pagan ya que aún no entienden la manera en que se realiza el pago. Las justificaciones que dan para explicar por qué se paga y la forma en que se hace se pueden denominar “retributivas”, ya que los sujetos conciben que el dinero que se obtiene es proporcional al trabajo realizado y porque “se ha trabajado”.

Las autoras señalan que las respuestas de los pequeños, por ejemplo cuando dicen que si el dinero se agota es fácil encontrarlo en el bolso o en un cajón, corresponden con lo que plantea Piaget (1926) en su libro *La representación del mundo en el niño*. Es decir, antes de los 5 años los pequeños no se preguntan sobre el origen de los fenómenos naturales y tienden a explicarlo sin tener en cuenta las causas que los producen. Sus argumentos de por qué las cosas existen y su función, suelen centrarse sólo en lo que satisface las necesidades humanas. Progresivamente, el finalismo que está implícito en este tipo de concepciones se torna explícito dando lugar a creencias en las que el mundo inanimado, así como el humano, obedece a reglas morales y son los seres humanos, mediante su propia actividad, los que producen el inicio de los objetos y de los acontecimientos naturales. Es por esto, dicen Berti y Bombi, que los niños hasta los 5-7 años (segundo nivel) dan por hecho que el dinero está “ahí” simplemente porque es necesario y al intentar explicar la forma en que la gente lo obtiene, dan respuestas como ir al banco, a las tiendas o al trabajo. En otras palabras, su distribución es debida a motivos finalistas; podría ser desastroso que la gente no tuviera nada de dinero.

Por otra parte, las autoras también relacionan el desarrollo de la idea de remuneración con el nivel cognitivo de los sujetos. De este modo, la desaparición de las concepciones finalistas van dando paso a la comprensión de la relación entre trabajo y remuneración, noción que estaría en estrecha relación con el desarrollo de las operaciones de clasificación y compensación. De ahí que algunos sujetos piensan que es necesario pagar por la realización de un servicio y que otros señalan que dicho pago debe de ser proporcional al trabajo que se hace (diferente cantidad de trabajo-diferente cantidad de dinero). Al mismo tiempo, dicen Berti y Bombi, es cuando los niños empiezan a concebir que la distribución de las recompensas entre iguales está en función de la justicia retributiva (cada cual recibe en proporción de lo que ha dado) que, a su vez, está relacionado con las operaciones de clasificación y compensación (Damon, 1977).

Otro de los estudios que adopta claramente un marco teórico piagetiano es el de Val Burris. En su artículo titulado *Stages in the development of economic concepts*, publicado en el año de 1983, presenta datos concernientes al desarrollo de la comprensión infantil de algunas actividades, relaciones e instituciones económicas. Como lo muestra el título de su trabajo, el autor parte de que el desarrollo de estos conceptos es compatible con la hipótesis piagetiana sobre la existencia de diferentes estadios discretos en la formación del conocimiento social.

Para estudiar el desarrollo de las ideas de los niños utilizó el método clínico. Entrevistó a 96 sujetos que vivían en los suburbios de una ciudad del este de los Estados Unidos ⁷. Para la elección de las edades de los sujetos el autor se basó en aquellas representativas de los distintos estadios piagetianos. De este modo, el primer grupo de edad estaba formado por niños preescolares de 4-5 años, el siguiente por chicos de 2º curso cuyas edades rondaban los 7-8 años y, finalmente, el tercer grupo lo conformaron chicos de 10-12 años que se encontraban en el 5º grado de enseñanza primaria.

⁷ El autor menciona que la muestra elegida no fue al azar sino que se realizó un esfuerzo para que fuera más o menos heterogénea en cuanto a raza, sexo y medio socioeconómico y más o menos comparable entre niveles de edad. Estaba formada por un 62% de sujetos de raza blanca, 38% de raza no blanca (sin especificar), 52% de clase media (negocios y profesionales) y 48% de clase trabajadora (trabajos manuales y de rutina no manual).

Los conceptos económicos a los que se refiere su estudio son los siguientes: a) las mercancías; b) el valor de cambio; c) el intercambio monetario; d) la propiedad; e) el trabajo y f) la relación entre trabajo y remuneración.

En esta revisión nos remitiremos sólo a aquellos aspectos que se encuentran en estrecha relación con nuestra investigación: el concepto de trabajo y su vinculación con la remuneración.

Para conocer las concepciones sobre el primero, Burris pidió a los sujetos que explicaran las diferencias entre trabajo y juego, qué es un trabajo y por qué las personas trabajan.

Sus resultados muestran que las primeras concepciones infantiles sobre las relaciones sociales del trabajo son bastante pobres e incompletas. Así, muy pocos pequeños de 4-5 años comprenden el sentido económico del concepto (un trabajo es simplemente algo que alguien hace). Al preguntarles si ellos tienen trabajo, la mayoría afirma que "su trabajo es jugar". De la misma forma que muestran otros estudios (Danziger, 1958; Connell, 1970, 1977; Berti y Bombi, 1981/88; Delval *et al.*, 1971, entre otros), Burris encuentra que los pequeños conciben que los adultos obtienen dinero o bien mediante procedimientos tales como la "vuelta" de las tiendas o en los bancos. Cuando se les pregunta sobre el trabajo de sus padres, pocos lo explican en términos de obtener o ganar dinero. Sus razones más bien están relacionadas con la satisfacción o motivación que el trabajo produce o con alguna forma de obligatoriedad.

Conforme los sujetos son mayores, Burris observa que sus ideas sobre las relaciones del trabajo son más elaboradas. Al igual que otros autores, encuentra que el trabajo se convierte en la principal fuente de obtención de dinero y, a su vez, la motivación primordial por la que la gente trabaja es el dinero. Por otra parte, el término trabajo deja de concebirse como la realización de cualquier actividad de forma indiscriminada y pasa a considerarse como una actividad productiva que implica cierto grado de responsabilidad. Cuando se les pregunta si ellos mismos tienen trabajo, suelen referirse a los deberes o a sus actividades escolares.

En términos generales, sus resultados muestran que mientras que muy pocos de los pequeños comprenden la asociación entre dinero y trabajo, ya hacia los 7-8 años los chicos no sólo comprenden el concepto de remuneración sino que son capaces de establecer una relación entre diferentes ingresos y diversas ocupaciones.

Para estudiar las ideas de los chicos sobre el segundo problema que mencionamos más arriba, es decir, la relación entre trabajo y remuneración, Burris pidió a los chicos que explicaran cómo se hace la gente rica y por qué existe gente pobre. También se les requirió que dijese si hay personas a las que se les paga más que a otras por su trabajo y que justificaran por qué.

Para la pregunta de *¿cómo se hace la gente rica?* encuentra que ninguno de los niños de preescolar hace referencia al dinero derivado del trabajo. El 86% menciona que el dinero se obtiene de las tiendas o de los bancos y el resto concibe que son los métodos azarosos o fantásticos, como robar o encontrar petróleo, los que permiten obtener riqueza. Por el contrario, la gran mayoría de los sujetos de 2º y 5º grado (61% y 82%, respectivamente) piensan que una alta retribución por el trabajo es una forma de enriquecerse. Además, un 76% de niños de 2º y un 95% de 5º cita el desempleo o la ausencia de ingresos como razones para explicar la pobreza.

Con respecto a las justificaciones que los sujetos ofrecen para dar cuenta de por qué en unos trabajos se gana más dinero que en otros, Burris extrae de su análisis tres tipos de respuesta. Los primeros argumentos se centran en aspectos como la cantidad de trabajo y el tiempo invertido (85% de los que cursan 2º y 47% de los de 5º). El segundo tipo de explicaciones se refiere a aquellas en las que se menciona que el trabajo es más importante, funcional y beneficioso para otros (15% entre el grupo de 7-8 años y 37% entre los de 10-12 años). Por último, están las respuestas que justifican la remuneración desigual en función de la cualificación, habilidad, entrenamiento y educación necesaria para desempeñar un trabajo (sólo el 17% de los chicos de 10-12 años).

Burris sugiere que estos resultados confirman su hipótesis de partida, es decir, la presencia de estadios secuenciales en la comprensión infantil de la retribución (el valor del trabajo). Además, esta secuencia de desarrollo es muy similar a la que encuentra cuando estudia otros aspectos como, por ejemplo, el valor de las mercancías.

A partir de sus resultados generales, el autor afirma que la consistencia de sus datos le permite interpretarlos en términos de estadios secuenciales de desarrollo. De esta manera, postula cuatro tendencias de desarrollo en la comprensión de la realidad socioeco-

nómica que, señala, son similares a las propuestas por Furth *et al.* (1976) y Damon (1977).

La primera es que los niños, en un principio, tienen dificultad para hacer una distinción entre los fenómenos sociales y los naturales. Conforme el mundo va adquiriendo sentido, los sujetos gradualmente serán capaces de establecer dicha distinción.

Un segundo rasgo que caracteriza, en principio, las concepciones infantiles relativas a la realidad social es el extremo "realismo" (Piaget, 1926) que contienen. La convencionalidad de las normas y las instituciones se encuentra ausente en su concepción del mundo. Los fenómenos sociales son percibidos como objetivos y externos al individuo: son proyectados dentro del mundo natural con el mismo estatus ontológico que las leyes físicas o los objetos (por ejemplo la tendencia de los niños a equiparar el valor de las mercancías con su tamaño físico). La disminución de este realismo y el reconocimiento de la convencionalidad de las normas sociales e institucionales, es una de las principales tendencias en el desarrollo de la representación social.

En tercer lugar se encuentra la tendencia de los niños a representarse el orden social como resultado de la coerción y construcción heterónoma más que como principios internalizados o acuerdos mutuos. Esto se observa en su incapacidad para comprender la compleja racionalidad de muchas relaciones sociales o para darse cuenta de las intenciones subjetivas de los otros. Con la edad, la dependencia en estos aspectos disminuye y los sujetos van siendo capaces de considerar las intenciones subjetivas de los otros así como la racionalidad de las relaciones sociales.

Finalmente, la visión de los pequeños del mundo social está orientada hacia aquellos aspectos más perceptibles: los individuos y las acciones de los individuos. Con el paso del tiempo, los chicos van siendo más capaces de establecer relaciones entre los individuos y, ocasionalmente, entre sistemas más complejos, que será la base para explicar las acciones sociales.

Según Burris, estos resultados confirman la existencia de patrones ontogenéticos en el desarrollo de los conceptos sociales, similares a los que Piaget ha descrito para identificar el curso evolutivo de la representación de los fenómenos relativos al mundo físico y lógico-matemático. Por tanto, señala, el desarrollo del conocimiento del mundo social *va más allá de ser una acumulación gradual*

de información, experiencia y definiciones culturales. En su lugar, se trata de una progresión de diferentes modos cualitativos de representarse la comprensión sobre el mundo social (op. cit. p. 811).

Es evidente que los resultados que obtiene este autor son bastante afines y consistentes con los de los estudios que hemos ido comentando en el transcurso de esta exposición. Sin embargo, creemos que, a pesar de las similitudes con los trabajos previos, las conclusiones que Burris extrae son más completas y el tipo de interpretación que ofrece desde el punto de vista teórico, bastante coherente.

El trabajo de Michael Siegal (1981) constituye otra interesante y original aportación a estos temas. Este autor se interesó por estudiar el modo en que los niños evalúan la relación entre la remuneración y las necesidades económicas de los adultos. Este autor destaca el hecho de que en la vida real suele establecerse una estrecha relación entre lo que un individuo gana, por una parte, y su esfuerzo y capacidad, por otra, mientras que se establece muy poca relación con las necesidades reales de cada individuo. Si esto es así, se podría esperar que los niños construyeran estas nociones en torno a los conceptos de esfuerzo y capacidad, más que en relación con las necesidades reales de las personas.

Los sujetos estudiados fueron 80 niños de ambos sexos, de clase trabajadora, de cuatro grupos de edad: 6-7, 8-9, 10-11, 12-13 años, que asistían a escuelas católicas en Vancouver (Canadá).

El procedimiento consistió en mostrarles cuatro muñecos, del lego, vestidos de médico, tendero, conductor de autobús y camarero. Según un índice sociométrico de prestigio que analiza 480 ocupaciones, los médicos ocupan el 6º lugar, los tenderos el 297, los conductores de autobús el 368 y los camareros el 424.

En la primera parte del estudio se les da a los niños 20 monedas y se les explica que cada figura tiene tres niños de los que ocuparse: *¿cuántas monedas necesita cada uno para ocuparse de sus hijos?*. A continuación, con un montón semejante de monedas, se les pide que las distribuya de acuerdo con lo que gana cada uno en su trabajo. El orden de las preguntas varió para controlar su posible influencia.

En la segunda parte de la entrevista, el experimentador señala que la remuneración a cada trabajador es igual o desigual (según lo

que haya contestado previamente el sujeto) y el niño debe evaluar si eso es justo o no, pidiéndole una justificación de su respuesta.

En la tercera parte se le pide al niño que ordene a los muñecos de acuerdo con su capacidad y con su esfuerzo (*¿Quién es el más listo?, ¿quién trabaja más duro?*).

Los resultados muestran que, entre los 6 y 10 años, algunos sujetos piensan que lo que recibe cada trabajador y lo que necesitan es igual y les parece correcto. Otros señalan que lo que reciben y lo que necesitan es distinto pero les parece justo. Por último, otro grupo, el más numeroso, indica que lo que reciben y lo que necesitan es distinto y les parece injusto. A los 10 y 12 años los niños piensan que, por ejemplo, los médicos reciben más de lo que de hecho necesitan. A los 12-13 años, y no antes, piensan que algunos de los trabajadores (el tendero y el camarero) necesitan más de lo que reciben.

En resumen, a medida que los niños son mayores establecen más diferencias entre lo que reciben distintos trabajadores y lo que necesitan para vivir; en términos generales, en unos casos piensan que reciben más que lo que necesitan y en otros que reciben menos.

Las justificaciones sobre la justicia de la desigualdad en los sujetos de 6 a 11 años son puramente fácticas mientras que en el grupo de 12-13 años las justificaciones se refieren a la capacidad y la dificultad del trabajo. En el grupo de mayores, los sujetos que consideran injusto recibir más o menos de lo necesario también hacen referencia a la capacidad, pero dan predominio a las necesidades. Los que consideran justas las diferencias posiblemente están más influidos por la *ética del trabajo* que quienes las consideran injustas.

Si bien el informe de Siegal es muy escueto y no hay suficiente información cualitativa acerca de las respuestas de los sujetos, el problema que trata es de sumo interés. La cuestión de la justicia en la retribución desigual puede producir verdaderos conflictos entre las creencias morales que tienen los individuos acerca de la justicia y el orden social real. Desde un punto de vista evolutivo, estos conflictos no surgirían antes de los 12 años aproximadamente, como se pone de manifiesto en el estudio de Siegal, y, a la vez que surgen, los sujetos tenderían también a buscar justificaciones de ese orden social real.

El modo en que los niños comprenden y valoran la desigualdad

de retribuciones fue abordado también por Nicholas Emler y Julie Dickinson (1985), adoptando el enfoque de la teoría de las representaciones sociales formulada por Moscovici.

Emler y Dickinson entrevistaron individualmente a 123 niños escoceses, de 7 a 12 años, distribuidos en 5 grupos de edad y pertenecientes a dos niveles socioeconómicos: clase trabajadora baja y clase media (pequeños empresarios). El nivel socioeconómico fue determinado por el área de residencia y el colegio (escuela pública y escuela de pago).

Los autores presentaron a los niños un conjunto de dibujos cada uno de los cuales representaba a personas desempeñando distintas ocupaciones: un médico, un maestro, un conductor de autobús y un barrendero. Utilizando dinero de juguete del *Monopoly* pedían a los niños que le pagaran a cada uno la cantidad que, según ellos, recibían al final de cada semana. De acuerdo a la paga concedida, se les formularon preguntas tales como: *por qué [...] es el que tiene más/menos? ¿es justo que tenga más/menos que los otros? ¿por qué? ¿estaría bien que todos obtuvieran el mismo dinero?*, etc. Además se hicieron preguntas acerca de cada una de las profesiones representadas en los dibujos (por ej. *¿quién tiene la casa más bonita?*).

Como se ve, la diferencia con el estudio de Siegal (que los autores no mencionan) consiste, sobre todo, en que se intenta averiguar las retribuciones reales y no sólo la relación relativa entre ellas.

Los resultados muestran diferencias significativas tanto en lo referente a la ocupación así como a la interacción entre la clase de los sujetos y la ocupación, pero los autores señalan que no aparecen efectos significativos de la edad. Sin embargo, en las tablas que presentan se puede observar que la dispersión de las estimaciones hechas por los niños pequeños es muy grande y siguen pautas poco regulares, y dicha dispersión parece disminuir conforme aumenta la edad. Por otra parte, los sujetos de todas las edades de clase baja atribuyen remuneraciones más bajas a todas las ocupaciones.

Respecto a la pregunta de si sería mejor que todos ganaran igual, los argumentos de los sujetos se categorizaron en tres tipos: de equidad, de igualdad y de necesidad. Los hallazgos indican que son sobre todo los mayores, y predominantemente los de clase media, quienes tienden a rechazar la posibilidad de una retribución igualitaria. Así, mientras que a los 7-8 años, los niños de clase

media están mayoritariamente a favor de la igualdad de retribuciones, a los 11-12 años se invierten los resultados: ahora, la inmensa mayoría está en contra de una retribución igualitaria. Esta tendencia evolutiva no es suficientemente destacada en el trabajo de los autores. Más bien al contrario, éstos tratan de mostrar que las diferencias fundamentales entre los sujetos se explican por la clase a la que pertenecen más que por su edad.

Para tratar de dar más peso a esta idea han realizado otra serie de investigaciones en Francia y Estados Unidos, estudiando igualmente a chicos de dos o tres clases sociales, con el objetivo de comprobar la influencia del medio social. Han resumido sus resultados en el trabajo posterior de **Emler, Ohana y Dickinson** (1990). Encuentran que en todos los países hay un considerable acuerdo sobre el orden de retribuciones para las cuatro ocupaciones: médico, maestro, conductor y barrendero. Sin embargo, los datos de Emler *et al.* muestran también que, conforme van siendo mayores, los sujetos se aproximan más a ese orden y que los resultados concernientes a los de clase media son mejores que los de clases inferiores.

Respecto a las valoraciones realizadas por los sujetos sobre la desigualdad de retribuciones, los de clase media se resisten más a aceptar que éstas puedan ser iguales, tendencia que es más marcada en la muestra de Estados Unidos que en la de Francia o Escocia.

Los autores afirman que estos nuevos datos apoyan la tesis de las representaciones sociales según la cual éstas dependen más de la clase de pertenencia que del nivel cognitivo de los sujetos. Sin embargo, se puede observar que no todos sus resultados van en esa dirección, aunque desgraciadamente no siempre presentan en sus datos las diferencias evolutivas. Por otra parte, el hecho de que los niños de 7 a 12 años no difieran demasiado entre sí a la hora de ordenar estas profesiones no es sorprendente y coincide en parte con lo encontrado por otros autores, como Simmons y Rosenberg (que observaron estas respuestas desde los 8 años). En realidad, el problema que se les plantea tiene bastante poco que ver con la capacidad de razonamiento de los niños, pues se trata sobre todo de un conocimiento normativo que depende sustancialmente de la información. Por ello no puede aceptarse que, en general, las representaciones de los niños dependan básicamente del medio social y que la edad sólo tenga una influencia limitada.

En cualquier caso, los resultados de los trabajos de Emler *et al.* son, en algunos aspectos concretos, bastante sorprendentes y van en contra de los hallazgos de otros muchos autores.

Posiblemente por eso Burgard, Cheyne y Jahoda (1989) intentaron realizar una replica del trabajo de Emler y Dickinson de 1985, esta vez con sujetos alemanes (140 niños y niñas de 8, 10 y 12 años de edad), de clase media y clase trabajadora.

El estudio de Burgard *et al.* contiene algunas diferencias respecto al de Emler y Dickinson (1985). Además de preguntar por los ingresos de las cuatro ocupaciones (médico, maestro, conductor de autobús y barrendero) preguntaron también por los precios de un televisor, unos zapatos, una cinta de *cassette* de audio y un bolígrafo. Los autores lo justifican señalando que mientras que la información sobre los salarios llega a los niños a través de rumores, que sería el modo en que se transmiten las representaciones sociales, la información sobre los precios la pueden obtener directamente viéndolos en las tiendas, por lo que podrían encontrarse diferencias entre los dos tipos de información. Además se comparan las estimaciones de los sujetos con los valores reales de salarios y precios.

Puesto que un vehículo importante de la transmisión de representaciones sociales son los padres, Burgard *et al.* decidieron entrevistar a éstos sobre las mismas cuestiones. También se pidió, a niños y padres, que dieran su opinión sobre las diferencias de ingresos en las distintas profesiones.

Respecto a la estimación de los salarios los resultados mostraron, como en los estudios de Emler *et al.* que la cuantía atribuida aumenta con la edad y que hay una subestimación en todas las edades que va disminuyendo en los mayores. Curiosamente, y esto va en contra de los datos de Emler *et al.*, los de clase media subestiman más, en general, aunque los patrones no siguen una tendencia uniforme. Se encontraron diferencias significativas relativas a la edad y a la ocupación pero no a la clase social. Además tampoco hay diferencias de ningún tipo respecto a la justicia o no en la desigualdad de las retribuciones.

La estimación de los precios de las cuatro mercancías muestra resultados semejantes: la edad es responsable de diferencias significativas, pero la clase no. Los chicos subestiman el precio de la televisión y sobreestiman el de las cosas más baratas, pero las estimaciones mejoran mucho con la edad. En general, parece que

las estimaciones de los salarios se alejan más de la realidad que las de los precios.

Sorprendentemente, los autores tampoco encuentran relación entre las estimaciones de los salarios hechas por los padres y por los hijos, ni entre los juicios que emiten unos y otros sobre las diferencias de ingresos. Esto último resulta muy llamativo desde la perspectiva de las representaciones sociales, pues es un asunto claramente de opinión en el que se supone que los padres podrían influir notablemente sobre los hijos.

En general, puede decirse que los resultados divergen casi diametralmente de los de Emler *et al.* pero vienen a coincidir con los de otros estudios. Lo que llama la atención es que los autores no encuentren apenas diferencias de clase tampoco entre los padres, incluso en cuestiones que son básicamente de opinión. No parece probable que tales discrepancias se deban a diferencias sustanciales entre las ideas y opiniones de los sujetos alemanes de Burgard *et al.*, frente a las de los escoceses, franceses y norteamericanos de Emler *et al.*

Gunilla Dahlberg, Janet Holland y Gella Varvana-Skouras (1987) han publicado un amplio estudio sobre la representación infantil de la división social del trabajo en relación con distintos aspectos como la remuneración desigual, la movilidad social, las preferencias y aspiraciones propias, etc. Su objetivo era estudiar el efecto del medio social y cultural sobre las representaciones sociales de los niños, partiendo del supuesto de que tales representaciones reflejarían los elementos ideológicos fundamentales de la sociedad en la que viven. Si bien las autoras aceptan que, con la edad, los niños van adquiriendo una progresiva capacidad para manejar información cada vez más abstracta y compleja, insisten en que su posición difiere de las perspectivas cognitivo-evolutivas en varios sentidos. Por una parte, dicen, el niño conoce el mundo social y sus reglas mucho antes de haber alcanzado una capacidad de pensamiento abstracto puesto que, desde las edades más tempranas, tiene ocasión de adquirir una experiencia social directa e inmediata⁸.

⁸ Desde nuestra perspectiva, esto no contradice los postulados de una teoría cognitivo-evolutiva. Es evidente que las formas de conocimiento social se modifican sustancialmente con la creciente capacidad de razonar sobre hechos y aspectos no inmediatos, pero eso no implica que no exista un conocimiento

Además, y en relación con lo anterior, Dahlberg *et al.* parecen sostener que el conocimiento social se adquiere antes —mediante la experiencia inmediata— que el conocimiento físico, y lo explican señalando que para llegar a comprender las reglas del mundo físico hace falta una capacidad de abstracción mucho mayor que para entender las del mundo social⁹.

La hipótesis general del trabajo de Dahlberg *et al.* es, pues, que las representaciones sociales infantiles están influidas por el *discurso ideológico* de una sociedad particular. Su objetivo es conocer hasta qué punto la ideología dominante tiene un control hegemónico sobre toda la sociedad o si destacan ideas en contra de esa hegemonía ideológica.

Para poner a prueba sus hipótesis, las autoras entrevistaron a 205 niños y niñas de 8 años, de tres nacionalidades (85 británicos, 60 suecos y 60 griegos), y que pertenecían a clases sociales diferentes (clase media y clase trabajadora).

La entrevista consistió en un amplio conjunto de preguntas encaminadas a averiguar si los niños tenían o no noción de las desigualdades de remuneración en distintas ocupaciones (representadas en una serie de fotografías), qué criterios consideraban relevantes en la retribución, cómo ordenaban las ocupaciones según su prestigio y si consideraban justas o no las diferencias en remuneración. Las fotografías mostraban a personas desempeñando distintos tipos de trabajo que, en su conjunto, representaban la jerarquía socio-económica ocupacional en cada sociedad¹⁰: altos ejecutivos,

temprano de la sociedad y de algunas de sus reglas, y que no es necesario esperar a la adolescencia —al pensamiento abstracto— para que éste surja.

⁹ Este supuesto resulta, *sin embargo*, bastante cuestionable. Cuando se afirma que las reglas del mundo social se adquieren antes que las del mundo físico ¿a qué reglas se refieren en uno y otro caso? Es evidente que en ambos ámbitos de conocimiento existen reglas de muy distinto nivel de abstracción y complejidad. Los adolescentes y adultos que disponen de capacidad de pensamiento abstracto pueden, *sin embargo*, no llegar nunca a formular y entender las reglas y relaciones complejas que gobiernan el mundo, sea social o físico. En otras palabras, si se compara el conocimiento psicológico o social con el conocimiento físico, lo correcto es hacerlo en el mismo nivel y no confrontando el conocimiento intuitivo o ingenuo con el del "experto", como parece desprenderse de las afirmaciones de las autoras.

¹⁰ Las fotografías utilizadas no fueron siempre las mismas para cada país, sino que se adaptaron a las particularidades socio-económicas de éstos.

médicos, abogados, profesores, cajeros, tenderos, mecánicos, carteros, barrenderos, etc. En algunos casos, las fotografías contenían también otros datos del entorno laboral, como clientes, colaboradores, etc.

Estos fueron algunos de los hallazgos generales del estudio. Por lo general, los niños de esta edad (8 años) saben ya que existen diferencias en la remuneración en distintos trabajos, diferencias en su estatus o prestigio social y en la importancia o cualidad de éstos.

Comparando las muestras de los tres países, las autoras no encuentran diferencias en los tipos de argumentos que dan los niños para explicar la remuneración asignada a las diferentes ocupaciones, pero sí en la frecuencia con que aparecen algunos argumentos en unas y otras nacionalidades. Así por ejemplo, a la hora de justificar la remuneración desigual, los niños ingleses y suecos pusieron más énfasis que los niños griegos en la distinción entre trabajo manual y mental. Estos últimos, en cambio, dieron más peso a la cualidad del trabajo y a las relaciones de propiedad y de poder. Los argumentos relativos a la ética del trabajo, es decir, el esfuerzo, la experiencia y la diligencia como razones de la remuneración desigual, fueron muy semejantes en las tres nacionalidades.

Respecto a la remuneración en función de la jerarquía ocupacional, casi todos los niños de las tres nacionalidades y ambas clases sociales otorgan al trabajo manual la remuneración más baja y al intelectual la más alta. Sólo hay una excepción: algunos sujetos suecos e ingleses de clase trabajadora creen que el trabajo manual está bien remunerado.

Las diferencias entre clases sociales se observaron, sobre todo, en las referencias a la jerarquía de poder y el estatus, y a la cualidad del trabajo, más habituales entre los niños de clase media. Los de clase trabajadora dieron más argumentos basados en la ética del trabajo a la hora de explicar las diferencias en remuneración, centrándose sobre todo en el número de horas de trabajo y en su dificultad. Un efecto interesante de la clase social es que, al hablar de trabajos duros o difíciles, los niños de clase trabajadora se refieren sobre todo a los trabajos manuales, mientras que los de clase media parecen pensar más en actividades mentales.

En conjunto, los niños de clase media son más conscientes que los de clase trabajadora de la jerarquía ocupacional y tienen más información sobre los trabajos que se sitúan en un nivel alto de

estatus y prestigio. Por otra parte, los sujetos de cada clase social tienden a valorar más las ocupaciones propias de su estatus (trabajos no manuales, la clase media, y trabajos manuales la clase trabajadora). Las diferencias entre unos y otros tipos de trabajos (mental y manual) se establecen más firmemente entre los niños de clase media.

Aunque no se encuentran diferencias significativas entre los tres países en el modo en que los niños valoran la remuneración desigual, hay una mayor tendencia por parte de los suecos e ingleses a considerar injusta la retribución desigual. En cuanto a las clases sociales, son sobre todo los de clase trabajadora quienes consideran injustas las diferencias en la retribución, dando argumentos de igualdad ("deberían ganar lo mismo"), u otros relacionados con el descontento provocado por la desigualdad o las necesidades económicas no satisfechas. Incluso algunos sujetos (fundamentalmente los niños griegos) se refieren explícitamente a la explotación.

El hecho de que los niños de clase trabajadora tengan una visión menos exacta de la jerarquía ocupacional, sepan menos de los trabajos que ocupan un nivel jerárquico alto y tiendan a valorar los trabajos manuales más que los mentales es interpretado por Dahlberg *et al.* como un apoyo a sus hipótesis previas. Las autoras sugieren que estas diferencias entre clases sociales tienen que interpretarse a la luz de la función social que desempeñan y no en términos evolutivos, como se han interpretado usualmente. Su función sería contribuir a que se reproduzca el sistema de clases y la distribución social del trabajo. De este modo, el que los niños de clase trabajadora muestren preferencias por trabajos manuales y tengan pocos conocimientos de los trabajos más altos de la jerarquía ocupacional garantiza que se mantengan en su propio estatus. Además, en apoyo de esta idea las autoras citan otros trabajos (Holland, 1985) que parecen indicar que estas tendencias se consolidan en la adolescencia, edad en la que los chicos de clase media y trabajadora difieren aún más en cuanto a su conocimiento de la división social del trabajo y sus valoraciones del trabajo mental y manual.

Dahlberg *et al.* concluyen que el impacto que producen los mensajes ideológicos del grupo dominante es mucho mayor entre los niños de clase media (en el sentido, por ejemplo, de valorar el trabajo mental y desvalorizar el manual) y señalan que algunas de

las ideas que aparecen entre los niños de clase baja podrían considerarse tentativamente como elementos potencialmente *contra-hegemónicos*. No obstante, esta última sugerencia es considerada por las autoras sólo a título de hipótesis que requiere aún una confirmación mediante trabajos con sujetos de niveles sociales más extremos.

A pesar del innegable interés del trabajo de Dahlberg *et al.*, algunas de sus conclusiones resultan bastante dudosas. Por ejemplo, cuando afirman —siguiendo a autores como Emler y Dickinson (1985)— que las diferencias entre clases sociales son interpretables en relación con el conocimiento al que accede cada grupo social más que en términos evolutivos, parece evidente que no se están apoyando en sus propios datos puesto que éstos sólo se refieren a sujetos de un único grupo de edad, lo que impide cualquier comparación evolutiva. Por otra parte, Dahlberg *et al.* caen, en nuestra opinión, en una confusión bastante usual en este campo al no distinguir de forma explícita entre los contenidos y valores, por una parte, y las nociones y explicaciones, por otra. Para establecer qué aspectos del conocimiento social dependen sustancialmente del nivel cognitivo del individuo y cuáles descansan más en otros procesos (como la transmisión de contenidos ideológicos) no es suficiente con estudiar los contenidos particulares del pensamiento, los valores y las preferencias de los individuos. Es necesario, además, conocer las características del sistema conceptual del individuo, es decir, el modo en que se relacionan los distintos elementos (normativos, ideológicos, conceptuales) de su representación del mundo social. En otros términos, el que los niños de 8 años sean ya sensibles a ciertos valores y creencias, que tienen una relevancia especial en su sociedad o en su grupo social particular, no implica que todo lo que está en juego en el conocimiento social se limite a esto.

2.5. La comprensión de la estratificación y las clases sociales

Uno de los estudios más interesante y cercano a nuestra investigación es el que realizara Robert W. Connell (1970) sobre la conciencia de clase en la infancia. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la construcción de nociones políticas, investigación que Connell publicó en un interesante libro titu-

lado *Ruling class, ruling culture* (1977), que ha inspirado muchos trabajos posteriores en el ámbito del conocimiento social.

Connell describe lo que entiende por *conciencia de clase* en relación con dos aspectos. Por una parte, la comprensión de la estructura de clases, de las bases de las desigualdades sociales, la distribución de la riqueza y la estratificación; por otra, las actitudes hacia la estructura de clases, es decir, la percepción de la propia posición, las actitudes frente a la desigualdad, las ideas sobre la acción política, etc.

Este autor realizó su investigación en Sydney (Australia) entre 1967-68, entrevistando a 119 niños de edades comprendidas entre 5 y 16 años. Los sujetos pertenecían a tres clases sociales: media-alta, media-baja y clase trabajadora. Algunas de las preguntas formuladas por Connell fueron las siguientes:

—¿Tu papá es rico o pobre? ¿Cómo eres tú, rico, pobre o ninguna de las dos cosas?

—¿Qué diferencia hay entre la gente rica y la gente pobre?

—¿Cómo se hace la gente rica?

—¿Por qué alguna gente es rica y otra pobre?

—¿Está bien que haya gente rica y pobre? ¿Por qué crees que existen esas diferencias?

A partir de las respuestas de los sujetos, Connell establece tres estadios o niveles de conciencia de clase. El primero de ellos, en el que se sitúan mayoritariamente los niños de 5 a 8 años, lo denomina estadio de **contrastes dramáticos**: las diferencias entre ricos y pobres son radicales y extremas, y el niño parece incapaz de pensar en estados intermedios. En otras palabras, los niños de este nivel no tienen todavía una idea de estructura de clase que abarque a toda la sociedad, aunque pueden establecer algunas diferencias sociales basándose, fundamentalmente, en la cantidad de dinero ¹¹. No obstante, las explicaciones que dan los niños de este nivel sobre los métodos de obtención del dinero son todavía muy irreales e incluso fantásticos, como encontrar oro, ganar la lotería o pedirlo en el banco.

¹¹ El hecho de que ésta sea la primera diferencia que señalan los niños se debe, muy probablemente, al tipo de preguntas. Parece bastante esperable que las preguntas sobre ricos y pobres lleven directamente a respuestas referentes al dinero y las posesiones, como mostraremos en nuestra propia investigación.

Connell interpreta estas primeras concepciones del niño en relación con su desarrollo cognitivo, en la medida en que todavía persisten rasgos del pensamiento intuitivo. A falta de los instrumentos intelectuales adecuados (propios de un pensamiento operatorio) los niños no son capaces aún de representarse una estructura general de clases. Por otra parte, Connell supone que la tendencia de los niños a establecer contrastes radicales entre ricos y pobres se apoya en los contenidos de cuentos infantiles, historias de la Biblia, canciones y leyendas.

El segundo nivel (estadio de **realismo concreto**) se caracteriza porque los niños empiezan a formar un esquema de clases que incluye a toda la sociedad, hablan de un grupo intermedio entre ricos y pobres, y desarrollan la idea de una escala ocupacional. Así por ejemplo, los niños empiezan a hablar de "buenos" o "malos" trabajos, una idea ausente en el estadio anterior. En este estadio se encuentran fundamentalmente los sujetos de entre 8 y 12 años. Según Connell, su capacidad para poder agrupar objetos de acuerdo con sus semejanzas y diferencias permitiría la formación de esa concepción general.

En el último estadio los sujetos, la mayoría de 12 a 16 años, parecen disponer ya de **verdaderos esquemas de clase**. Ahora, las categorías intermedias entre ricos y pobres adquieren caracteres propios y no se definen sólo por su posición intermedia. Muchos sujetos utilizan el término de clases e integran sus ideas estableciendo relaciones entre las jerarquías de trabajo, de riqueza y de educación. En este nivel sus descripciones se hacen mucho más ricas e incluyen otros muchos aspectos de referencia que no son únicamente el dinero. Por ejemplo, aparece la idea de que es necesario hacer una "carrera", que se relaciona con la preparación necesaria para acceder a determinados tipos de trabajo.

La segunda parte del trabajo de Connell estudia la percepción de los niños de su propio estatus social, así como sus actitudes y juicios valorativos respecto a la desigualdad social, es decir, las diferencias de clases. Respecto al primer problema, Connell encuentra que los sujetos tienden a situarse en posiciones próximas a la media, fenómeno que se observa también en muchos otros trabajos (Stendler, 1947; Simmons y Rosenberg, 1971, etc.). En lo que se refiere a las actitudes frente a la desigualdad, observa que, mientras que los pequeños juzgan negativamente esas diferencias, mu-

chos adolescentes las justifican, por lo menos en ciertas circunstancias. Uno de los argumentos que utilizan es que la gratificación debe ser proporcional al esfuerzo, lo cual lleva a aceptar que la división en clases (es decir, una jerarquización de ocupaciones) es justa. Además, la mayoría de los adolescentes de las tres clases sociales no considera indeseable el sistema de clases existente. Según Connell, estos resultados no apoyan la tesis marxista según la cual las creencias sobre la estructura de clases reflejan la propia posición de clase: *el resultado más sorprendente es que los niños desarrollan una detallada interpretación de clase sin una firme conciencia de pertenencia de clase, y que los patrones de sus creencias son, en su mayor parte, independientes de la posición de clase de sus familias* (p. 98, 1970).

En su conjunto, el trabajo de Connell supone una valiosa aportación a este campo de investigación en la medida en que intenta conjugar el papel que tiene el desarrollo cognitivo en las representaciones infantiles con la influencia propiamente social. En palabras suyas:

los niños son constantes observadores del mundo social y desde sus observaciones construyen interpretaciones de cómo está organizado y cómo funciona, aunque no puedan ver de golpe la totalidad [del mundo social]... Las primeras impresiones de los niños son la cruda diferencia entre riqueza y pobreza. Luego, progresivamente, aprenden la jerarquía ocupacional, patrones de segregación entre clases, de carreras alternativas, y finalmente (algunos de 16 años) aprenden el nexo entre clase y política, integrando cada nuevo descubrimiento dentro de las concepciones que se ha formado, y cambiando sus evaluaciones de acuerdo con los nuevos datos (p. 96, 1970).

Más recientemente, Robert Leahy estudió las concepciones infantiles sobre la desigualdad económica y social. En una serie de trabajos (Leahy, 1981, 1983a) se interesa por la comprensión de las nociones de rico y pobre, y las explicaciones infantiles de la movilidad y el cambio social. En un artículo posterior (1983b) Leahy resume los resultados de los anteriores trabajos intentando interpretarlos desde una perspectiva teórica tanto psicológica como sociológica.

Leahy estudió a 720 niños y adolescentes, de 6 a 17 años (532

de raza blanca y 188 de raza negra), pertenecientes a cuatro clases sociales diferentes (desde clase baja a clase media-alta) residentes en Washington, Boston y Nueva York. Los sujetos fueron entrevistados individualmente en torno a diversas preguntas que versaban sobre los siguientes problemas: descripción de ricos-pobres (*¿cómo son los ricos/pobres?*); comparación entre ricos y pobres (*¿en qué se parecen/se diferencian?*); explicaciones de la desigualdad (*¿por qué algunos son pobres y otros ricos?*); justificaciones (*¿debe haber ricos y pobres?*); movilidad individual (*¿cómo se puede hacer uno rico?*), cambio social (*¿qué habría que hacer para que no hubiera pobres?*), (aceptación o no de la posibilidad de cambio)¹².

Para la interpretación de los datos Leahy ofrece dos tipos de modelos explicativos: el primero de tipo psicológico basado en la teoría cognitivo-evolutiva y el segundo de tipo sociológico apoyado tanto en la teoría funcionalista (Merton, 1957; Parsons, 1960) como en la del conflicto (Marx, 1844; Weber, 1946). Por ejemplo, supone que desde una perspectiva funcionalista se puede esperar un amplio consenso entre individuos de distintas clases y, a medida que los sujetos crecen, una mayor justificación de la desigualdad y de la bondad del sistema. Por el contrario, las teorías del conflicto sugieren que sujetos de distintas clases sociales difieren en sus concepciones y justificaciones de la desigualdad.

Basándose en los resultados de algunos estudios previos (por ejemplo, sobre percepción de personas, Livesley y Bromley, 1973), Leahy propone una evolución semejante en la comprensión de la desigualdad, pasando de concepciones **periféricas**, basadas en rasgos exteriores, a concepciones **centrales**, fundadas en las caracte-

¹² Las preguntas, en concreto, eran las siguientes:

- *Describe a la gente rica, ¿cómo son?*
- *Describe a la gente pobre, ¿cómo son?*
- *¿En qué son distintos los ricos y los pobres?*
- *¿En qué se parecen los ricos y los pobres?, ¿qué tienen en común?*
- *¿Por qué unos son ricos mientras que otros son pobres?*
- *¿Por qué algunos son pobres?*
- *¿Deben ser unos ricos mientras que otros son pobres? ¿por qué?*
- *¿Deben ser unos pobres mientras que otros son ricos? ¿por qué?*
- *¿Cómo puede un pobre hacerse un día rico?*
- *¿Qué tendría que pasar para que no hubiera gente pobre?*
- *¿Cómo podrías hacerte rico algún día?*

rísticas del individuo. Según otros estudios sobre el desarrollo social deberían aparecer también concepciones **sociocéntricas**, es decir que relacionen al individuo con la estructura social. Estas concepciones estarían determinadas por el desarrollo psicológico del sujeto y, en particular, por su capacidad de clasificación.

Respecto a las diferencias entre ricos y pobres, encuentra que en las primeras edades las referencias a las posesiones son muy frecuentes, y que éstas van disminuyendo con el paso del tiempo dando lugar a otras referencias como la apariencia, la residencia, etc. A partir de los 11 años los niños se centran menos en rasgos externos, y mencionan aspectos menos periféricos como rasgos psicológicos, motivación, etc. que entre los adolescentes van a cobrar una especial relevancia. Además, estos últimos basan sus descripciones en cualidades sociocéntricas de clase social. Sorprendentemente, dice Leahy, la conciencia de clase se mencionó más frecuentemente para describir a los ricos que a los pobres.

No observa diferencias en función de la raza pero sí algunas respecto a la clase social de origen. Así por ejemplo, los sujetos de clase baja y clase trabajadora realizan más descripciones de los ricos en las que se alude a oportunidades de vida. Leahy supone que esto puede estar de acuerdo con la teoría del conflicto ya que la experiencia (la privación económica) de los chicos de clases menos privilegiadas, les permite ser más conscientes de las consecuencias a largo plazo que pueden afectar la calidad de vida en función de la procedencia social de los individuos. Otro resultado coherente con esta teoría es el énfasis por parte de los sujetos de clase baja en describir a los pobres en relación a sus pensamientos (que pueden estar tomando el papel de otra gente pobre al describir sus perspectivas). Además, el hecho de que los chicos de clase media-alta describan a los pobres en función de sus rasgos, implica que los ven como "el otro", es decir, como individuos con quienes tienen poco en común. Aunque estos resultados son bastante sugerentes, dice Leahy, el aspecto esencial del conflicto de clase no se demuestra en estos hallazgos al no haber encontrado diferencias de clase social o raza en relación con las referencias a la conciencia de clase.

Para analizar las valoraciones que hicieron los sujetos de la existencia de ricos y pobres, Leahy se apoya en las nociones de equidad e igualdad propuestas por otros autores (Piaget, 1932;

Hook y Cook, 1979, entre otros). Los más pequeños hacen fundamentalmente juicios de igualdad y las explicaciones basadas en la equidad no aparecen hasta los 11 años aproximadamente. A lo largo de la adolescencia, conforme disminuye la idea de una distribución igualitaria, van cobrando más importancia las justificaciones basadas en la equidad. También es en la adolescencia cuando aparecen algunas ideas de naturaleza fatalista (*no se puede cambiar el sistema, es muy difícil*) que, según Leahy, apoyan la teoría funcionalista ya que con la edad los individuos van internalizando los fundamentos del sistema de estratificación.

En lo que respecta a la pregunta de cómo un pobre puede convertirse en rico, es decir, la movilidad o cambio individual, este autor señala que de acuerdo a la teoría cognitivo-evolutiva los pequeños tienden a personificar el sistema social, idea que se refleja con bastante frecuencia en las respuestas de los niños de 6 años. De la misma manera que lo anterior, las concepciones de los sujetos respecto a la movilidad social muestran cambios con la edad relativos a los juicios de igualdad y equidad. De este modo, las referencias a la educación aumentan entre los 11 y los 14 años y aquellas relativas al esfuerzo entre los 6 y los 11 años. Las alusiones al trabajo y remuneración o a la inversión como fuentes de obtención de riqueza muestran una evolución curvilínea, aumentando entre los 6 y los 11 años y disminuyendo durante la adolescencia. Una interpretación de esta tendencia es que los adolescentes son capaces de reconocer que los ingresos difieren de acuerdo al tipo de trabajo y que además existe gente pobre que trabaja. Es decir, mientras que los sujetos de 11 años piensan que sencillamente con tener un trabajo la gente obtiene riqueza, los adolescentes aplican el principio de equidad de tal forma que diferentes trabajos tendrán distintos ingresos.

Resultados muy similares los encontré en la pregunta relacionada con la posibilidad de cambio del propio sujeto (*¿tú cómo te puedes hacer rico?*). Al no encontrar diferencias significativas entre sujetos de diferentes razas y clases sociales sugiere nuevamente que sus datos concuerdan con la teoría funcionalista.

Basándose en sus resultados, Leahy propone tres niveles en el desarrollo de las concepciones de clase social que describimos a continuación.

I. Concepciones periféricas-dependientes (6-11 años)

Las descripciones se centran en lo observable, en las cualidades o rasgos externos de la clase social tales como las posesiones y apariencias. En las explicaciones sobre las diferencias de clase hay ausencia de razonamiento causal: los niños se centran fundamentalmente en los efectos o consecuencias visibles de la riqueza y la pobreza. Del mismo modo, las diferencias de clase se justifican porque el rico y el pobre reúnen el criterio definitorio de clase. La movilidad y el cambio social se contempla como un hecho puntual en el que el rico u otras personas ayudan a los pobres proporcionándoles dinero. El niño concibe la economía como un sistema basado en la benevolencia hacia el pobre o regido por los propios intereses del niño.

II. Concepciones psicológicas (11-14 años)

En este nivel, las clases son descritas en términos de cualidades psicológicas inferidas tales como rasgos, pensamientos y motivaciones. La desigualdad así como la movilidad, se explican en términos de trabajo, educación, esfuerzo e inteligencia. Los juicios valorativos acerca de la desigualdad social se basan en algunos casos en principios de igualdad; en otros casos la desigualdad se justifica por consideraciones de equidad. Para el sujeto de este estadio, el cambio social es posible si el rico comparte su riqueza, o si el pobre obtiene educación, trabaja duro y consigue empleo. Predomina en este nivel una concepción próxima a la ética del trabajo que premia el mérito y el esfuerzo, lo que se refleja en las diferencias individuales en ingresos.

III. Concepciones sociocéntricas (14-17 años)

Las descripciones se centran en las diferencias respecto a las oportunidades de vida y en la conciencia de clase. Las explicaciones de la desigualdad continúan centrándose en la equidad. Los sujetos de este estadio consideran que un modo de combatir la pobreza sería cambiando la estructura social. Sin embargo, reconocen la dificultad de cambiar el sistema puesto que tal cambio podría encontrarse con resistencias por parte de los grupos económicos dominantes. La economía se percibe como basada funcionalmente en principios de equidad, aunque hay un reconocimiento de que existen conflictos entre intereses de clase. En general, el funcionamiento del sistema socioeconómico se concibe en términos impersonales, es decir, como el reflejo de la mano invisible, del mérito adquirido, o como la expresión de los intereses de los ricos. Ponen el énfasis bien en el conflicto (p. ej. conciencia de clase) o en la futilidad del conflicto (p. ej. fatalismo).

Niveles de Concepciones de Clase, según Leahy (1983b, p. 103)

Al concluir su trabajo Leahy señala que sus datos apoyan plenamente el enfoque cognitivo-evolutivo, ya que existe una progresión desde concebir las cualidades de clase bajo una perspectiva concreta y personalista, realizando valoraciones de igualdad, a concebirlas como cualidades de equidad y sociocéntricas. Propone que este modelo de desarrollo, que va desde nociones de igualdad y equidad hasta concepciones sociocéntricas, subyace a los cambios que se producen con la edad en el nivel cognitivo de los sujetos. Además, sus datos reflejan que la ordenación estructural de estos conceptos muestra tendencias de desarrollo muy parecidas entre sujetos de diferentes razas y clases sociales.

Por otra parte, aunque los postulados teóricos de la teoría funcionalista y la del conflicto difieren sustancialmente, Leahy señala que sus resultados estarían de acuerdo con ambas. Así, el amplio consenso que encuentra entre sujetos de diferentes razas y clases sociales en cuanto a las explicaciones y justificaciones de la movilidad individual y el cambio social, apoyan la teoría funcionalista. Algunos resultados relevantes que estarían de acuerdo con esto serían, por un lado, la visión de muchos adolescentes de que la desigualdad social es una cualidad necesaria de la sociedad y, por otro, la mención de los chicos de 17 años de clase baja de que no desean ser ricos. Esto último sería una manera de estabilizar el sistema social ya que las posibilidades de movilidad de los menos favorecidos son más escasas.

En lo que respecta a la teoría dialéctica o del conflicto, Leahy supone que sus datos la apoyan en la forma en que se manifiestan los efectos de clase social y raza. Aunque las tendencias evolutivas son muy similares, el hecho de que los sujetos de clase media se refirieran más a principios de equidad para explicar la pobreza, y que los de clase media y media-alta rechazaran de forma más marcada las posibilidades de cambio social, mientras que los de raza negra pensarán que es necesario cambiar la estructura social, confirma que entre sujetos de diferentes clases o razas existe conflicto. Es decir, aquellos grupos que obtienen un mayor número de beneficios de la estructura social, es menos probable que conciben que ésta deba cambiar.

En líneas generales, podemos decir que el trabajo de Leahy aporta una nueva perspectiva para el análisis de los datos y que constituye una lectura imprescindible para todos los que abordamos

estos temas. No obstante, hay algunas cuestiones que, a nuestro parecer, resultan polémicas y que hacen que nos planteemos algunos interrogantes: ¿es posible realizar una interpretación sociológica de estas características?, ¿cabe pensar que los resultados encontrados apoyan las dos teorías sociológicas propuestas cuando sus postulados son en gran medida opuestos?, en cuanto a las categorías que propone ¿reflejan las respuestas de los sujetos o la teoría del sociólogo?

Nuestra opinión al respecto es que la interpretación general que Leahy ofrece de sus resultados es, en cierta medida, confusa. Por ejemplo, mediante las categorías de análisis que emplea intenta reflejar tanto los aspectos psicológicos como los sociológicos y políticos. De ahí que de la mayor o menor alusión de unas u otras se derive el tipo de interpretación conveniente con el consiguiente apoyo de sus planteamientos iniciales. Pensamos que esto, en última instancia, no es otra cosa que forzar los datos. Además, los criterios que utiliza para adscribir una serie de respuestas a algunas categorías son poco claros. Así por ejemplo, supone que cuando los sujetos mencionan aspectos como el trabajo, el esfuerzo o la educación están realizando, de forma implícita, juicios de equidad. En esta línea, pensamos que este tipo de interpretaciones deben ser realizadas con cautela ya que el sentido que el investigador da a las explicaciones de los sujetos, en algunos casos no corresponden con su modelo mental. Por último, sorprende que en el trabajo de Leahy no se haga ninguna referencia al de Connell, quien bastantes años atrás había estudiado problemas muy parecidos y desde una línea muy próxima.

Hemos dejado para el final la revisión de un trabajo que merece una exposición aparte debido a que trata una gran variedad de temas relacionados con la comprensión infantil del mundo social. Nos referimos a las investigaciones de Hans Furth que se recogen en un interesante libro, publicado en el año 1980 bajo el título *The world of grown-ups*.

Inspirado fielmente en un marco constructivista piagetiano, Furth realizó su estudio entrevistando a 195 niños de 5 a 11 años de edad. Su trabajo lo llevó a cabo en el sur de Inglaterra en tres sitios distintos: un pueblo pequeño, una ciudad pequeña y una ciudad de 200.000 habitantes.

El contenido de la entrevista versaba en torno a las siguientes cuestiones ¹³:

a) el acceso, la función, remuneración, etc. de los roles o papeles sociales

— *¿cómo se llega a ser [maestro, doctor, etc.]?*

— *¿qué hacen?, ¿se les paga?, ¿quién?*

b) el dinero, su obtención, su relación con el trabajo, el banco

— *¿todos los trabajos se pagan?*

— *¿qué pasa en el banco?*

c) la función de la tienda, la procedencia de las mercancías, el precio, etc.

— *¿de dónde obtiene el tendero las mercancías?*

— *¿paga por ellas?*

— *¿de dónde saca el dinero?*

d) la escuela, su función en la sociedad, la remuneración de los maestros, etc.

— *¿quién paga a los maestros, el mobiliario y el edificio?*

— *¿qué pasaría si no hubiera escuelas?*

e) las funciones del gobierno y la comunidad, etc.

Como vemos, la entrevista aborda una gran variedad de temas de los que expondremos sólo algunos de sus hallazgos. No obstante, Furth se plantea la tarea de relacionarlos entre sí para llegar a describir niveles generales de desarrollo.

Cada nivel contiene una serie de criterios generales que definen las características globales de la comprensión del funcionamiento de la sociedad, y otros específicos centrados en la comprensión del sistema monetario. A esto último, Furth le dedica especial atención ya que sostiene que la comprensión de la idea del dinero y su función constituye un tema central en la comprensión del funcionamiento de la sociedad. Por eso, no omitiremos las referencias que hace a estos aspectos dada la importancia que les concede en su explicación evolutiva.

¹³ La entrevista que aplicó Furth contiene muchas más preguntas. Las que hemos puesto son a modo de ejemplo para cada uno de los apartados.

En el primer nivel (hacia los 5-6 años), definido como *elaboraciones personalistas y ausencia de sistema interpretativo*, los sujetos no comprenden las funciones básicas del dinero y confunden aquellos papeles personales y sociales que conocen. Por lo general no explican los hechos sociales que observan y, cuando lo hacen, suelen asociarlos con acontecimientos de su experiencia personal en elaboraciones "lúdicas" (*playful elaborations*)¹⁴. Respecto al dinero, piensan que éste puede obtenerse libremente y no entienden su función: sólo desempeña un papel ritual en el intercambio de compra-venta. El cambio que las personas reciben de la compra constituye la principal fuente para obtener dinero.

En el segundo nivel (dominante entre los 7 y 8 años) de *comprensión de las funciones sociales de primer orden* los niños empiezan a comprender que la función básica del dinero consiste en ser un instrumento de intercambio. Además, en situaciones familiares y cercanas ya distinguen el acceso desde un papel personal a uno social. Sus visiones de los hechos sociales, carentes de un sistema interpretativo, están básicamente centradas en las personas y siguen siendo "lúdicas". El orden social se percibe como estático. En relación con el dinero, comprenden que éste se entrega a cambio de mercancías y entienden ya cuándo se debe recibir "la vuelta". Sin embargo, aún no saben lo que sucede con el dinero que se paga al tendero. La relación entre la compra de mercancías por parte del tendero con el pago que le hacen los clientes también está opaca para los sujetos de este nivel.

El siguiente nivel (dominante entre los 9 y 11 años) lo denomina *sistemas parciales en conflicto* porque el niño construye sistemas que le permiten interpretar los acontecimientos sociales más allá de las observaciones de primer orden. Las visiones de este nivel difieren de las del anterior porque empiezan a ser "funcionales", es decir, adaptadas a la realidad social. Pero estos sistemas aún son parciales o incompletos y, por tanto, conducen a que se produzcan conflictos cognitivos de los cuáles los niños pueden ser más o menos conscientes (en el nivel anterior el conflicto estaba ausente). El niño entiende de una forma cualitativa el mecanismo de compra-venta y la remuneración por el trabajo, pero aún es

¹⁴ En nuestro trabajo también nos hemos encontrado este tipo de ideas, pero hemos preferido llamarlas *anecdóticas*, como explicaremos más adelante.

incapaz de tener en cuenta las diferencias respecto a los hechos personales y los propiamente sociales. Una manifestación de este desequilibrio cognitivo es la utilización por parte de los niños de las llamadas soluciones de compromiso (por ejemplo pensar que el gobierno es el que tiene que solucionar todo tipo de problemas) junto a una manera de razonar en una única dirección. Esto último permite que se reduzcan los problemas cognitivos así como el encubrimiento de la parcialidad de sus sistemas.

En relación al sistema monetario, los niños ya comprenden que el tendero compra las mercancías para reponer las que se han terminado pero todavía no entienden la noción de ganancia, por lo que pueden aceptar que el tendero compra la mercancía por el mismo precio que la vende.

El cuarto nivel (al que acceden sólo algunos chicos de 10 y 11 años), que Furth denomina *marco sistemático concreto*, se caracteriza por la comprensión del mecanismo básico de intercambio monetario. Los sujetos reconocen que el dinero es la base de las actividades sociales. Además, son capaces de darse cuenta de las diferencias que, dependiendo del contexto y de las necesidades de la comunidad, existen entre los papeles personales y las actividades propiamente sociales. Es decir, por lo general establecen diferencias entre los hechos personales y sociales. Los conflictos cognitivos que se presentaban en el nivel anterior, se van superando más allá de las soluciones de compromiso. No obstante, su comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno son aún imprecisas, observándose también una falta de sistematización en cuestiones relativas a las necesidades de la comunidad, las tradiciones históricas y los símbolos culturales.

Los chicos de este nivel ya comprenden la noción de beneficio o ganancia. Saben que el tendero compra las mercancías a un precio menor del que las vende y que así obtiene el dinero necesario para sus propios gastos.

De acuerdo a esto, Furth sostiene que en comparación con el pensamiento adulto las concepciones de los pequeños (5-6 años) relativas al mundo social están determinadas por las siguientes características: a) no existe una diferenciación entre los papeles sociales y personales; b) es el deseo o la voluntad personal lo que determina los hechos sociales; c) se aplican reglas conocidas a los acontecimientos; d) la realidad social está libre de conflictos; e) no

hay una perspectiva temporal o diacrónica de los sucesos sociales; f) los hechos se identifican por los aspectos más superficiales de ejemplos muy concretos; g) el pensamiento del niño está fundamentalmente basado en su experiencia particular; h) el dinero es personal y concreto; i) la utilización del dinero en el intercambio de mercancías es vista como un ritual; j) el dinero se puede obtener fácilmente; k) el dinero es producido como cualquier otro bien material y l) el gobierno y la comunidad no tienen ningún sentido.

Conforme aumenta la edad, la mayor experiencia social del sujeto y la consolidación de sus herramientas cognitivas le permitirán ir despojándose de estas ideas e ir comprendiendo de una forma gradual la interrelación entre los distintos aspectos y la diferencia entre los hechos personales y los propiamente sociales.

En líneas generales, podemos decir que Furth realiza un gran esfuerzo por dar consistencia y solidez a este campo del conocimiento social. Sus datos nos muestran, una vez más, que el desarrollo de las ideas sobre el funcionamiento de la sociedad no son debidas a la presión o influencia del medio ambiente, sino como señala, y muy enfáticamente, *si algunas características interna y secuencialmente consistentes pueden ser extraídas del pensamiento social en un gran número de niños y es posible observar cambios cualitativos en éstas conforme los sujetos son mayores, estas características comunes pueden ser interpretadas como estadios del desarrollo.* (op. cit. p. 11)

Los presupuestos que plantea Furth han servido como punto de referencia para la formulación teórica y la interpretación de los datos de bastantes trabajos que se realizaron con posterioridad al suyo. Aunque su investigación tiene un gran valor, sobre todo cuando se trata de un estudio exploratorio, consideramos que es necesario apuntar algunas cuestiones.

Por ejemplo, Furth no tiene ningún reparo en aceptar de manera abierta que es un acérrimo defensor de las ideas piagetianas lo que, sin duda, es bastante positivo y se agradece ya que muchos autores, con la intención de ser originales, más que apoyarse en un modelo consolidado intentan en muchas ocasiones ponerlo a prueba. En esta línea, Furth suele presentar sus resultados, como lo hacía Piaget, de forma amplia e incluyendo numerosos extractos de las en-

trévistas¹⁵ de los niños y realizando interpretaciones continuas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, algunos resultados que son muy importantes, muchas veces no se resaltan lo suficiente quedando diluidos en el texto. Además, al estudiar tantos problemas, el análisis es demasiado extenso lo que hace que frecuentemente se pierda el hilo conductor ya que a veces suele tratar varios aspectos simultáneamente.

Con todo, nos parece que el trabajo de Furth constituye una de las mejores aportaciones al campo de la investigación evolutiva sobre el conocimiento de la organización social.

* * *

Como ha quedado reflejado en la revisión precedente, es principalmente en los primeros estudios que se realizaron sobre el tema que nos ocupa, (DeFleur y DeFleur, 1967; Jahoda, 1959; Simmons y Rosenberg, 1971; Stendler, 1947) en donde encontramos una mayor variación en las técnicas utilizadas para la obtención de los datos (cuestionarios, escalas, material pictórico, etc.). Dado que se trataba de un campo de estudio totalmente novedoso, esto no resulta sorprendente. Además, los resultados que proporcionaron estos trabajos son de gran valor y sirvieron de base para estudios posteriores. Con el tiempo, la utilización de la entrevista abierta se generalizó en este tipo de estudios, ya que, como demostraban muchas investigaciones llevadas a cabo en otros campos del conocimiento, constituía una útil herramienta que permitía indagar más en profundidad el pensamiento infantil.

Aunque algunas de estas investigaciones hayan tenido en cuenta, además del efecto de la edad o la clase social, variables como el sexo o el cociente intelectual, en este resumen nos centraremos primordialmente en los resultados que conciernen a los cambios que se producen con la edad y a las diferencias que puede producir el pertenecer a determinado estatus social en el desarrollo de las ideas de los niños. Empezaremos considerando los primeros, comparando los hallazgos de los diferentes estudios que hemos citado en la revisión.

¹⁵ La mayoría de los trabajos hacen pocas referencias a las respuestas de los sujetos y a los cambios cualitativos que se van produciendo con la edad.

Respecto a la *descripción que niños y adolescentes hacen de ricos y pobres* podemos ver que los resultados obtenidos en la mayoría de las investigaciones que han estudiado este aspecto coinciden (Baldus y Tribe, 1978; Berti y Bombi, 1981/88; Connell, 1970; Danziger, 1958; Delval *et al.*, 1971; Jahoda, 1959; Leahy, 1983a y b; Stendler, 1947). Todos ellos encuentran que existen notables diferencias evolutivas: los niños pequeños empiezan centrándose en los rasgos visibles y externos como el dinero y las posesiones; los preadolescentes, además de la importancia que otorgan a estos rasgos periféricos, realizan descripciones en términos de cualidades psicológicas y, durante la adolescencia, se incluyen rasgos de comportamiento, oportunidades de vida, etc. Además, Stendler (1947) observó que hasta los 8-9 años, aproximadamente, se producía un efecto halo al describir a ricos y pobres, asociándolos con rasgos personales positivos ("son buenos") y negativos, respectivamente. No obstante, con la edad esta tendencia se invertía (p. ej. rico-avaro y pobre-bondadoso).

Otro aspecto estudiado por varios autores ha sido la *concepción que tienen los sujetos de su propia situación* dentro de los diferentes estratos socioeconómicos (Connell, 1970; Jahoda, 1953; Simmons y Rosenberg, 1971). Todos ellos encuentran que existe una tendencia general a situarse en la media. De otro lado, parece claro que la conciencia del propio estatus socio-económico aumenta con la edad (Simmons y Rosenberg, 1971, entre otros). Este resultado es interpretado por algunos autores (Leahy, 1983a y b), como el surgimiento de una conciencia de clase. No obstante, no creemos que se pueda hablar de una verdadera *conciencia de clase* en el sentido marxista puesto que muchos de sus requisitos están ausentes.

Respecto a las concepciones que tienen los sujetos de la *estratificación social*, autores como Connell (1970) y Stendler (1947), entre otros, subrayan las siguientes diferencias evolutivas: los niños más pequeños tienen una visión dicotómica de la sociedad en la que no incluyen estratos intermedios; a partir de los 8 años piensan que además de ricos y pobres existen otros niveles y, en edades posteriores, estos niveles van adquiriendo características propias, introduciéndose además el término de "clase".

También los trabajos que estudian el problema de la *movilidad ascendente*, obtienen resultados muy semejantes entre sí (Berti y Bombi 1981/88; Connell, 1970; Danziger, 1958; Delval *et al.*,

1971; Leahy, 1983a y b). Los cambios evolutivos más destacables se hacen notar no sólo en un progresivo aumento de la información y, correlativamente, una disminución de ideas anecdóticas y escasamente realistas, sino también en una progresiva estructuración y articulación de la información. Así, para los más pequeños (4-5 años) los métodos fantásticos o los procedimientos irreales son las formas más comunes de hacerse rico. Poco a poco van introduciendo una idea que se convertirá en el eje central de la movilidad: el trabajo. Al principio, la riqueza está en función de la cantidad de trabajo que se realiza, más tarde hay un mayor énfasis en la cualificación y empieza a haber una idea de jerarquía ocupacional para, durante la adolescencia, cobrar importancia aspectos tales como la educación, preparación previa y el acceso a la universidad para realizar un trabajo. Será en la adolescencia también cuando se refieran a otros aspectos del sistema social, como la desigualdad de oportunidades. Los adolescentes, a diferencia de los niños, suelen entender que el fenómeno de la movilidad es un proceso social, gradual y lento, que supone vencer obstáculos de diversa índole y que, por consiguiente, no viene garantizado por el mero empeño personal o por el concurso de algún factor aislado.

Estrechamente vinculado a este problema está el de las valoraciones que hacen los sujetos de las *causas de la desigualdad social*. Tanto en el trabajo de Connell (1970) como en el de Leahy (1983a y b) las razones que dan los sujetos para justificar la existencia de ricos y pobres son parecidas. En general, antes de la adolescencia los sujetos tienden a considerar este problema aplicando el principio de la igualdad, mientras que en la adolescencia no es inusual que justifiquen la distribución desigual basándose en el principio de equidad (por ej. retribuir en función del mérito o del esfuerzo).

Una cuestión también relacionada directamente con el problema de la desigualdad social es la representación de los sujetos acerca del *prestigio y la jerarquía ocupacional*. Diversos trabajos muestran que desde muy temprana edad los sujetos hacen ya una atribución del prestigio asociado a diferentes profesiones. Según los resultados de DeFleur y DeFleur (1967), aunque a los 6 años ya existe un conocimiento de las profesiones que aumentará con la edad, la correcta ordenación de la jerarquía ocupacional es más tardía. En el estudio de Simmons y Rosenberg (1971) ya a la edad de 8 años los niños puntúan las profesiones en un orden casi idéntico al de los

adultos. Sin embargo, recordemos que en este estudio los sujetos debían ordenar distintas profesiones según lo que *la mayoría de la gente piensa que es un trabajo excelente, bueno.... o malo*, pero no se realizaban preguntas que permitieran conocer el modo en que los niños relacionaban un determinado trabajo con su prestigio social. En este sentido, el hecho de que la ordenación resultante sea muy semejante a la de los adultos sólo nos indica que el niño conoce ya algunos de los valores asociados a distintas actividades laborales. Nada nos dice sobre su comprensión del trabajo como organizador social ni sobre sus explicaciones sobre *por qué son así las cosas*.

Por último, haremos algunas consideraciones en relación a las diferencias entre *clases sociales*. Estas diferencias, detectadas en numerosos trabajos, se interpretan de distinta manera según las posiciones teóricas adoptadas en cada caso.

Los trabajos inspirados en la teoría cognitivo-evolutiva, encuentran que las diferencias entre clases sociales son interpretables en términos de ritmo de desarrollo y no en relación con tendencias evolutivas dispares. Así, varios autores (DeFleur y DeFleur, 1967; Burgard, Cheyne y Jahoda, 1989; Jahoda, 1959; Stendler, 1947; Tudor, 1971, entre otros) coinciden en que los sujetos de clase media o media-alta obtienen mejores resultados, en comparación con sus coetáneos de clase baja, tanto en lo que se refiere a cantidad de información como en la calidad de sus explicaciones. Respecto a esto último, no hay que olvidar que los trabajos realizados dentro de este marco teórico se han ocupado de estudiar precisamente las *explicaciones* que proporcionan los niños y no sólo la información de que disponen.

Los autores que parten de concepciones próximas a la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, se centran más en el estudio de actitudes, valores e información de los sujetos. Esto puede explicar que, en algunos casos, no encuentren diferencias evolutivas relevantes (como Emler y Dickinson, 1985; Emler y Ohana, 1990; Emler, Ohana y Dickinson, 1990), o que se destaque más la disparidad entre grupos sociales. En cualquier caso, estos autores interpretan todos estos resultados como apoyo a la tesis de que existen ciertas representaciones sociales colectivas, compartidas por un grupo o sociedad, que se transmiten sin que el individuo tenga que elaborarlas o construirlas por sí mismo.

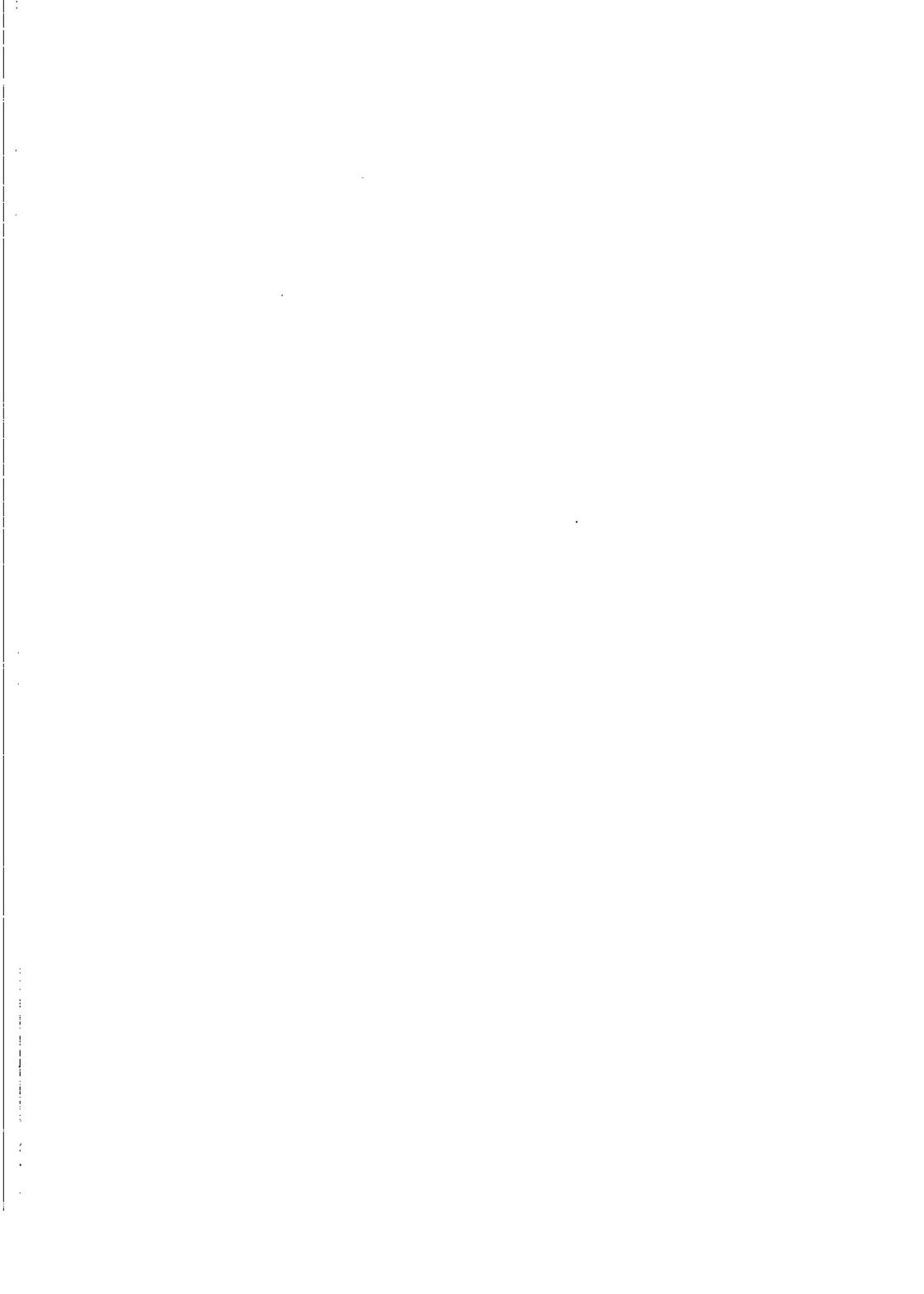
En una línea próxima a esta concepción se encuentra el trabajo

de Dahlberg *et al.* (1987) cuyos resultados, en opinión de las autoras, reflejan la importancia que tiene la ideología dominante en las concepciones de los niños. Así, el hecho de que los niños de clase media tengan un mayor conocimiento de la jerarquía ocupacional y que, en general, obtengan mejores resultados que los de clase baja (en cuanto a nivel de conciencia y conocimientos) lo interpretan en el sentido de que la influencia de los mensajes ideológicos del grupo dominante es mayor precisamente entre los grupos dominantes (clases media y media-alta) porque tendría la función positiva de mantener el sistema social.

Sin embargo, todos estos resultados podrían muy bien interpretarse desde una perspectiva cognitiva. Teniendo en cuenta que las diferencias más notables entre clases sociales residen en una información más pobre y menos estructurada por parte de los chicos de clase baja, parece más plausible pensar que estos resultados se deben, en parte, a diferencias en el ritmo del desarrollo cognitivo que especular en torno a una influencia diferencial de la ideología dominante.

La pregunta que nos podríamos hacer es: ¿por qué se encuentra un efecto relativamente sistemático de la clase social en el nivel de desarrollo cognitivo?. Es plausible pensar que tal efecto sea el resultado de condiciones familiares, escolares y sociales relativamente diferentes. Diversos estudios muestran diferencias entre clases sociales a este respecto. Por ejemplo, parece que es más probable que las personas que ocupan un nivel socioeconómico medio o medio-alto (definido por ingresos, educación y ocupación de los padres), pongan mayor énfasis en la educación y en el éxito académico de sus hijos, y que tiendan a fomentar más sus expectativas laborales de futuro, que las personas de clase baja. Además, la atmósfera familiar de las clases medias-altas parece estar más dirigida a diálogos de intercambio donde se abordan todas estas cuestiones, se proporciona información y se facilitan y piden explicaciones, etc. No es de extrañar, pues, que a largo plazo se manifiesten diferencias en el manejo de una mayor información e incluso de una mayor capacidad para razonar y buscar explicaciones en relación con estos problemas, probablemente porque están más acostumbrados a plantearse preguntas o a tener que responder a ellas.

En nuestro trabajo hemos abordado el estudio de dos clases sociales con el fin de responder a algunos de los problemas que acabamos de plantear.



CAPÍTULO 3

EL MÉTODO

Nuestro objetivo general ha sido explorar los cambios evolutivos en la representación del funcionamiento de la sociedad así como en la comprensión de los elementos que conforman la organización social. Nos hemos centrado principalmente en el estudio de las concepciones sobre la riqueza y la pobreza, la estratificación y la movilidad social, y en las explicaciones de la desigualdad, en dos grupos sociales diferentes ya que, como hemos visto en el capítulo precedente, hay una considerable disparidad de resultados respecto al efecto de la clase social. Resulta importante pues determinar qué tipos de contenidos del pensamiento y/o nociones se ven afectados por la pertenencia a un grupo social y si su efecto se manifiesta en desarrollos cognitivos dispares.

3.1. Sujetos

La muestra estaba formada por 82 sujetos de 6 a 16 años, distribuidos en seis grupos de edad, de ambos sexos (40 mujeres y 42 varones), escolarizados (desde 2º de preescolar hasta el último curso de bachillerato y/o formación profesional) y de dos niveles socioeconómicos (36 sujetos de clase media-alta y 46 de clase baja). El nivel socioeconómico fue determinado por el colegio al que asistían y por la profesión u ocupación de los padres.

Para el nivel socioeconómico medio-alto se eligió un colegio privado situado en un barrio residencial de las afueras de Madrid. A este colegio, por su elevado coste mensual y la zona en la que se encuentra, sólo pueden acceder alumnos de un mayor nivel eco-

nómico. Por lo general, los padres de estos alumnos tienen profesiones liberales (médicos, ingenieros, economistas, etc.) u ocupan cargos directivos en la administración o en la empresa privada. Para el nivel socioeconómico bajo se eligieron tres colegios públicos situados en barrios obreros de la periferia de Madrid. Las ocupaciones más habituales de los padres de estos alumnos eran trabajos no cualificados o semicualificados (camareros, albañiles, mecánicos, etc.). Todos los sujetos de la muestra fueron seleccionados al azar en cada uno de los colegios.

En la siguiente tabla presentamos la distribución de sujetos por edad y clase social.

Tabla 3.1
Distribución de sujetos por edad y clase social

Clase	6		8		10		12		14		16		N
	N	EM	N	EM	N	EM	N	EM	N	EM	N	EM	
MA	6	6;9	6	8;2	6	10;4	6	12;7	6	14;4	6	16;6	36
B	7	* ¹	8	8;7	8	10;2	7	12;1	8	14;5	8	16;7	46
N	13		14		14		13		14		14		82

N: Nº de sujetos

EM: Edad media

MA: Clase Media-Alta

B: Clase Baja

3.2. Procedimiento

El método utilizado en nuestra investigación ha sido la entrevista clínica piagetiana. Como es usual en la entrevista clínica, se planteó una serie de preguntas comunes para todos los sujetos, aunque adaptadas a las distintas edades, intentando obtener justificaciones que facilitarían la interpretación de las respuestas.

¹ Debido a que fue imposible obtener información precisa sobre la fecha exacta de nacimiento de algunos sujetos de 6 años de clase baja, no se presenta la edad media de éstos.

El uso de este método, por otra parte, nos ofrece una serie de ventajas frente a la utilización de otros que, siendo más económicos (como, por ejemplo, los cuestionarios), proporcionan datos difíciles de interpretar. A diferencia de la entrevista clínica, el cuestionario se basa en un conjunto de preguntas iguales para todos los sujetos sin que se pueda, como es lógico, tener en cuenta las ideas previas de los sujetos ni controlar su interpretación de las preguntas. Además, al no pedírsele ninguna justificación o explicación de sus respuestas, resulta prácticamente imposible saber si se trata de una idea propia o de una mera repetición de cosas oídas a otros. Todos estos problemas fueron sagazmente destacados por Piaget hace más de seis décadas, en su introducción a *La Representación del Mundo en el niño* (1926).

La duración aproximada de nuestras entrevistas osciló entre 30 y 40 minutos. Fueron grabadas en cintas magnetofónicas y transcritas textualmente. Las realizaron tres personas expertas en el método clínico que participaron en la investigación desde sus planteamientos iniciales.

3.3. La entrevista

Se elaboró una entrevista semiestructurada (en el apéndice se presenta el modelo de entrevista) que incluía un conjunto de preguntas acerca de la organización social y la estratificación socioeconómica, parcialmente basada en la de Leahy (1983a y b).

Cada apartado de la entrevista tenía objetivos específicos y de distinto alcance, incluyendo preguntas que requerían diferente nivel de elaboración por parte de los sujetos. Algunas de éstas pretendían simplemente saber la información de que disponían en relación con alguno de los temas; otras requerían sobre todo respuestas descriptivas; por último, había también un conjunto de preguntas que exigían una mayor elaboración conceptual en la medida en que solicitaban explicaciones -y no meras descripciones- de determinados procesos.

En el primer apartado (*descripción inicial y rasgos*) se intentaba obtener una descripción de ricos y pobres que incluyera aspectos diversos, tales como las diferencias en rasgos externos y/o atributos asociados a unos y otros, el tipo de trabajo, etc.

El siguiente apartado (*autocaracterización*) tenía como objetivo saber cómo perciben los sujetos su propia posición en la escala social.

En el apartado de *estratificación* se hacían preguntas para conocer si los sujetos conciben niveles intermedios entre los extremos rico-pobre.

Con los tres siguientes apartados (*movilidad, justificaciones y soluciones*) intentábamos conocer las explicaciones de los niños y adolescentes acerca del origen y las causas de las desigualdades socio-económicas, y las posibles soluciones a la pobreza.

El objetivo de las preguntas acerca de los *impuestos* era fundamentalmente conocer la información de los niños sobre este tema ².

La última parte de la entrevista (*países*) incluía preguntas sobre la desigualdad económica en distintos países así como las diferencias en riqueza entre países ³.

3.4. Análisis

El análisis lo hemos realizado de dos maneras distintas pero a la vez complementarias. La primera ha consistido en un **análisis por categorías de respuesta**. En algunos casos éstas fueron derivadas de haber codificado previamente todas las contestaciones de los sujetos, agrupando aquellas que podían considerarse equivalentes de acuerdo con criterios más extensos (i.e. la categoría "rasgos externos" incluye descripciones de ricos/pobres referidas a sus posesiones, vivienda, vestido, etc.) y, en otros, se identificaron directamente a partir de los tipos de respuesta (por ejemplo se estableció un conjunto de categorías sobre los posibles factores de movilidad social: azar, herencia, ahorro, trabajo, etc.). Estas categorías nos

² La razón de incluir estas preguntas reside en que en el estudio piloto algunos sujetos (sobre todo a partir de los 12-14 años) hablaron de los impuestos sin que llegáramos a saber si comprendían su significado.

³ Dado que estas preguntas eran las últimas de la entrevista muchos sujetos se mostraron cansados respondiendo con monoslabos y mostrando poca convicción en lo que decían. Esto ha dificultado el análisis hasta el punto de no poder discernir, en muchos casos, si las respuestas eran debidas al desconocimiento o al cansancio de los sujetos. Por ello, hemos preferido omitir los resultados de este apartado.

ofrecieron una primera aproximación a los datos, obteniendo tablas de porcentajes por edad y clase social.

Como bien señala Castorina *et al.* (1989), la construcción de categorías se realiza a partir de: *a) la elaboración empírica derivada de las respuestas de los niños durante la entrevista clínica y b) la información conceptual constituida por el conocimiento de que dispone el investigador acerca del objeto de conocimiento, de los problemas epistemológicos que han orientado su formulación y de ciertos supuestos básicos de la teoría psicogenética.* (op. cit. p. 141).

Pero realizar sólo una interpretación de este tipo es, indudablemente, insuficiente sobre todo cuando estamos defendiendo y justificando que la única manera de conocer más a fondo el pensamiento infantil es mediante un método genuinamente clínico que supone, entre otras cosas, que exista una coherencia entre el marco teórico adoptado y el explicativo propuesto.

Por ello, el segundo tipo de análisis que hemos llevado a cabo ha consistido en una valoración **cualitativa**. De este modo no sólo estamos atendiendo a los contenidos del pensamiento de los niños sino también y muy especialmente a sus explicaciones, es decir, a su organización. Este análisis, el cual consideramos sin duda de mayor importancia que el anterior, está dirigido a identificar los cambios cualitativos más sobresalientes que se manifiestan en el pensamiento infantil y a ordenar distintos niveles de integración cada vez más complejos.

Por último, todos los datos se han analizado estadísticamente, mediante tablas de contingencia (chi cuadrado), para conocer el nivel de significación de las diferencias evolutivas y entre clases sociales.

3.5. Hipótesis

De acuerdo con los resultados obtenidos en otros estudios y en coherencia con el marco teórico que sustenta nuestra investigación, proponemos algunas hipótesis o conjeturas generales.

1) Se predicen cambios asociados con la edad en los siguientes sentidos:

a) conforme aumenta la edad aumenta no sólo la cantidad de información sino también la capacidad para organizarla de una manera cada vez más coherente.

b) en relación con lo anterior, con la edad los sujetos van progresando en su capacidad para realizar inferencias sobre aspectos no visibles de la realidad social. Es decir, pasan de centrarse en los estados a inferir sus transformaciones; de centrarse en los rasgos más periféricos y ultraconcretos, referidos a su propia experiencia personal, a manejar elementos no tangibles involucrados en los procesos sociales.

2) Respecto a la variable clase social:

c) no se predicen diferencias entre los dos grupos sociales en cuanto a las tendencias evolutivas señaladas en a) y b), tendencias que dependen de la creciente organización cognitiva de los sujetos.

d) se esperan diferencias en los contenidos del pensamiento de los sujetos de distintas clases sociales. Estas diferencias dependerían fundamentalmente de la cantidad y tipo de información recibida a través de su entorno social.

e) el ritmo de desarrollo de los sujetos se verá afectado por la influencia que ejercen los distintos medios socio-económicos. Se supone que el entorno socio-educativo de los individuos de clase media-alta está más enriquecido desde un punto de vista intelectual, en comparación con los de clase baja. En este sentido, se predice un desarrollo más avanzado en el grupo de clase media-alta.

CAPÍTULO 4

DISTRIBUCIÓN SOCIAL DE LA RIQUEZA

Las respuestas a esta primera parte de la entrevista se analizan en dos apartados: **rasgos y trabajo**. El primero describe el modo en que los sujetos caracterizaron a las personas ricas y pobres de acuerdo con su apariencia física, posesiones, forma de ser o de actuar, etc. En el segundo apartado se analizan las ideas de los niños sobre las ocupaciones de ricos y pobres (si trabajan o no; qué tipos de ocupaciones tienen, etc.).

4.1. Descripción de ricos y pobres

Las respuestas se clasificaron de acuerdo con las tres categorías generales que exponemos a continuación ¹.

1) **Rasgos externos.** Referencia a objetos ligados a la subsistencia o a la calidad de vida (tipo de vivienda, alimentación, etc.), al

¹ Aunque todos los sujetos mostraron comprender el significado económico de los términos rico y pobre, algunos de los mayores lo utilizaron también en un sentido figurado (riqueza o pobreza "espiritual"), como observamos en los siguientes ejemplos:

ANA (16;6 B): *¿Un rico? Económicamente, una persona que tiene mucho dinero, luego, puede ser rico en amigos, rico en sabiduría.*

BEATRIZ (16;7 MA): *Hay muchos tipos de riqueza... Puede ser rico espiritualmente, o ser rico porque tienes muchas amigas y eres feliz...*

- aspecto exterior de las personas, específicamente a la forma de vestir y accesorios.
- 2) **Rasgos psicológicos y de personalidad.** Se trata de descripciones subjetivas de las personas ricas o pobres, descripciones que incluyen aspectos de personalidad, valoraciones morales, rasgos afectivos y estados emocionales.
 - 3) **Rasgos comportamentales.** Se trata de descripciones de los ricos y pobres relacionadas con ciertos comportamientos, usos y convenciones sociales (i.e. maneras en la mesa, formas de hablar, "buena" o "mala" educación, etc.).

No se ha incluido una categoría específica referida al dinero, puesto que todos los sujetos mencionaron la posesión o carencia de dinero en sus descripciones de ricos y pobres.

En un primer análisis, en el que se computaron por separado los rasgos asociados a ricos y a pobres, no se apreciaron diferencias significativas en el tipo de rasgos o descriptores obtenidos en relación con unos u otros. Es decir, la referencia a rasgos externos, psicológicos, o comportamentales, se dio tanto en la descripción de ricos como de pobres aunque hubo diferencias, obviamente, en las cualificaciones y matices asociados a unos y otros. Por ello, para evitar una profusión innecesaria de datos y tablas, presentamos los resultados del análisis conjunto de todas las preguntas de este apartado (*¿Qué es un rico? ¿Qué es un pobre? ¿Cómo son los pobres/ricos? ¿Se nota en algo que una persona es pobre/rica?*).

Los resultados se presentan en las tablas 4.1.A y B. Cada columna corresponde al porcentaje de sujetos que dieron alguna respuesta de esa categoría. Cuando un sujeto ofrecía más de una respuesta de la misma categoría sólo se contabilizaba una vez. Por otra parte, si los sujetos repetían rasgos de la misma categoría para describir a ricos y a pobres, se registraba también una sola vez.

Puesto que cada sujeto pudo dar respuestas de una o varias de las categorías generales, el número total de respuestas en cada edad no coincide necesariamente con el de sujetos.

Descripción pobreza-riqueza**Tabla 4.1.A: Clase Media-Alta**

<i>Edad</i>	<i>Rasgos Externos</i>	<i>Rasgos Psicológicos</i>	<i>Rasgos Comportamentales</i>
6-8	100	50	8
10-12	100	92	—
14-16	75	67	50
Total	92	69	19

Tabla 4.1.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Rasgos Externos</i>	<i>Rasgos Psicológicos</i>	<i>Rasgos Comportamentales</i>
6-8	73	33	—
10-12	80	80	13
14-16	94	62	37
Total	83	59	17

Como se observa en las tablas, los rasgos externos fueron los más mencionados, seguidos de los rasgos psicológicos y de personalidad. Las descripciones basadas en rasgos comportamentales aparecen en menor porcentaje.

Desde un punto de vista evolutivo, se pueden apreciar algunos cambios en el tipo de rasgos mencionados por los niños. A los 6 años describen a ricos y pobres basándose casi exclusivamente en rasgos visibles extremos y, a menudo, anecdóticos². Hacia los 8 años aparecen ya descripciones de aspectos más subjetivos como rasgos de personalidad y juicios morales, que van a cobrar su mayor importancia a los 10-12 años de edad. Respecto a esto últi-

² Cuando hablamos de respuestas anecdóticas nos estamos refiriendo al mismo tipo de concepciones que Furth (1980) denominó "lúdicas" (*playful imaginations*). Es decir, se trata de ideas en las que un hecho concreto, puntual, una anécdota particular, le sirve al niño para formular sus explicaciones.

mo, obsérvese que la tendencia evolutiva es semejante en ambas clases sociales: el mayor número de referencias a rasgos psicológicos se encuentra entre los niños de 10-12 años, disminuyendo estas respuestas entre los chicos de 14-16 años. Comparando los distintos grupos de edad y clases sociales, las únicas diferencias que alcanzan un nivel de significación estadística son las observadas entre el grupo de 6-8 y el de 10-12 años de clase baja ($X^2 = 4,88$, g.l. = 1, $p < 0,02$).

Por último, hay pocas referencias a rasgos comportamentales, usos y normas convencionales hasta los 14-16 años, algo previsible dado que se trata de aspectos mucho más sutiles y menos aparentes que los restantes. La tendencia evolutiva es más clara en el grupo de clase media-alta, observándose un nivel de significación estadística al comparar a los sujetos de 10-12 y 14-16 años ($X^2 = 5,55$ g.l. = 1, $p < 0,01$); en el grupo de clase baja se aprecian diferencias significativas entre los grupos de edad extremos ($X^2 = 4,77$ g.l. = 1, $p < 0,02$).

Comparando ambas clases sociales, la diferencia la encontramos en las curvas evolutivas de los rasgos externos. Entre los sujetos de clase media-alta se observa una disminución con la edad en el porcentaje de este tipo de respuestas mientras que entre los de clase baja se invierte esta tendencia aunque sin llegar a valores significativos. No obstante, ninguna de las comparaciones entre edades y clases sociales alcanza un nivel de significación estadística.

A continuación, presentamos una descripción cualitativa de las respuestas que han sido clasificadas en cada una de las categorías de análisis. Como decíamos en la descripción de la metodología, el hecho de utilizar el método clínico implica no sólo un procedimiento de recogida de datos sino también un análisis que aborde tanto la descripción cuantitativa como la cualitativa. Puesto que todas nuestras categorías han sido elaboradas a partir de los *datos brutos* que representan los *protocolos*, merece la pena que nos detengamos a exponer algunos ejemplos de éstos. Téngase en cuenta, además, que un análisis por categorías no permite identificar diferencias en la cualidad o complejidad de las respuestas. Si nos atuviéramos exclusivamente al análisis por categorías no observaríamos muchas de las diferencias evolutivas o de clase social que se han revelado sólo después de un análisis cualitativo de las respuestas.

4.1.1. Rasgos externos

Como hemos visto, la referencia a rasgos externos fue la más frecuente en todas las edades. Hay que hacer notar, sin embargo, que una de las preguntas que planteábamos a los niños se centraba de modo explícito en rasgos observables (*¿Se nota en algo que una persona es rica o pobre?*) mientras que no se realizaron preguntas directas sobre rasgos psicológicos o modos de vida. Tan sólo las preguntas *¿Cómo son los pobres/ ricos?* pueden considerarse una forma indirecta de indagar sobre posibles aspectos personales o psicológicos.

Entre las respuestas obtenidas en relación con los rasgos externos de la riqueza/pobreza, la ropa o aspecto físico y, en segundo lugar, la vivienda fueron las más numerosas. Otras posesiones, como vehículos, o aspectos ligados a la subsistencia (comida, etc.) aparecen con mucha menor frecuencia. A menudo los sujetos utilizaban los mismos descriptores para definir a ricos y pobres variando tan sólo los criterios de cantidad y calidad.

En general, las respuestas que hemos encontrado a partir de los 8 años no difieren mucho entre sí en cuanto al tipo de posesiones materiales. Sin embargo, un análisis más cualitativo revela ciertas diferencias interesantes asociadas a la edad. Así por ejemplo, si bien ya desde los seis años la mayoría de los niños menciona algún bien material al definir a ricos y pobres, sus respuestas tienen una naturaleza fundamentalmente anecdótica, inspiradas en ejemplos muy concretos. Estos ejemplos parecen provenir bien de alguna experiencia personal (como las ocasiones en las que han visto a personas mendigando), bien de otras fuentes como los cuentos, donde, de forma exagerada, se utilizan prototipos extremos de ricos y pobres. Coherentemente con esto, los niños pequeños tienden a caracterizar de modo extremo a las personas pobres y ricas. Veamos algunos ejemplos:

FELI (6 B): *¿Qué es un rico? Que tiene mucho dinero. ¿Y qué es un pobre? Que no tiene dinero ¿Y cómo son los señores que no tienen dinero? Que no comen, [...] no hacen trabajo y que no comen. ¿Y cómo es un rico? Que tiene dinero, hace trabajo, come y...*

JAVIER (6;5 MA): *¿Y cómo son los ricos? Pues con muchas monedas y tienen un gorro negro [...] y tienen una corbata roja como con manchitas.*

ROBERTO (6 B): *Oye, si tu vas por la calle y ves a un señor [...] ¿tu sabes si es rico o pobre? Uno que tiene gafas que lo conozco yo, que es amigo de mi padre que es... ¿Ese qué es, rico o pobre? Rico ¿Y se le nota por las gafas o por qué? Por las gafas.*

JUAN (6 B): *¿Y los ricos tienen dinero y qué más? Que son un poco viejos... ¿Los ricos son viejos? No ¿Y los pobres son viejos? Sí [...] porque son pobres de buscar comida y eso. ¿Tú crees que la gente rica se pone vieja? No, la gente rica no.*

JUAN (6 B): *¿Qué es un pobre? El que no tiene dinero [...] que no tiene dinero de nada, ni una peseta ... ¿Y cómo son [los pobres]? Pobres, así que no tienen dinero, que tienen que buscar por todas las cosas, por la basura.*

PABLO (6;10 MA): *¿Un pobre? Un señor que no tiene dinero [...] sin dinero y sin ropa y... sin perfume y eso, sin nada.*

El carácter anecdótico de estas respuestas de los pequeños —que se manifiesta no sólo en la descripción de pobres y ricos sino también en los restantes apartados de la entrevista—, desaparece casi por completo después de los 8 años. Esto no significa que desaparezcan las descripciones extremas, sobre todo de la pobreza (asociada a mendicidad). Varios sujetos de hasta 14-15 años (fundamentalmente de clase baja) empiezan caracterizando a los pobres utilizando el prototipo del mendigo. Sin embargo, a diferencia de los pequeños, suelen matizar sus respuestas al proseguir la entrevista, distinguiendo la pobreza extrema o el estado de mendicidad de aquellos que no carecen por completo de dinero y posesiones pero que tienen dificultades económicas para subsistir (*tiene poco dinero, tiene lo justo; tiene menos cosas [que los ricos]; tiene una ropa sencilla*).

SARA (14;3 B): *¿Qué es para ti un pobre? Yo creo que un pobre es uno de los que están mendigando en la calle... un pobre, pobre, porque luego también hay, por ejemplo, como*

somos nosotros, que somos pobres pero ya con otro nivel diferente de los de la calle... el [nivel] de los de la calle es un nivel bajísimo.

A medida que disminuyen o se matizan las descripciones extremas, aparecen también nuevas formas de calificar las posesiones o apariencia de ricos y pobres. Expresiones como *ser elegante, tener lujos, vestir bien, con ropa buena o de marca, tener clase o estilo*, frente a la *fealdad o mala calidad* de las posesiones de los pobres, o su *poca clase*, son frecuentes a partir de los 12 años.

Por otro lado, ciertos términos y matices no van a aparecer hasta los 14-16 años, como el concepto de *nivel de vida*, o nivel económico —alto o bajo—, que implican no sólo la idea de tener o no dinero sino todo un estilo de vida.

RICARDO (14;0 MA): *Una persona pobre es esa que ... no tiene medios económicos para permitirse lujos [...] a lo mejor no tiene dinero para comer ni para permitirse una buena vivienda.*

RICARDO (14;2 MA): *¿Un rico? Uno que tiene mucho dinero, que no necesita pedir a nadie, que es autosuficiente. ¿Y un pobre? Pues según, es relativo [...] que el nivel de vida no es muy alto, [...] a lo mejor es más pobre que otro y más rico que... o sea, es relativo [...] Pues con poco dinero [...] Pues que tiene... el nivel de vida no es muy alto.*

RODOLFO (14;5 MA): *¿Un rico? Una persona que ha logrado llegar a un estado social [...] que tiene muchas facilidades y que vive en sitios lujosos. ¿Y un pobre? Pues una persona que no ha tenido tanta suerte como un rico o que no ha venido de buena familia, ha venido de una familia pobre, entonces vive en un sitio bastante pobre, menos lujoso, más bien pobre... y no tiene los mismos lujos, no tiene ropa o sea no tiene la cantidad de ropa, facilidades, coches y un montón de cosas.*

ANA BELEN (16;6 B): *Pues un pobre es una persona que económicamente carece de un nivel de vida tan alto como el del rico.*

Estos ejemplos muestran hasta qué punto las descripciones de los chicos mayores se van haciendo más genéricas y, a la vez,

complejas, prescindiendo incluso de referencias concretas a los rasgos externos que distinguen a ricos y pobres. De hecho, eso hicieron varios sujetos de 14-16 años (sobre todo de clase media-alta) que no mencionaron directamente ningún rasgo externo (vivienda, vestimenta, etc.) ni en sus descripciones de las personas ricas ni en las de las pobres³.

4.1.2. *Rasgos psicológicos*

La referencia espontánea a rasgos psicológicos y de personalidad (valoraciones morales, rasgos afectivos y estados emocionales) aparece ya frecuentemente desde los 8 años, manteniéndose con algunas oscilaciones en edades posteriores. Es destacable que, a excepción de los niños de 6 años (sólo 2 se refirieron a aspectos subjetivos definiendo a los ricos como "buenos" y a los pobres como "malos"⁴), en general, suelen asociarse más rasgos morales negativos a la gente rica que a la pobre. Desde los 8 años⁵ aparecen valoraciones de las personas pobres y ricas en relación con aspectos tales como la generosidad, bondad vs. avaricia, egoísmo; humildad, sencillez vs. soberbia; felicidad, alegría vs. desgracia, tristeza, etc. La tendencia general más significativa es a definir a los ricos como

³ Es importante destacar que los sujetos de 6 a 12 años de clase baja que no aludieron a rasgos externos hablaron exclusivamente de las diferencias de dinero (i.e. los ricos tienen dinero, los pobres no). Ninguno de ellos, a diferencia de los chicos de 14-16 años, habló de cuestiones más generales como el nivel de vida o estatus de las personas ricas y pobres.

⁴ Es probable que esta asociación, que se encuentra con bastante frecuencia entre niños de 4-5 años, pueda deberse a que el primer campo conceptual que se construye en torno a los términos *rico* y *pobre* esté definido por las construcciones del lenguaje cotidiano cuando los utiliza como adjetivos con connotaciones positivas y negativas, respectivamente ("pobre infeliz", "qué rico" [agradable, bueno], etc.). En edades posteriores, cuando se construye el significado económico de estos términos, se desligan de estas connotaciones del lenguaje cotidiano.

⁵ Algunos niños de 6 y 8 años describieron a ricos y pobres señalando rasgos anímicos observables tales como "tener la cara triste". Estas respuestas han sido clasificadas en la categoría de rasgos psicológicos, aunque somos conscientes de que se trata más de aspectos visibles y observables que de verdaderas atribuciones psicológicas o morales. Este tipo de descripciones desaparece por completo a los 10 años.

avariciosos, egoístas y soberbios, mientras que las valoraciones que hacen los niños de las personas pobres tienen un "color" menos definido: suelen describirlas como personas generosas, sencillas, simpáticas, buenas, pero también, aunque en menor medida, como personas que realizan actos desaprobables (como, por ej., robar). Respecto a las referencias a los estados emocionales son, en general, los ricos los que están alegres, contentos, felices, mientras que los pobres tienden a describirse más como personas desgraciadas o con problemas.

Si bien este perfil es común en ambas clases sociales y en la mayoría de las edades, analizando más a fondo las caracterizaciones psicológicas o morales que hicieron los niños, detectamos dos orientaciones relativamente diferentes. Por una parte, había sujetos cuyas atribuciones eran bastante *absolutas*, en el sentido de que parecían disponer de un modelo rígido de lo que es un pobre o un rico. Estos sujetos asociaban tajantemente rasgos morales positivos o negativos a ricos o pobres:

LORENA (8;4 MA): *¿Y cómo es un rico? Es un señor con mucho dinero que no quiere repartir con los demás porque son muy envidiosos y quieren todo el dinero para ellos.*

ANGEL (10;7 MA): *¿Cómo son los pobres? Buenos, amables, pobres y sin dinero.*

ANA BELEN (16;6 B): *Tengo la noción de que un rico es una persona completamente cerrada [...] que no valora a la gente que le rodea [...] y que no valora la integridad de las demás personas.*

Aunque las descripciones psicológicas son cada vez más complejas, como puede observarse en el caso de Ana Belén (16,6) el rasgo común a todos los que se incluyen en esta categoría es que sus valoraciones carecen de cualquier matiz o atisbo de relativización.

Por otra parte, otros sujetos no eran tan tajantes en sus atribuciones, combinando juicios positivos y negativos al describir a un rico o a un pobre. Hubo incluso algún sujeto que dijo, de modo más o menos explícito, que el hecho de ser rico o pobre no implica necesariamente unos determinados rasgos morales; en otras palabras, sus descripciones eran más *relativas*. No obstante, hay que decir que, en la mayoría de los casos, se trata de respuestas aún

muy simples en las que persiste la tendencia a asociar rasgos morales negativos a los ricos. Como veremos, algunas de las que exponemos a continuación parecen más una yuxtaposición de rasgos opuestos que una verdadera relativización. No obstante, es destacable que estas respuestas, incluso en sus versiones más simples, no aparecen en los niños de 6 y 8 años.

INMACULADA (9;6 B): *¿Cómo es un rico? Algunas veces los ricos son muy avaros pero otros dan dinero algunas veces.*

FRANCISCO (12;2 B): *¿Cómo es un rico? Pues también puede ser amable, o puede ser tacaño y que se crea muy importante. También puede ser lo contrario.*

RICARDO (12;6 MA): *¿Cómo es un rico? Depende de qué tipo de persona sea, puede ser simpático o antipático, puede ser que no suelte nada de dinero o que dé mucho dinero para asociaciones para ayudar a los animales, a los pobres... ¿Y un pobre, cómo es? También depende, porque puede ser bastante simpático, una persona normal que intenta ganar dinero por todos los medios.*

RAFAEL (14;4 MA): *No sé, puedes encontrarte un rico que es normal, una buena persona, y un rico que es un chulo, cualquier cosa de éstas. ¿Y cómo es un pobre? Una persona que lo pasa mal, y como lo pasa mal y no tiene cosas en su familia,...] pues roba. A lo mejor no roba, hay muchas clases...*

MARIO (16;0 MA): *¿Si tuvieras que decir cómo es un rico, tiene alguna característica especial...? No, no creo, o sea yo no creo en estereotipos de estos, señor rico tiene que ser gordo, con barriga y puro. No creo que se le pueda definir así [...] ¿Y un pobre? pues... no sé, no creo que tampoco se puede decir que un pobre siempre tiene que ser vago sino que ha tenido mala suerte ...*

El último ejemplo ilustra una idea que expresaron dos sujetos de 14 y 16 años de clase media-alta: la existencia de estereotipos acerca de ricos y pobres que no corresponden necesariamente con la realidad, es decir que el ser rico o pobre no está ligado a atributos psicológicos o rasgos morales particulares.

En las tablas 4.2.A y B se presenta la distribución de sujetos por edad y clase social en relación con estas dos orientaciones en la descripción de ricos y pobres.

Rasgos psicológicos

Tabla 4.2.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>Descripciones Absolutas</i>	<i>Descripciones Relativas</i>	<i>No Mencionan</i>
6-8	50	—	50
10-12	42	50	8
14-16	8	58	34
Total	33	36	31

Tabla 4.2.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Descripciones Absolutas</i>	<i>Descripciones Relativas</i>	<i>No Mencionan</i>
6-8	33	—	67
10-12	67	13	20
14-16	56	6	38
Total	52	7	41

Se puede observar que las descripciones que hemos denominado *relativas* no aparecen antes de los 10-12 años. No obstante, son notables las diferencias entre clases sociales: la gran mayoría de los sujetos de clase baja que atribuye rasgos psicológicos a ricos y pobres lo hace en términos absolutos, mientras que entre los de clase media-alta hay una tendencia progresiva con la edad a relativizar sus descripciones. En este último grupo, las diferencias de edad alcanzan niveles de significación estadística al comparar a los pequeños tanto con los preadolescentes ($X^2 = 5,55$ g.l. 1, $p < 0,01$) como con los adolescentes ($X^2 = 7,26$ g.l. 1, $p < 0,007$).

Respecto a las diferencias entre clases sociales en cada grupo de edad, la única que alcanza un nivel estadísticamente significativo es

entre los sujetos de 14-16 años. Obsérvese que, a esta edad, más de la mitad de los de clase media-alta relativiza sus atribuciones morales o psicológicas, frente a sólo un sujeto de clase baja ($X^2 = 6,74$ g.l. 1, $p < 0,009$).

4.1.3. *Rasgos comportamentales*

La categoría que hemos denominado rasgos comportamentales es la que recoge menor número de respuestas, y prácticamente sólo entre los sujetos de 14 y 16 años. De nuevo, hay que recordar que no se hicieron preguntas específicas acerca de estos aspectos y se trata, por tanto, de referencias espontáneas. Pero no es despreciable el hecho de que no aparezcan en ningún caso antes de los 12 años.

He aquí algunos ejemplos de las respuestas categorizadas bajo esta denominación:

ANA (11;9 B): *¿Se nota en algo que una persona es rica? Pues sí, que habla muy bien por la educación. Si ves una persona por la calle ¿sabes si es rico o pobre? Sí [...] la manera de andar, la manera de vestirse y la manera de comportarse.*

RODOLFO (14;5 MA): *¿Se nota en algo que una persona es rica o pobre? Es que eso depende, porque si es una persona pobre que antes haya sido rico pues la educación sí puede ser la misma, pero una persona que ha sido pobre siempre tiene menos educación, menos cultura, y una personalidad porque [el rico] tiene más cultura, más clase, más estilo.*

ANA (14;8 MA): *Si va acompañada pues también [se nota en] cómo habla, normalmente la gente que no tiene categoría no suele hablar con normalidad [...] a lo mejor se ponen a gritar por ahí y queda bastante mal.*

ANA (16;6 B): *Aparentemente puedes distinguir más o menos, habrá gente, por ejemplo, vas a un restaurante y depende de lo que pide la gente, o depende tal vez cómo coma, se nota [...] sobre todo si untan el pan en la salsa y todo eso.*

Como decíamos al describir las tablas 4.1.A y B, no es extraño que los chicos tarden en distinguir a las personas de distinto estatus

socio-económico por su comportamiento social, su educación o "cultura", etc. Estos aspectos son sin duda mucho menos manifiestos que los rasgos externos y más sutiles que los rasgos morales de los que hemos hablado. Es muy probable que los niños adquieran relativamente pronto valores tales como la necesidad de ser generoso, amable, compartir con otros, etc. De hecho, los cuentos y leyendas infantiles están repletos de personajes que representan las versiones más extremas de estos valores (el malo, el avaro, el envidioso vs. el bueno, el generoso)⁶. Por el contrario, los valores convencionales ligados al comportamiento en sociedad, algunos de los cuales son mucho menos significativos para el niño en los años de su infancia (lo que está "bien visto" o "mal visto" por un grupo social determinado; ciertas normas de "buena" o "mala" educación), probablemente no se comprenden hasta que el propio sujeto no participa de alguna manera de ellos. Es lógico, pues, que antes de los 12-14 años, los chicos no tomen conciencia de estas diferencias ligadas al comportamiento social. Es precisamente en estas edades cuando los sujetos empiezan a describir a las personas ricas y pobres basándose en rasgos mucho más sutiles que la mera apariencia externa. Decir que alguien "tiene clase" o que "tiene estilo" es, en definitiva, destacar un valor definido y compartido por un grupo social.

4.2. Trabajo

Tras las primeras preguntas de la entrevista, dirigidas a obtener una descripción inicial de ricos/pobres, se plantearon otras con el fin de conocer las ideas de los sujetos acerca de la posibilidad que tienen ricos y pobres de trabajar así como el tipo de actividades que desempeñan.

Frente a las preguntas *¿los ricos trabajan?*, *¿los pobres trabajan?* hubo tres tipos de respuestas:

- 1) **Sí trabajan.** El sujeto no duda en afirmar que las personas ricas/pobres trabajan. Se incluyen también los que dicen explícitamente que, si no todos, la mayoría trabajan.

⁶ Queda por explicar, sin embargo, la tendencia general de los sujetos a asociar valores negativos a las personas ricas. En las conclusiones de este trabajo discutiremos este aspecto.

- 2) **No trabajan.** El sujeto contesta, sin dudas, que las personas ricas/pobres no trabajan. Se incluyen también respuestas como “la mayoría no”, “en general, no”, etc.
- 3) **Algunos, depende.** Respuestas mucho menos categóricas, el sujeto plantea distintas posibilidades, matiza sus respuestas (*algunos pobres pueden estar en paro, otros tienen trabajo; algunos ricos tienen tanto dinero que ya no necesitan trabajar; depende, algunos ricos no trabajan porque tienen personas que trabajan para ellos*).

Veamos algunos ejemplos que ilustran estos distintos tipos de respuesta:

SARA (6;0 B): ¿Los pobres trabajan? *Sí. ¿En qué? En hacer casas. ¿Y en qué más? En tiendas [...] coger ropa [...] coser.*

ROBERTO (12;6 B): ¿Los pobres trabajan? *Sí. ¿En qué trabajan? Pues en albañil, en construcción y en una serie de trabajos que tienen algún peligro.*

LORENA (8;4 MA): ¿Y los pobres trabajan, tú crees? *No, porque no tienen dinero para pagar la oficina⁷.*

ISABEL (10;6 B): ¿Los pobres trabajan? *Algunos sí, pero no en sitios donde les dan mucho dinero. Unos son barrenderos, otros son de... trabajos de poco dinero. Y otros no trabajan, roban mejor dicho [...] como no les quieren dar trabajo, como tienen que comer como todo el mundo, pues roban.*

ADRIANA (12;5 MA): ¿Los pobres trabajan? *Algunos están en paro, y otros han conseguido un trabajo aunque no es muy bueno, en una cosa que no sea muy buena [...] ¿Y los ricos trabajan? Depende, hay gente que ya se retira porque tiene suficiente dinero para vivir toda su vida o... otros ricos siguen trabajando aunque tengan bastante dinero.*

⁷ Esta idea de que los pobres no trabajan porque no tienen dinero para pagar el trabajo es muy frecuente hasta los 9-10 años. Lamentablemente, los niños no proporcionan explicaciones adicionales y en nuestra entrevista no insistimos suficientemente para llegar a interpretar el significado de esta respuesta.

Los ricos/pobres trabajan

Tabla 4.3.A: Clase Media-Alta

Edad	Sí trabajan		No trabajan		Depende	
	Ricos	Pobres	Ricos	Pobres	Ricos	Pobres
6-8	67	33	16	67	16	—
10-12	54	33	9	8	36	58
14-16	58	58	—	8	42	36
Total	60	42	9	28	31	30

Tabla 4.3.B: Clase Baja

Edad	Sí trabajan		No trabajan		Depende	
	Ricos	Pobres	Ricos	Pobres	Ricos	Pobres
6-8	86	23	—	54	14	23
10-12	47	50	7	14	47	36
14-16	53	81	—	—	47	19
Total	61	53	2	21	36	26

Como vemos en las tablas anteriores, hay algunos cambios evolutivos de interés en las ideas de los niños sobre el trabajo de ricos y pobres. Para la gran mayoría de los pequeños de ambas clases sociales, los ricos sí trabajan mientras que los pobres no.

El cambio más significativo en la preadolescencia (10-12 años) se observa en la desaparición casi total de la idea de que los pobres no trabajan. Los preadolescentes tienden a pensar que, en general, todas las personas trabajan (ricos y pobres) a la vez que son capaces ya de pensar en excepciones o distintos casos en los que esto puede no cumplirse. Esto se refleja en el porcentaje de sujetos que dan respuestas menos categóricas (*depende*).

Esta pauta es bastante semejante en la adolescencia, con la diferencia de que hay más sujetos de clase baja que afirman categóricamente que los pobres trabajan.

Vamos a terminar refiriéndonos a los trabajos de ricos y pobres mencionados por los sujetos. En primer lugar hay que señalar que

muchos de ellos, sobre todo hasta los 10 años, dieron respuestas que no definían ningún trabajo concreto. Por ejemplo, se referían a sitios o lugares de trabajo de ricos y pobres, sin hablar de funciones concretas (i. e. "hospitales", "hoteles", "colegios", "bancos", "tiendas", etc.). Por otra parte, las ocupaciones de ricos y pobres mencionadas por los niños de 6 años (y todavía por algunos de 8) no diferían excesivamente entre sí: actividades como la de carpintero o albañil podían asociarse tanto a un rico como a un pobre.

A partir de los 10 años la gran mayoría de los sujetos de ambas clases sociales asocian a las personas ricas trabajos adecuados a su estatus: profesionales, empresarios, mandos, etc., y a los pobres actividades como oficios o empleos subalternos, e incluso actividades relacionadas con el subempleo.

CAPÍTULO 5

CONOCIMIENTO DE LOS DISTINTOS ESTRATOS SOCIALES

5.1. Autocaracterización

Como señalábamos en los objetivos generales, las preguntas de este apartado estaban dirigidas a conocer cómo se situaban los sujetos dentro de la escala social. Los tipos de respuesta que se obtuvieron son los siguientes:

- 1) **Rico.** Cuando mencionan claramente que son ricos (“riquillo”, “más bien rico”, etc.) o bien se califican como “tirando a ricos”.
- 2) **Pobre.** Cuando mencionan claramente que son pobres o bien se califican como “tirando a pobre”.
- 3) **Medio.** Cuando se sitúan en un nivel intermedio (“ni rico ni pobre”, “medio”, “mediano”, “normal”, etc.).

Autocaracterización

Tabla 5.1.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>Rico</i>	<i>Pobre</i>	<i>Medio</i>
6-8	45	—	55
10-12	17	—	83
14-16	50	—	50
Total	37	—	63

Tabla 5.1.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Rico</i>	<i>Pobre</i>	<i>Medio</i>
6-8	27	20	53
10-12	7	20	73
14-16	—	31	69
Total	11	24	65

Un alto porcentaje de sujetos de ambas clases sociales (MA: 63% y B: 65%) se autocaracterizó en un nivel intermedio. En el caso de los sujetos de clase media-alta, resulta interesante la forma en que se autocaracterizaron en distintas edades. Parece muy notable el cambio que hay entre el grupo de 10-12 años (el 83% se autodefine como “medios”) y el grupo de 14-16 años donde el 50% se situó como rico o “tirando a rico”. En el caso de los chicos de clase baja hubo una tendencia similar aunque de forma menos marcada: más de la mitad de los sujetos entre 10 y 16 años (10-12: 73% y 14-16: 69%) siguió definiéndose como clase media, pero es menor el número de adolescentes, en comparación con los de clase alta, que se situó en su propio estrato social.

Por otra parte, un buen número de sujetos del primer grupo de edad, sobre todo los de 6 años, se autocalificó como “rico” (MA: 45% y B: 27%). Los argumentos que utilizaron los niños de esta edad, de ambas clases sociales, al justificar su adscripción a “los ricos” fueron muy semejantes entre sí (como veremos inmediatamente en el análisis cualitativo). A su vez, tales argumentos diferían considerablemente de los de los adolescentes de clase alta.

Veamos algunas respuestas proporcionadas por los pequeños.

MARIA (5;9 B): ¿Tú cómo eres, rica o pobre? *Rica*. ¿Por qué? *Porque tengo dinero*. Y ¿tienes mucho dinero? ... ¿Para qué tienes tú dinero? *Para comprar*. Y ¿qué te compras? *Chicles, patatas...*

FELI (6 B): ¿Tú cómo eres, rica o pobre? *Rica*. ¡Ah! ¿y eso por qué? *Porque tengo dinero*. ¡Ah sí! ¿tienes dinero? *Sí...* ¿Cómo? *En mi hucha*. ¿Y cuánto dinero tienes en tu hucha? *¡Uh!... no lo he contado*. ¿Pero, cuánto más o menos tendrás? *No sé*. ¿Y qué tienes, qué dinero, qué monedas hay en la hucha? *Duros y*

de todo. ¿Duros y de todo? ¡qué bien!, oye ¿y tus amigos qué son, ricos o pobres? Ricos. ¿Por qué? Porque comen, van al colegio. Juegan en el colegio.

PABLO (6;10 MA): *Oye Pablo ¿tú cómo eres rico o pobre? Por ahí, por ahí. ¿Por qué, a ver? Pues rico. Rico, sí ¿por qué? Porque tengo ropas y eso y ... pues ... también dinero, bueno dinero un poco. Dinero un poco ¿cómo es eso? Mil pesetas o por ahí. ¿Mil pesetas tienes? O por ahí, o más o menos y tengo libros, juguetes y ... ¿Y tus amigos cómo son, ricos o pobres? Ricos. ¿Y eso por qué? Pues porque también tienen dinero y también tienen libros y también tienen ropas bonitas.*

Como vemos, los pequeños no tienen una idea realista de lo que significa ser rico o ser pobre. Esto es lógico puesto que todavía no conocen la cantidad de dinero necesaria para vivir, el hecho de tener algo de dinero o algunas posesiones es suficiente para ser rico y el no tener nada implica ser pobre.

Así pues, la falta de referencias a otra realidad en los pequeños explica sus respuestas. Varios comenzaron dudando antes de caracterizarse, para luego hacerlo como ricos. Además, muchos contestaron hablando "de sus ahorros" (ver FELI 6 B) lo que nos muestra su falta de realismo.

Los casos en los que los más pequeños se autocaracterizaron como pobres son poco abundantes y todos ellos entre niños de clase baja. Las razones a las que aluden para justificar sus respuestas son generalmente anecdóticas. Si bien no puede pensarse que exista una conciencia de clase en estos sujetos, es probable que estén expresando una cierta conciencia de su situación familiar. Veamos algunos ejemplos:

LETICIA (5;11 B): *Oye Leticia ¿tú cómo eres, rica o pobre? Pobre. ¿Por qué? Porque mi madre no tiene dinero. Es que mi padre tiene una caja "así" pero con poquito dinero. ¿Y tus amigos cómo son, ricos o pobres? Mmm, yo no los veo. Pero ¿a ti qué te parece? Que son ricos. ¿Por qué son ricos? Porque será para que le compren algo a sus amigos. O puede que no, que no sea rico, o sí puede ser.*

CRISTINA (7;8 B): *Oye, ¿tú cómo eres rica o pobre? Pobre. ¿Por qué? (Se ríe) Pues... porque mi madre me quita los aho-*

rros. ¿Y por qué te quita tu madre los ahorros? *Para el autobús, para la comida.* ¿Y tus amigos como son, ricos o pobres? *Algunos pobres y algunos ricos.* ¿Y tú cómo sabes que son algunos pobres y otros ricos? *Porque me lo han dicho.* ¿Qué te dicen ellos? *Me dicen: ¿sabes una cosa? Yo me he comprado 3 coches y una moto de juguete, porque me lo han comprado mis padres y son ricos.* ¿Y los que son pobres por qué lo sabes tú? *Pos igual.* ¿Igual qué, qué te dicen? *Unas amigas más que viven en el campo y me dicen que no tienen ni cosas ni nada, y una de ellas viene a mi casa y su padre y su madre están separados.*

Lo más destacable de estos ejemplos es su carácter anecdótico, hasta tal punto que, en ocasiones, resulta difícil llegar a entender lo que realmente quieren decir.

Aunque la tendencia general de los pequeños de ambas clases fue a situarse en los extremos, ya algunos de ellos consideraron que su posición era intermedia.

Los siguientes protocolos reflejan esta idea:

JUAN (6 B): ¿Tú como eres, rico o pobre, o cómo? *Un poco rico y un poco pobre.* ¿Por qué? *Porque ganamos un poquillo de dinero y un poquillo de no dinero.* ¿Tú tienes cosas que no tienen los niños más pobres? *No.* ¿Y qué cosas tienen los ricos que tú no tienes? *Tienen coronas, anillos...* ¿Y tus amigos cómo son, ricos o pobres? *Un poco ricos y un poco pobres.*

CARLOS (6;8 MA): ¿Tú cómo eres, rico o pobre? *Normal.* ¿Y cómo es eso de normal? *Pues que tiene... que no es ni rico, ni pobre.* ¿Y cómo son las personas normales? *Pues que tienen a medias. No son pobres, ni ricos, a medias.*

Al no disponer de un término preciso para autodefinirse en un nivel intermedio, los niños se sirven de fórmulas curiosas para hacerlo, como nos dice Juan: *soy un poco rico y un poco pobre, porque ganamos un poquillo de dinero y un poquillo de no dinero.* Esta fórmula para clasificarse como "rico y pobre" a la vez, es bastante extendida entre los más pequeños y muestra que se ven participando de las características de ambos extremos pero sin identificarse con ninguno. Es decir, elaboran sus respuestas con la información que reciben del ambiente y lo hacen dentro de su parti-

cular comprensión de la realidad social. Como sus categorías de rico y pobre son tan extremas y no se adscriben a ellas, se sitúan en el medio. Tal vez algunos han oído en su ambiente familiar algo sobre su situación económica, pero quizá no son capaces de asimilar esta información de una manera clara o probablemente tampoco han conocido ambientes distintos en su experiencia directa como para realizar comparaciones.

A partir de los 8 años hay una clara tendencia a situarse en un nivel intermedio. La forma en que expresan su condición es más clara, utilizan términos como "normal"¹, "medio", "regular", etc. aunque observaremos grandes diferencias, entre los sujetos de 8 y 10 años y los mayores, no sólo en la expresión verbal sino en los criterios que utilizan a la hora de adscribirse a un estrato socioeconómico.

A continuación presentamos extractos de protocolos correspondientes a niños de 8 y 10 años.

JAVIER (8;7 B): ¿Tú cómo eres Javier, rico o pobre? *Regulín. ¿Qué quiere decir eso, por qué regulín? Porque pobre y rico. ¿Pobre, por qué? Porque no tengo mayordomo, ni mucho dinero... ¿Y rico? Porque tengo dinero. Tienes dinero, ¿qué te puedes comprar tú con el dinero? Pues un libro y chuchertas. ¿Y tus amigos cómo son Javier ricos o pobres? Igual que yo. ¿En qué lo notas? En que van vestidos igual que yo.*

VICTOR (10;3 MA): ¿Tú qué eres rico o pobre? *No lo sé, tampoco voy a decir que sea rico, pero no soy pobre, yo soy normal. ¿Y por qué dices que eres normal? Porque tampoco quiere decir que sea rico, porque si fuera rico ... pues tendría distintas casas en distintos sitios y a mí me gusta mucho viajar, y viajamos mucho, entonces además podría viajar mucho más de lo que viajamos ahora. ¿Tus amigos como son, ricos o pobres? Pues son normales.*

ANA (10;5 MA): ¿Tú como crees que eres? *No sé, normal. ¿Y cómo es eso? Porque mi madre trabaja y mi padre, y si no...*

¹ El término normal es muy interesante y posiblemente no es completamente sinónimo de "medio" o "intermedio". "Medio" indica sólo una posición en una escala social mientras que "normal" tiene más connotaciones: expresa que se es como la mayoría, cosa muy importante para los niños, y al mismo tiempo, describe un estado satisfactorio, en el que se está bien.

no ganaríamos tanto dinero ni nada ¿no? Pero tampoco, ni ricos ni pobres. ¿Y hay alguna diferencia de ser normal a ser rico y pobre? Sí, porque si eres rico te puedes comprar lo que quieres y si eres normal, sí también, pero no tantas cosas, no tantas veces. Pero si eres pobre, no ... ¿Y tus amigos como son? Muy simpáticos. Pero de lo que estamos hablando, ¿cómo crees tú que son? ¡Ah! Hay una niña, que sí, que es rica. ¿Ah sí? ¿Y cómo lo sabes? Lo sé, es que cuando fui a su cumpleaños, tiene siete hermanos y cada uno tiene por lo menos dos coches y mucha ropa y cosas de esas.

Con el paso de los años, la experiencia social de los sujetos se va ampliando y su capacidad para integrar las observaciones del ambiente aumenta, por lo que su concepción de los estratos sociales se hace más precisa. En sus descripciones aparecen referencias más explícitas hacia los factores en que basan su categorización, tales como el tipo de vivienda, la educación como factor diferenciador, el trabajo de los padres, etc. Entre los de clase media-alta, además, se observan valoraciones sobre el uso del dinero (p. ej. la importancia de saber usar lo que se tiene y la conciencia de tener una posición privilegiada). También empiezan a utilizar la palabra "clase" y se expresan identificaciones más explícitas con el propio estatus que podrían verse como la aparición de una conciencia de clase.

Las diferencias entre los sujetos de clase media-alta y baja se vuelven mucho más claras, la manera de ver la propia situación es mucho más realista. Obsérvese la forma en que se autocaracterizan los adolescentes de cada clase social y los argumentos que dan para justificarla. Algunos de los de clase baja son rotundos al afirmar que son pobres y la mitad de los de clase media-alta, por su parte, se reconocen como ricos o "tirando a ricos".

Los siguientes extractos de protocolo ilustran algunas de las ideas que hemos mencionado anteriormente, así como los sutiles cambios que se van produciendo entre los 12 y 16 años.

ADRIANA (12:5 MA): *¿Tú cómo eres Adriana, rica o pobre? Yo soy clase media tirando a alta. ¿Por qué? Hombre, mi padre trabaja en un buen sitio, tengo una buena casa, o sea, no ... ni muy grande ni muy pequeña normal y ... y tengo bastante dinero. ¿Y tus amigos cómo son? No sé, ¿mis amigos del cole-*

gio, o de fuera? ¿Por qué, conoces diferentes? *Sí, porque los del colegio normalmente están en clase media-alta, porque entonces no podrían pagar este colegio y los de fuera tengo: clase media y clase alta, pero tengo algunos que no son muy ... que no tienen mucho dinero, pero son mis amigos.*

DAMIAN (14;5 B): ¿Tú cómo eres, rico o pobre? *Regular ... ni rico ni pobre, soy del medio. ¿Y por qué crees tú que eres del medio? Porque tampoco soy tan pobre para pedir por ahí, ni rico para comprarme ... yo que sé, aviones ni nada de eso. ¿Tus amigos cómo son, ricos o pobres? También son regular, como yo. ¿Y tú cómo sabes que son como tú? ¿cómo lo distingues tú? Si meriendan todos los días, o por la ropa, no es moderna ni nada, o ... sus padres están en el paro.*

ROSA (15;11 B): ¿Tú qué eres rica o pobre? *Pobre. ¿Por qué? Porque no tengo dinero. ¿Y tus amigos como son, ricos o pobres? Pobres. ¿Pobres? y ¿cómo lo sabes tú eso? Porque no tenemos dinero, sus padres están trabajando y hay meses pues que no puedes salir bien ¿no? otros meses sí andas bien, pero somos todos pobres, vamos.*

BERNARDO (16;3 MA): ¿Y tú qué crees que eres rico o pobre? *Pues, hombre, yo diría que tengo bastante cosas materiales, pero no estoy seguro de apreciarlo todo bien porque hay mucha gente que tiene muchas menos cosas que yo, pero que estoy seguro que sabrán usarlo mejor que yo. ¿Entonces, cómo te consideras? Me considero un semi-pobre. ¿Cómo, a ver, explícame? Me considero rico porque soy consciente de que tengo muchas cosas, pero es que todavía tengo que descubrir la manera de usarlo lo mejor que pueda. ¿Y tus amigos, cómo son? Tengo muchos amigos, conozco bastantes que son ricos, pero pobres porque no lo saben usar. Y en cambio tengo otros que tienen muy poco, pero nunca están tristes. ¿Que están bien, contentos? Sí, están contentos con lo que tienen y siempre aspiran a mejorar en la medida de lo posible. Entonces ¿tú crees que eso depende, vamos, de cómo uno sepa utilizar..? Sí. O sea, que se puede ser rico de dinero, pero ¿que sería el ser semipobre o pobre o no saber, ahí no depende del dinero? No, ahí depende más bien del espíritu, de la mentalidad que uno tenga.*

5.2. Estratificación social

El objetivo general de este apartado consistió en conocer si los sujetos creen que además de ricos y pobres existen personas de otros **estratos económicos** y la forma en que dichos grupos se distribuyen, es decir, cuál de ellos es el más numeroso (**distribución de las clases sociales**)².

5.2.1. Estratos económicos

Para saber si los sujetos distinguían otros estratos económicos diferentes a ricos y pobres se les formuló la pregunta *¿Además de ricos y pobres, hay gente que sea otra cosa?* Sus respuestas se han clasificado en las siguientes categorías:

- 1) **Dicotomía.** Respuestas en las que sólo se reconoce la existencia de ricos y pobres. No hay alusión a ningún otro estrato económico.
- 2) **Niveles.** Además de ricos y pobres existen personas que se encuentran en un nivel intermedio ("medio", "regular", "clase media", etc.) o bien hay diferentes niveles ("media", "media-alta", "media-baja", etc.).

Estratos económicos

Tabla 5.2.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>Dicotomía</i>	<i>Niveles</i>
6-8	20	80
10-12	—	100
14-16	8	92
Total	9	91

² Somos conscientes de que, de acuerdo a la pregunta que hemos formulado (*qué hay más...?*), no se trata de una distribución en sentido estricto. Además, hay que decir que no se preguntó explícitamente si esa distribución se refería a un lugar específico (por ejemplo España) o a la distribución mundial de los grupos sociales. No obstante cuando los niños pidieron aclaración sobre este punto se les pidió una descripción de la situación en España.

Tabla 5.2.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Dicotomía</i>	<i>Niveles</i>
6-8	31	69
10-12	15	85
14-16	7	93
Total	17	83

Las tablas muestran que ya desde los 6-8 años una amplia mayoría de los sujetos de ambas clases sociales concibe que la sociedad está formada por más de dos estratos; sólo un número reducido de niños, fundamentalmente los pequeños de 6 años, tienen una visión dicotómica de la sociedad.

Ninguna de las comparaciones entre edades y clases sociales alcanza niveles de significación estadística.

Como veremos enseguida, es en el análisis cualitativo donde podremos detectar interesantes cambios con la edad en la representación de los estratos socioeconómicos.

5.2.1.1. Dicotomía

La mayoría de las respuestas en las que se mencionaba que sólo existen ricos y pobres, fueron proporcionadas por sujetos de 6 años. En estas se mezclan a menudo aspectos anecdóticos semejantes a los que encontrábamos en la descripción de ricos y pobres, como vemos en los siguientes ejemplos.

PATRICIA (6;7 MA): Oye ¿y tú crees que toda la gente es rica es pobre, o hay algunos que son otra cosa, que no son ni ricos ni pobres? *Pues hay personas que son ricas y hay personas que no son ricas. ¿Y esos que no son ricas cómo son? Las que no son ricas pues uhhhh pues van descalzos por la calle. Ya. Y tienen mantas.*

SONIA (9;0 B): Toda la gente es rica o pobre o hay alguna gente que es otra cosa? *Sí, hay gente que tiene menos de dinero, de ser pobre, casi siendo pobre, y otro que va como si fuera*

ahorrando dinero y fuera rico. A ver, explícamelo un poco más que no lo he entendido bien. Pues hay gente que es como si tuviera dinero, poco, como tirando a pobre, y hay otra gente que es como si tuviera mucho dinero, como si fuera millonario. Pero entonces son ricos y pobres. ¿Y hay algunos otros que no son ni ricos ni pobres? No.

5.2.1.2. Niveles

A los 6 años ya algunos niños mencionan que además de ricos y pobres existe un nivel intermedio, pero es a partir de los 8 años cuando la inmensa mayoría introduce ese nivel. No obstante, la calidad y sofisticación de las respuestas varió considerablemente en función de la edad.

Los siguientes extractos de protocolo ilustran las diferencias cualitativas entre sujetos de distintas edades.

LUIS IGNACIO (6;11 MA): Oye Luis ¿y tú crees que toda la gente es rica o pobre, o hay alguna gente que no es ni rica ni pobre, que es otra cosa? *Pues ... no sé algunos son ricos, algunos son pobres y algunos no son ni ricos ni pobres. ¿Cómo son? Pues que tienen ... no tienen bastante dinero, (se ríe) como yo. ¿Como tú? Sí.* [este sujeto se autocaracterizó como "medio"].

ISABEL (10;6 B): ¿Toda la gente es rica o pobre o hay gente que es otra cosa? *No. ¡Ojalá que todos seríamos ricos! No, hay poca gente que es rica, y mucha, mucha gente que es pobre y, a ver, aproximadamente, la gente somos, son normal, pero hay muchos pobres y pocos ricos y bastantes normales.*

ADRIANA (12;5 MA): Oye ¿y toda la gente es rica, pobre, o hay gente que es otra cosa? *Creo que existe clase media también, que no es ... entre rico y pobre y después ya clase media tirando a alta, clase media tirando a baja, pero no baja del todo, y ya están los mendigos que no ... que tienen que estar por la calle pidiendo.*

YOLANDA (16;6 B): ¿Hay gente que es otra cosa, que no es rica ni pobre? *La clase media, están los pobres, están los ricos y está la clase media. ¿Y cómo es la clase media para ti? Pues*

no son ni ricos ni pobres. [...] Económicamente no tienen ni mucho ni poco.

En todos estos ejemplos resulta evidente que los niños hablan de algo más que de ricos y pobres. Sin embargo, las diferencias cualitativas son notables cuando comparamos sujetos de diferentes edades. Así por ejemplo, los más pequeños parecen haber incluido un tercer nivel pero sin llegar a una concepción jerárquica de los diferentes estratos. Es probable incluso que los de 6 años, aún cuando mencionan un tercer nivel, no lo entiendan como parte de una estructura social sino como algo más cercano a los ejemplos ultraconcretos o personales propios de esta edad, como muestra Luis Ignacio (6;11 MA) al decir que los que no son ni ricos ni pobres “no tienen bastante dinero, como yo”. Por otra parte, la mayoría de los sujetos de esta edad carecían de un término para describir ese nivel intermedio al que se referían, igual que ocurría cuando tenían que autocaracterizarse.

Con la edad, como era de esperar, van apareciendo matizaciones a la hora de establecer distintos niveles. Mientras que los niños de 6 a 10 años aproximadamente parecen concebir sólo tres estratos relativamente estáticos (rico, pobre, medio), a partir de los 12 años se van aproximando más a la idea de un continuo en el que se pueden abstraer distintos niveles económicos. Además, aparece la idea o el término de “clase media” (sólo en sujetos de clase media-alta), aunque la mayoría sigue utilizando términos como “regular”, “normal”, “intermedio”, etc.

Por último, y a diferencia de los sujetos de menor edad, las descripciones de la clase intermedia no se limitan al dinero, sino que surgen otros elementos menos tangibles relacionados con el *nivel de vida, trabajo*, etc. Es interesante destacar que la mayoría de las referencias espontáneas al trabajo, como descriptor del nivel intermedio, se encuentra entre los sujetos de clase baja.

Veamos algunos ejemplos que ilustran esto:

JUAN CARLOS (13;4 B): *¿Toda la gente es rica o pobre, o hay alguna gente que es otra cosa? ... No toda la gente es rica y pobre. Yo creo que no, hay gente rica y otra gente pobre, pero hay otra gente que no es ni pobre ni rica. ¿Cómo son esos? Pues, tienen que trabajar para alimentar a su familia y ganan lo suficiente y así van tirando. Así, viven una vida normal...*

JERUSALEN (13;9 B): Hay gente rica, hay gente pobre y ¿hay gente qué es otra cosa? *Otra que vive normal, puede ser que...* ¿Cómo son esos que viven normal? *Pues que tienen lo suficiente para mantener a sus hijos, vestirse y comer y pagan el piso.*

RAFAEL (15;7 B): ¿Toda la gente es rica o pobre, o hay alguna gente que es otra cosa? *Hay de todas clases, ricos y pobres y entre medias.* ¿Y los intermedios cómo son? *Intermedios por ejemplo son que trabaja tu padre y gana un salario mayor que gana un pobre y luego si trabaja también tu madre, ganan dos salarios en vez de uno.*

5.2.2. Distribución de las clases sociales

Recordemos que a los sujetos se les preguntó también cuál de los estratos socioeconómicos que mencionaron era el más numeroso (*¿Qué hay más: ricos, pobres o ... [estrato que han introducido]?*). Las respuestas que hemos obtenido fueron las siguientes:

- 1) **Ricos.** El grupo socioeconómico mayoritario es el de los ricos.
- 2) **Pobres.** El grupo socioeconómico mayoritario es el de los pobres.
- 3) **Medios.** Las personas que se encuentran en un nivel intermedio son las más numerosas.
- 4) **Otros.** La sociedad está formada en igual proporción por dos grupos socioeconómicos: los "pobres" y los "medios".
- 5) **No codificables.** Respuestas que por su ambigüedad, carácter anecdótico, etc. no pueden ser incluidas en las categorías anteriores.

Distribución de las clases sociales

Tabla 5.3.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>Ricos</i>	<i>Pobres</i>	<i>Medios</i>	<i>Otros</i>	<i>No codificables</i>
6-8	33	—	58	—	9
10-12	—	—	83	17	—
14-16	8	17	67	8	—
Total	14	6	69	8	3

Tabla 5.3.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Ricos</i>	<i>Pobres</i>	<i>Medios</i>	<i>Otros</i>	<i>No codificables</i>
6-8	10	40	30	—	20
10-12	15	38	31	8	8
14-16	—	53	20	20	7
Total	8	45	26	10	11

Como se muestra en las tablas 5.3.A y B, destacan sobre todo las diferencias entre clases sociales más que las debidas a la edad. Si tomamos los porcentajes totales de cada categoría, observamos que un alto número de los sujetos de clase media-alta (69%) concibe que la sociedad está formada mayoritariamente por personas que se encuentran en un nivel intermedio, mientras que sólo aproximadamente un cuarto de los de clase baja (26%) cree lo mismo. Estas diferencias alcanzan significación estadística tanto en el grupo de preadolescentes ($X^2 = 5,02$ g.l. 1, $p < 0,02$) como en el de los adolescentes ($X^2 = 4,23$ g.l. 1, $p < 0,03$). Por otro lado, casi la mitad de la muestra total (45%) de los sujetos de clase baja piensa que la sociedad está integrada en su mayoría por personas pobres. La significación estadística en esta categoría la encontramos entre los sujetos de 10-12 años ($X^2 = 3,61$ g.l. 1, $p < 0,05$).

Como mencionábamos más arriba casi la mitad de los sujetos de clase baja piensan que **hay más pobres**. A partir de los 10 años algunos lo explican aludiendo a factores como la falta de trabajo y las dificultades que tienen los individuos para conseguirlo. De los siguientes protocolos parece desprenderse que el trabajo es un elemento importante como fuente de riqueza. Así, encontramos referencias al desempleo, a las diferencias en las retribuciones, al reparto desigual de los puestos de trabajo, etc.

Terminamos este capítulo presentando algunos extractos de protocolos que ilustran este último aspecto tratado.

ANA ISABEL (11;9 B): Oye Ana Isabel ¿toda la gente es rica o pobre, o hay alguna gente que es otra cosa? *Hay alguna gente que es más rica que otra ¿no? pero yo creo que todos somos iguales. ¿Qué hay más: pobres, ricos o ni ricos ni pobres? Pues*

yo creo que hay más pobres que ricos, pero también hay... pero también hay ni ricos ni pobres, es lo normal pero hay más pobres que ricos. ¿Hay más pobres? y ¿por qué crees tú que hay más pobres? Porque hay menos trabajo, más paro y los ricos siempre están con trabajos para un lado, con trabajos para otro.

JUAN CARLOS (13,4 B): Juan Carlos ¿Qué hay más pobres o ricos ? *Yo creo que hay más pobres que ricos, aunque hay muchos, hay mucha gente que está pobre porque no tiene trabajo, está en el paro y tienen que vivir por las calles y hay más gente pobre para mí. ¿Y por qué es eso así? No sé. Eso... si hubiese menos paro, pues a lo mejor... si los hombres dieran trabajo a los pobres, yo creo que habría mucho menos pobres y esto bajaría, sería un buen momento para un país, pero al haber muchos pobres, pues, es como si la economía de un país fuese menor al tener mucha gente pobre y todo eso.*

YOLANDA (16;6 B): Oye, Yolanda ¿Qué hay más: pobres, ricos o clase media? *¿Pobres o clase media? O ricos. Yo creo que hay más pobres, porque hay muy poco trabajo y si hay trabajo es un poco difícil de buscar, trabajo suele haber en cualquier sitio, pero necesitas mucho, necesitas mucha práctica, no te suelen coger porque sí, y si te suelen coger tienes que poner tu mayor interés en ello.*

NIEVES (17;9 B): ¿Tú qué crees que hay más: pobres, ricos o normales? *(Lo piensa un poco) No sé. ¿Qué es lo que crees tú que abunda más? No sabría... El pobre. ¿Por qué crees que eso es así? No sé, es que pueden ser por muchas cosas. A ver, alguna que se te ocurra... Porque siempre hay más pobres... porque la gente rica no... les da lo mismo, ellos ya tienen lo que quieren entonces no se preocupan por los demás. O sea, es un poco egoísta, pero si la gente rica, la que tiene dinero pusiera a lo mejor, pues más puestos de trabajo y se preocuparan más por la gente obrera, la gente que no tiene muchos medios se equilibraría un poco la cosa. Vamos, pienso yo.*

CAPÍTULO 6

DESIGUALDAD SOCIAL: CAUSAS Y SOLUCIONES

6.1. Causas de la desigualdad social

Al preguntar a los niños sobre las causas de la desigualdad (*¿Por qué hay ricos y pobres?, ¿de qué depende?, ¿es culpa de alguien?*), varios de ellos dieron respuestas tautológicas, circulares y/o anecdóticas (i.e. “porque unos —los ricos— tienen dinero y otros —los pobres— no”), o pseudoexplicaciones como “así es la vida”, “Dios lo ha hecho así”, etc. Así pues, hemos realizado un primer análisis de las respuestas según que proporcionaran o no algún tipo de explicación. En la siguiente tabla presentamos el porcentaje de sujetos de cada clase social que no dio ninguna explicación de este fenómeno.

No hay explicación de las causas de la desigualdad social

Tabla 6.1.

<i>Edad</i>	<i>Clase Media-Alta</i>	<i>Clase Baja</i>
6-8	50	47
10-12	8	40
14-16	—	6
Total	19	31

En la tabla anterior podemos observar que la capacidad para dar explicaciones sobre las causas de la existencia de ricos y pobres es

relativamente limitada entre los sujetos de menor edad (aproximadamente la mitad de ellos fueron incapaces de hacerlo). Veamos algún ejemplo de lo que hemos considerado respuestas tautológicas o que no ofrecen ninguna explicación inteligible:

LETICIA (6;0 B): *¿Por qué crees que hay pobres y ricos? Porque hay ricos que no pueden conseguirlo y cuando lo consiguen dicen ¡viva!; cuando eres pobre no dices nada, están todo el día en su casa. Pero ¿por qué hay ricos y pobres? Porque son ricos los que dicen ¡viva! Ya... y hay otros que son pobres, pero ¿por qué hay de esos dos... Porque puede que no y puede que sí, porque los más ricos son muy ricos, tienes que ganarlo.*

JAVIER (6;5 MA): *¿Por qué hay pobres y ricos? Porque unos ganan dinero y otros no. ¿Por qué será así, que unos ganan y otros no? Porque unos hacen cosas mal y otras cosas hacen buenas. ¿Y tú crees que es culpa de alguien? ¿de quién? Por ejemplo era un pobre que se hacía ladrón de noche y que se volvía pobre de día, hacía cosas malas y entonces perdía ... el pobre. ¿Perdía qué? El dinero. ¿Por qué? Porque era... porque si cuando... de noche si se hacía ladrón y robaba bancos y venía la policía, de día se hacía bueno otra vez y ...*

JORGE (8;5 B): *¿Por qué crees que hay pobres y ricos? Porque lo dice la tele todo el día, el telediario.*

CONSUELO (10;2 B): *¿Por qué hay ricos y pobres? Porque unos tienen más dinero que otros. ¿Y por qué hay unos que tienen más dinero que otros? Porque ganan más y los pobres como la gente no les da dinero, pues no tienen dinero [no se obtiene ninguna otra respuesta].*

Como era de prever, con la edad aumenta la capacidad para pensar en posibles causas de la desigualdad. No obstante, obsérvese en la tabla que este progreso es notablemente más rápido entre los sujetos de clase media-alta, aunque las diferencias entre clases sociales no alcanzan el nivel de significación estadística. Por otra parte, en ambas clases sociales las comparaciones evolutivas son estadísticamente significativas entre los grupos de edad extremos pero no en los contiguos (MA: $X^2 = 5,55$ g.l. = 1, $p < 0,01$; B: $X^2 = 4,66$ g.l. = 1, $p < 0,03$).

En el siguiente ejemplo se ilustra una respuesta todavía elemental pero que, a diferencia de las anteriores, introduce ya ciertas relaciones causales:

MARTIN (12;7 MA): *¿Por qué habrá ricos y pobres? Porque la gente... igual les engañan y pierden mucho dinero [refiriéndose a la posibilidad de que los ricos se empobrezcan], o porque la gente muchas veces no quiere ganarse la vida y si no quiere ganarse la vida, no se lo van a dar, no se lo van a regalar el dinero. ¿Tú crees que los pobres no quieren ganarse la vida? Yo creo que sí, pero siempre hay excepciones. Los pobres... no querrán ser pobres, hay algunos que tienen su trabajo, lo que pasa es que [otros] no lo encuentran, no pueden trabajar.*

El segundo paso en nuestro análisis consistió en identificar los distintos tipos de explicación de la desigualdad social que dieron los sujetos, clasificándose en las siguientes categorías:

- 1) **Factores individuales.** Se agrupan en esta categoría todas las respuestas que explican las desigualdades basándose en factores de tipo personal tales como el esfuerzo o la voluntad de los individuos (para trabajar, ahorrar, etc.).
- 2) **Factores sociales.** Son explicaciones que hacen referencia a variables de naturaleza socio-económica como la escasez de trabajo, los salarios, organización y distribución del trabajo, sistema político, etc.
- 3) **Factores aleatorios.** Se agrupan aquí las respuestas que mencionan variables impredecibles, fuera del control del individuo tales como los golpes de suerte o infortunio (lotería, mala suerte).
- 4) **Situación de origen.** Son respuestas que aluden al origen de las personas por su nacimiento (nacer en una familia pobre o rica). Difieren de las respuestas incluidas en los **factores sociales** en su naturaleza más estática. Las hemos incluido en una categoría independiente debido a que estas respuestas no proporcionan suficiente información sobre las implicaciones que dicho origen tiene en las desigualdades sociales.

Estas categorías no son excluyentes, por lo que los sujetos podían dar respuestas clasificables en una o más categorías.

Causas de la desigualdad social

Tabla 6.2.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>Individuales</i>	<i>Sociales</i>	<i>Aleatorias</i>	<i>Origen</i>
6-8	33	8	17	25
10-12	83	50	—	25
14-16	83	83	—	8
Total	75	47	6	19

Tabla 6.2.B : Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Individuales</i>	<i>Sociales</i>	<i>Aleatorias</i>	<i>Origen</i>
6-8	47	—	7	13
10-12	53	7	13	19
14-16	50	38	6	47
Total	50	15	9	24

Analizando las tablas 6.2.A y B, podemos observar que las explicaciones basadas en factores individuales fueron las más frecuentes. En una proporción mucho menor aparecen explicaciones sociales así como respuestas que aluden a la situación de origen de las personas. Los factores aleatorios como los golpes de suerte o infortunio son mencionados por un escaso número de sujetos.

La tendencia evolutiva más notable, común a ambas clases sociales, consiste en la aparición de explicaciones de tipo social entre los 10 y 14 años, prácticamente inexistentes en las edades inferiores (diferencias significativas al comparar grupos de edad extremos MA: $X^2 = 10,74$ g.l. = 1, $p < 0,001$; B: $X^2 = 4,77$ g.l. = 1, $p < 0,02$). Obsérvese, con todo, que aunque la pauta evolutiva es similar en ambas clases sociales (en el sentido de un aumento con la edad de estas explicaciones), hay considerables diferencias en los porcentajes de respuestas de uno y otro grupo social (estadísticamente significativas tanto a los 10-12 años [$X^2 = 4,45$ g.l. = 1, $p < 0,03$] como a los 14-16 años [$X^2 = 4,15$, g.l. = 1, $p < 0,04$]).

Las explicaciones de la desigualdad basadas en la responsabilidad individual están presentes en todos los grupos de edad y en

ambas clases sociales. Este tipo de respuestas se mantiene casi constante en los sujetos de clase baja y aumenta de manera notoria en los de clase media-alta a partir de los 10-12 años ($X^2 = 4,28$ g.l. = 1, $p < 0,03$). Aunque los porcentajes de respuestas difieren en las dos clases, estas diferencias no son significativas entre ninguno de los tres grupos de edad.

El escaso número de respuestas registradas en el resto de las categorías no permite establecer ni patrones evolutivos específicos ni diferencias entre clases sociales.

En los siguientes extractos de protocolo vemos los cambios que se producen con la edad, tanto en la expresión como en los tipos de argumentos y explicaciones que dan los sujetos.

NAIRA (8;8 B): *¿Y por qué hay gente que es rica y gente que es pobre, de qué depende? Pues depende de si los padres eran ricos y de mayores no le han dado dinero, pues se han ido haciendo pobres, pobres; porque por ejemplo, alguna madre o padre le da dinero a su hijo y ese hijo, en vez de gastárselo se lo puede ir guardando para cuando sea mayor ya tener su dinero y comprarse sus cosas. Algunos... yo creo que todos, se lo han ido gastando en la discoteca, caprichos.*

MARTIN (12;7 MA): *¿Cuáles son las causas de que haya ricos y pobres? Porque la gente, igual les engañan y pierden mucho dinero, o porque la gente muchas veces no quiere ganarse la vida y si no quiere ganarse la vida no se lo van a regalar el dinero. ¿Tú crees que los pobres no quieren ganarse la vida? Yo creo que sí, pero siempre hay excepciones. Los pobres no querrán ser pobres, hay algunos que tienen su trabajo lo que pasa es que no lo encuentran, no pueden trabajar. ¿Y es culpa de alguien? Yo creo que en parte sí, en parte es del gobierno, porque él tiene la responsabilidad de crear puestos de trabajo, pero es muy difícil también para ellos crear tantos puestos de trabajo como parados hay [...] Si ponen unos puestos de trabajo, al año siguiente van a salir estudiantes que otra vez van a estar en paro y van a aumentar el paro, entonces tienen que hacer más trabajos que estudiantes vayan al paro la siguiente vez. Yo creo que es muy difícil también. ¿Por qué? Porque... o sea, pueden conseguir trabajo y yo creo que alguno más pueden hacer, pero también ¿qué trabajos van a hacer?. No pueden poner 800.000 basureros (barrenderos) en cada ciudad, si no tienen dinero. Yo creo que igual tienen y no sé por qué España*

se gasta tanto dinero en armas en vez de pagárselo a los parados [...].

RAFAEL (15;7 B): *¿Por qué hay gente pobre y rica? Porque no se reparten bien los intereses de la persona. ¿Cómo, a ver?, explícamelo bien. Que un rico tiene más oportunidades de trabajar o de hacer más dinero y a un pobre no le dejan oportunidades para hacerse rico. ¿Es culpa de alguien? No, a lo mejor también puede ser por los políticos, que también gastan mucho y a lo mejor dan una ley que dicen que no puede trabajar la gente que no tenga un estudio.*

Obsérvese que aunque todos estos sujetos dan explicaciones de las causas de la desigualdad social, las diferencias entre Naira (8;8 B), por un lado, y Martín (12;7 MA) y Rafael (15;7 B), por otro, son muy notables. Como Naira, la mayoría de los niños de su edad contemplan la desigualdad social como un fenómeno simple y estático que viene determinado por el propio individuo (por ej. mediante el ahorro o, al contrario, el despilfarro) o por su origen.

Con la edad, el peso de los factores individuales va a ir creciendo pero cobrando un significado diferente: el trabajo es ahora la causa más importante de desigualdad pero considerado en relación con otros factores de la estructura social, como las oportunidades ligadas a la pertenencia a una clase social. Algunos adolescentes, además, empiezan a atisbar que la política económica puede ser en parte responsable de la desigualdad, aunque sus respuestas son aún muy simples a este respecto y denotan una gran dificultad para identificar los factores pertinentes de la estructura política y económica¹.

Pero en términos generales, parece claro que los adolescentes conciben la desigualdad como resultado de un proceso histórico y multicausal. Nuevamente, esta perspectiva parece más sólidamente establecida entre los jóvenes de clase media-alta que entre los de clase baja. En las explicaciones de estos últimos encontramos que

¹ Probablemente estas dificultades se encuentren también entre adultos no expertos para quienes las variables de naturaleza macroeconómica resultan muy poco intuitivas. En una investigación que estamos iniciando actualmente nos proponemos estudiar las evoluciones de estas ideas hasta la edad adulta, comparando a adultos expertos con "novicio"

los factores propiamente sociales (sistema de oportunidades) tienen un peso bastante menor que el que le otorgan los chicos de clase media-alta. A la vez, los adolescentes de clase baja hablan mucho más del origen de las personas (nacer en una familia rica o pobre) como factor causal de la desigualdad.

Este tipo de respuestas, como señalábamos al describir las categorías, tienen una naturaleza más estática en el sentido de que se limitan prácticamente a hablar del punto de partida (por ej. la herencia) sin mencionar las posibles consecuencias derivadas de tal origen. Aún así, sería arriesgado decir que los adolescentes de clase baja no contemplan tales consecuencias o que tienen una visión estática de la desigualdad. En efecto, nuestros datos no nos permiten interpretar inequívocamente estos resultados si bien en las conclusiones realizaremos ciertas inferencias contando con el conjunto de las respuestas de la entrevista.

6.2. Soluciones a la pobreza

En un primer análisis de las respuestas correspondientes a este apartado (*¿Se podría hacer algo para que no hubiera gente pobre?, ¿qué?, ¿quién podría hacerlo?, ¿sería una solución dar dinero a los pobres?*) se identificaron dos orientaciones diferentes. De un lado, la de aquellos sujetos que conciben la pobreza como una situación social que podría ser resuelta con cierta facilidad, bien mediante la iniciativa individual o por intervención del estado. De otro lado, la de aquellos que consideran difícil o imposible resolver este problema. En estos últimos casos, los sujetos suelen señalar que siempre habrá desigualdad y que no dejarán de existir grupos socio-económicos que ocupen las posiciones más bajas.

En la tabla 6.3. presentamos los porcentajes de sujetos de cada grupo de edad y clase social que adoptan una perspectiva más "optimista" frente al problema de la pobreza.

La pobreza puede solucionarse

Tabla 6.3

<i>Edad</i>	<i>Clase Media-Alta</i>	<i>Clase Baja</i>
6-8	92	100
10-12	33	87
14-16	33	69
Total	53	85

Como se puede observar, con la edad disminuye el porcentaje de sujetos que creen que es fácil resolver la pobreza o, alternativamente, aumenta el número de quienes consideran difícil hacerlo. Considerando por separado cada clase social, esta tendencia evolutiva es mucho más marcada entre los de clase media-alta (encontrándose diferencias significativas entre los sujetos pequeños y los dos grupos de edad restantes: $X^2 = 6,4$ g.l. = 1, $p < 0,01$) que entre los de clase baja. En estos últimos, aunque la tendencia evolutiva parece ser semejante, las diferencias no alcanzan el nivel de significación estadística. En otras palabras, mientras que casi un 70% de los niños de clase media-alta de 10 a 16 años piensan que es difícil resolver el problema de la pobreza, sólo un 22% de los sujetos de clase baja (de estas mismas edades) mantienen la misma idea.

Con independencia de la orientación —más o menos optimista— que adoptaran los sujetos frente al problema de la pobreza, en la entrevista se les pedía explícitamente que pensarán en posibles soluciones para combatir o aliviar la pobreza. Las respuestas obtenidas han sido agrupadas en cuatro categorías generales:

- 1) **Caridad.** Dar limosna o cualquier otra ayuda a los pobres, por iniciativa personal (los ricos o personas acomodadas, etc.).
- 2) **Asistencia social.** Beneficencia o ayuda institucional o gubernamental (construir albergues, casas de comida, ayuda económica del gobierno, etc.).
- 3) **Oportunidades.** Fundamentalmente, proporcionar trabajo a los pobres (“que el gobierno cree más empleos”, “que los ricos den trabajo a los pobres”, etc.) y, en proporción mucho menor, dar educación.

- 4) **Superación individual.** Énfasis en los propios individuos para mejorar su situación mediante el esfuerzo personal, actitudes voluntaristas, etc. (“proponerse llegar a algo, superarse”, etc.).

Hubo también otras respuestas más relacionadas con toda la estructura socio-económica (por ej. la elevación de impuestos y la redistribución; la necesidad de cambios radicales del sistema, contemplados muchas veces como utópicos, para eliminar las desigualdades, etc.) que, debido a su escasa frecuencia, no han sido consideradas en ninguna categoría. No obstante, es interesante destacar que fueron algunos adolescentes, fundamentalmente de clase media-alta, quienes se refirieron a estos aspectos de la estructura socio-económica.

Tipos de soluciones

Tabla 6.4.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>Caridad</i>	<i>Asistencia Social</i>	<i>Oportunidades</i>	<i>Superación individual</i>
6-8	83	8	8	—
10-12	42	25	42	—
14-16	—	42	67	—
Total	42	25	39	—

Tabla 6.4.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>Caridad</i>	<i>Asistencia Social</i>	<i>Oportunidades</i>	<i>Superación individual</i>
6-8	87	7	13	7
10-12	60	40	53	7
14-16	19	37	75	25
Total	54	28	48	13

En las tablas 6.4.A y B se puede observar que las respuestas que se refieren a la caridad como solución a la pobreza son las más numerosas hasta la preadolescencia, desapareciendo casi por com-

pleto a los 14-16 años. Se aprecian diferencias significativas entre los sujetos preadolescentes y adolescentes (MA: $X^2 = 4,04$ g.l. = 1, $p < 0,04$; B: $X^2 = 3,95$ g.l. = 1, $p < 0,04$) y muy especialmente entre los niños pequeños y los mayores (MA: $X^2 = 13,88$ g.l. = 1, $p < 0,0001$; B: $X^2 = 11,7$ g.l. = 1, $p < 0,0006$). A medida que la caridad va perdiendo importancia, soluciones como la asistencia social o las oportunidades de trabajo cobran creciente relevancia para los sujetos. En el primer caso, los porcentajes aumentan de forma gradual aunque algo tímida por lo que no se encuentran diferencias significativas. Por el contrario, en el segundo (oportunidades) existen diferencias más importantes entre los pequeños y los adolescentes tanto de clase media-alta ($X^2 = 6,4$ g.l. = 1, $p < 0,01$) como de clase baja ($X^2 = 9,52$ g.l. = 1, $p < 0,002$). En este último caso también se encuentran diferencias entre los pequeños y los preadolescentes ($X^2 = 3,75$ g.l. = 1, $p < 0,05$). Es destacable que la categoría que hemos denominado superación individual aparece únicamente entre los sujetos de clase baja, fundamentalmente entre los adolescentes.

En los argumentos que nos ofrecen los siguientes sujetos se pueden apreciar los importantes cambios que se producen con la edad, desde las primeras ideas infantiles basadas exclusivamente en la caridad hasta las que manifiestan los adolescentes sobre la necesidad de transformaciones más profundas en el sistema de oportunidades (trabajo, educación).

JAVIER (6;5 MA): *¿Se podría hacer algo para que no hubiera gente pobre? Ssss. ¿Qué se podría hacer? Pues darles dinero, para eso ponen la mano. ¿Darles dinero? Ssss, porque si no, no podrían ganar dinero para comprarse cosas, o si tuviesen un bebé y no podrían comprar nada. ¿Y quién les puede dar el dinero? Pues la gente. ¿Te parece bueno que siga habiendo pobres? No, no me parece bueno, porque si siempre hay que darles dinero nos quedamos nosotros sin dinero.*

AURORA (8;11 B): *¿Podría hacerse algo para que no hubiera gente pobre? Sí. ¿qué podría hacerse? Pues intentar ser amables y cuando ven una persona en la calle con un gesto pidiendo dinero, pues darle algo. ¿Podría hacerse algo más, alguna otra solución? Sí, claro. Pues hacerse campañas y fabricarse... y los ricos ser amables con los pobres y fabricar una especie de*

residencia para los pobres y que no estuvieran tan mal vestidos y tan mal comidos, que les dieran de comer y les vistieran.

GONZALO (10;1 MA): *¿Tú crees que se podría hacer algo para que no hubiera gente pobre? Pues... a lo mejor. ¿Qué crees tú que se podría hacer? Que hicieran más trabajos, que pagasen más, y que los pobres si saben cómo hacer esas cosas y las hacen bien, pueden dejan de ser pobres.*

JORGE (12;8 MA): *¿Qué se podría hacer para que no hubiera gente pobre? Pues prestarles... el Estado, prestar dinero a ellos para que vivan en casas y prestarles ayuda, alguna ayuda económica o hacer más empleo para que ellos puedan trabajar y ganarse la vida y alimentar a su familia. ¿Quién podría solucionarlo, quién podría decir que se hiciera eso? El Gobierno podría... poco a poco que haga más empleos y en vez de dárselo a gente que tenga un empleo en un sitio y después vaya a otro para ganar más dinero, una persona normal, pues que le deje a uno con un trabajo y que les dé trabajos a los pobres, que necesitan trabajo para alimentarse. ¿Y se les podría dar dinero a los pobres? Sí, pero no querrían. ¿No? No querría el Estado. ¿Por qué? Porque se suele repartir el dinero entre los altos políticos o para otras inversiones: carreteras, aeropuertos, en cosas militares.*

RICARDO (16;3 MA): *Hombre, es muy difícil. Haría falta muy buena voluntad por parte de todo el mundo y hay gente que no está dispuesta a acceder... porque se lo habrán ganado y le tendrán mucho aprecio. ¿Pero entonces que se podría hacer, darles a los pobres o cómo? Yo creo que lo mejor sería enseñar a los pobres a ayudarse a ellos mismos a ... desarrollarse, a evolucionar, a mejorar.*

BEATRIZ (16;7 MA): *No lo sé... porque incluso en los sistemas comunistas que todo el mundo sea igual siempre hay un Presidente que tiene más dinero que la gente normal. O sea, que yo creo que eso es inevitable ... Desde luego puede ser que haya menos diferencias entre ricos y pobres, que eso es lo mejor, pero que unas personas tengan más dinero que otras sí, porque depende de su capacidad, de su inteligencia también... Idílicamente en una utopía lo ideal sería que todos fuéramos iguales, que todos pudiéramos ser felices, que todos pudiéramos tener todas las comodidades, por lo menos las necesarias. Pero eso*

es una utopía porque, no hay ningún país en el mundo en el que eso sea así.

ANA BELEN (16;6 B): Sí. Hombre, no tengo aquí una solución, un plan específico, pero se podrían hacer muchas más cosas... por ejemplo, dinero que se invierte en armamento nuclear, dinero, montón de dinero que se ha invertido en esta Guerra del Golfo. Todo ese dinero podría, podría repartirse entre gente, entre los mismos mendigos... en Madrid, [...] gente en Etiopía, ... emigrados que tienen que salir de la pobreza, por ejemplo, los países árabes..., y los del Magreb, que tienen que venir a España porque no encuentran trabajo... Yo creo que se podrían hacer muchas más cosas de las que se hacen.... Pues, podría hacerse, por ejemplo, en Madrid podrían hacerse más albergues, porque los albergues están a tope y hay mucha gente que tiene que quedarse en la calle, los negros que estaban en Plaza de España también se podrían [...] crear cosas para ellos ¿Y tú crees que darles dinero a ellos sería la solución? No, no, crear cosas para ellos [...], por ejemplo, darles casa, pero darles casa a quien verdaderamente lo necesite, porque hay muchas personas que tienen dinero suficiente para comprarse una casa y, sin embargo, se la dan [...] Se podrían hacer muchas más cosas de lo que se hacen.

En general, las ideas que muestran los adolescentes pueden diferir en cuanto a su contenido, tendencias u optimismo. Sin embargo, la mayoría comparte una perspectiva común de la pobreza: su solución no depende de la acción de factores aislados, sea la buena voluntad del individuo caritativo (una idea común hasta los 8 años) o la del gobierno, dándole dinero a los pobres o proporcionándoles empleo (solución bastante frecuente a los 10 y 12 años). El adolescente empieza a entender que combatir la desigualdad tropieza con problemas diversos como, por ejemplo, el hecho de que los recursos son limitados y no hay una fuente inagotable de trabajo; o que los grupos de poder o personas de estatus más alto tienden a mantener sus privilegios.

6.3. Impuestos

Recordemos que la finalidad de las siguientes preguntas fue indagar la *información* que poseen los niños sobre los impuestos.

Queríamos conocer cuándo y cómo entienden que los ciudadanos contribuyen (mediante el pago de impuestos) al sostenimiento de algunos gastos públicos. Los datos que presentamos corresponden a las siguientes preguntas:

- *¿Sabes qué son los impuestos?*
- *¿Has oído hablar de la declaración de la renta?*
- *¿Para qué sirven los impuestos?*
- *¿Quién los usa/administra?*

Presentaremos conjuntamente los datos concernientes a todos estos aspectos. Es conveniente aclarar que, como era de esperar, los niños más pequeños desconocían qué son los impuestos o la declaración de la renta. No obstante, a excepción de estos casos, el resto de sujetos lo relacionó de una u otra forma con dinero. Efectivamente, la idea de que los impuestos son dinero que la gente tiene que pagar para algo y a alguien aparece en la mayoría de los sujetos. Sin embargo, hay grandes diferencias en el nivel de conocimiento e información que muestran los sujetos. Estas diferencias permitieron clasificar las respuestas en las siguientes categorías que representan distintos *niveles de información*.

1. Se incluyen respuestas en las que se dice no saber qué son los impuestos como aquellas que, relacionándolo con dinero, desconocen para qué se pagan o cobran los impuestos.
2. Los impuestos se refieren al pago de los bienes de consumo doméstico (luz, electricidad, agua, vivienda, etc.).
3. Reconocen de forma confusa que los impuestos se refieren a pagos que se realizan a ciertas entidades para financiar algunos servicios comunes.
4. Estas respuestas conocimiento más claro del sistema de imposición. Los impuestos son contribuciones *proporcionales* de los individuos (se reconoce incluso que algunos están exentos) para financiar los gastos del estado, servicios públicos, etc.

Conocimiento de los impuestos

Tabla 6.5.A: Clase Media-Alta

<i>Edad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
6-8	100	—	—	—
10-12	17	17	33	33
14-16	—	—	8	92
Total	39	5	14	42

Tabla 6.5.B: Clase Baja

<i>Edad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
6-8	87	13	—	—
10-12	20	27	53	—
14-16	7	14	50	28
Total	39	18	34	9

Se observa una tendencia evolutiva bastante clara: a medida que son mayores los niños muestran un conocimiento más acertado de lo que son los impuestos proporcionando respuestas cada vez más complejas. En términos muy generales, hasta los 8 años los sujetos desconocen lo que son los impuestos o, en el mejor de los casos, lo asocian a dinero sin especificar ninguna idea clara sobre su uso y funciones. Lo más destacable en el grupo de 10-12 años es la dispersión que encontramos en el conocimiento e información que tienen los chicos acerca de los impuestos. Obsérvese que algunos siguen mostrando las mismas limitaciones que los pequeños, otros asocian los impuestos al pago de servicios domésticos y también hay quienes ya empiezan a tener una idea más o menos clara de su uso y funciones. Los adolescentes, en general, saben ya para qué sirven y algunos, incluso, cómo se recaudan y cuáles pueden ser los criterios generales que llevan a los gobiernos a una recaudación ajustada a las posibilidades de cada uno. Esto no significa que comprendan toda la complejidad de los distintos sistemas de recaudación. Por ejemplo, ningún adolescente citó espontáneamente los impuestos indirectos sobre distintos productos de consumo.

Las diferencias entre clases sociales se hacen notar, de nuevo, en el ritmo de desarrollo. Así, los adolescentes de clase trabajadora muestran niveles de información menos avanzados que los de clase media-alta. Aunque la mayoría (78%) ha abandonado ya ideas de niveles anteriores (como la de que los impuestos sirven para pagar gastos domésticos), sólo el 28% —frente al 92% de clase media-alta— manifiesta un conocimiento más preciso del sistema de imposición.

A continuación presentamos una serie de protocolos que ejemplifican respuestas clasificadas en las diferentes categorías.

Categoría 1: No saben qué son los impuestos o establecen una relación vaga con el dinero

JUAN (6; B): *¿Sabes qué son los impuestos? Un poco. ¿Dar dinero o algo así?. Darle a la gente dinero de la lotería o algo así.*

CARLOS (6;8 MA): *¿Impuestos?, una gente que va pidiendo dinero. ¿Y para que te piden ese dinero? Me parece a mí que... porque has hecho algo prohibido o algo de eso. ¿Qué se hace con ese dinero? No lo sé. ¿Sirve para algo ese dinero? Pienso que para los pobres. ¿Quién se lo da a los pobres? Los que hacen los impuestos.*

SUSANA (10;10 B): *Es dinero que hay que pagar... Se lleva a los bancos y los bancos lo llevan a algún lugar.*

Categoría 2: Pago de bienes de consumo

AURORA (8;11 B) *Los impuestos son lo que te mandan los bancos y las fábricas de electricidad, de gas y de luz para que tú lo tengas y tú le das dinero a ellos y ellos te pagan los impuestos.*

JAVIER (11;6 B): *¿Los impuestos?. Es donde se tiene que dar dinero para pagar la luz y la electricidad que gastas. Te van quitando dinero para meterlo en el banco y así poder pagar todo, como el agua que tienes que pagar.*

ANA (10;5 MA): *Pues no sé muy bien lo que son los impuestos, pero mi madre siempre está protestando porque dice que siempre hay que darles mucho dinero. Si gastas mucho dinero en luz tienes que pagarlo y así muchas otras cosas.*

Categoría 3: Pago a entidades para financiar servicios comunes

GONZALO (10;10 MA): *Impuestos, es que del dinero que la gente gana, tienen que dar un tanto por ciento. ¿A quién se lo dan? Al presidente del gobierno y lo utilizan para hacer carreteras y poner árboles y todo queda bonito.*

PILAR (12;7 MA): *Es una cosa que hay que pagar dinero y que llega Hacienda y te da un papelito poniendo lo que tienes que pagar, y entonces tú lo tienes que pagar. ¿Todo el mundo paga impuestos? No, o sea, todo el mundo debería pagar impuestos, pero no todo el mundo lo hace, porque hay gente que no le apetece, pero luego hay personas que las pillan.*

NIEVES (17;9 B): *¿Qué se hace con el dinero de los impuestos? Yo imagino que habrá una parte que invierten en arreglar cosas y en hacer puestos de trabajo, pero yo creo que una parte se la embolsa mucha gente por ahí.*

Categoría 4: Conocimiento del sistema de imposición

BERNARDO (16;3 MA): *¿Tú sabes qué son los impuestos? Pues, bueno desde el punto de vista técnico, son una determinada cantidad de dinero que cobra el gobierno de un país para financiar todo lo que es la Sanidad, los transportes, las comunicaciones la defensa del país, todos los servicios comunes que todo el mundo usa, para pagar a los empleados, para todo eso se cobran los impuestos. ¿A quién se cobran los impuestos? Pues, yo creo que se cobran proporcionalmente. Depende de lo que uno tenga, porque si se cobra una determinada cantidad de dinero a todo el mundo, a unos les supondrá una pérdida más importante que a otros. ¿Y de qué depende entonces que unos paguen más o menos? Yo creo que dependerá de la riqueza que tenga uno. Si unos tienen mucho dinero se les cobrará más que a otros. ¿Y tú sabes qué es la declaración de la renta? Es decir,*

lo que tienes para que luego te cobren la cantidad adecuada. Cómo te diría, es una declaración en la que se dice lo que uno gana y las fuentes de ingresos que tiene y luego las cosas en las que se gasta el dinero; luego a partir de eso, pues, Hacienda y los organismos oficiales dicen la cantidad de dinero que tienen que cobrar a esa persona.

Queremos insistir en que nuestro propósito con estas preguntas fue conocer la *cantidad de información* que poseían los sujetos respecto a los impuestos, más que indagar acerca del nivel de comprensión y explicación del sistema de imposición. El hecho de no haber profundizado en la comprensión del sistema de impuestos podría explicar la dispersión que observamos en el tipo de respuestas que dan sujetos de edades muy próximas (por ejemplo, los de 10-12 años).



CAPÍTULO 7

EL CAMBIO DE NIVEL SOCIAL: LA MOVILIDAD

Analizaremos ahora los resultados relativos a las ideas de los niños sobre los factores de la movilidad social. Recordemos las preguntas que planteamos en la entrevista sobre este tema: *¿Cómo se hace la gente rica? ¿Cómo podrías hacerte rico tú? ¿Un pobre podría hacerse rico? ¿Cómo?*

Hemos analizado conjuntamente todas las respuestas que proporcionaron los sujetos a estas preguntas. No nos proponíamos, en esta investigación, estudiar de modo sistemático las posibles diferencias que surgen al hablar de la movilidad social en distintos casos, sino obtener una información más general sobre las ideas de los niños acerca de los distintos factores de movilidad. Hay que señalar, además, que muchos niños repitieron las mismas respuestas frente a las distintas preguntas.

7.1. Los factores de la movilidad socioeconómica

En un primer análisis, las respuestas de los niños fueron clasificadas en las siguientes categorías:

- 1) **Procedimientos irreales.** Se trata de respuestas que se refieren a métodos fantásticos o irreales de obtener dinero o de "hacerse rico": *"yendo al banco", "cambiando dinero", "comprando cosas [y obteniendo el cambio]", etc.*

- 2) **Educación.** La preparación previa y los estudios se mencionan como factores de la movilidad social. Generalmente, estas respuestas van asociadas directamente con el acceso a un trabajo cualificado (*"estudiando mucho desde pequeño, yendo a un buen colegio", "primero vas al colegio, luego a la universidad... y consigues un buen trabajo"*).
- 3) **Trabajo.** En esta categoría se incluyen todas las referencias al trabajo, desde su simple mención (*"la gente se hace rica trabajando"*) pasando por respuestas que hablan de cantidad de trabajo (*"trabajando mucho, muchas horas"*) hasta las que se refieren implícita o explícitamente a la cualificación o a una jerarquía ocupacional (*"en trabajos muy buenos, bien pagados", "trabajando de médico", "siendo director de un banco"*).
- 4) **Situación de origen.** Se menciona el punto de partida o la situación familiar del individuo (*"nació en una familia rica"*).
- 5) **Herencia.** A diferencia de la categoría anterior, en ésta se hace referencia explícita al hecho de recibir un patrimonio de los padres (*"heredando el dinero de sus padres", "si su padre tenía un negocio y lo heredó"*).
- 6) **Azar.** Se incluyen todas las menciones a factores fortuitos o azarosos, es decir, aquellos que ni están bajo el control del individuo ni dependen de su situación social (por ej. la lotería o juegos de azar).
- 7) **Ahorro.** Se menciona la acumulación de dinero de forma estática, es decir, sin referencia alguna a un proceso de ahorro-inversión (*"ahorrando dinero desde pequeño", "metiendo el dinero en la hucha y no gastándolo"*).
- 8) **Negocios, inversión.** Se incluyen respuestas que hablan de acumulación de capital mediante un proceso de inversión (*"empieza con una tienda pequeña y con lo que gana luego cada vez tiene más negocios y así se puede convertir en rico"*).
- 9) **Aptitudes.** Referencias a rasgos personales o intelectuales como factores que facilitan la movilidad social o el proceso de enriquecimiento (*"hay que ser muy ambicioso y listo para los negocios", "te encuentras que tienes un don... puede que seas una actriz genial y sales en la TV y todo el mundo te admira y puedes llegar a la fama"*).

- 10) **Relaciones.** Referencia a ciertas relaciones sociales ventajosas que pueden facilitar el proceso de enriquecimiento, por ejemplo, mediante el acceso a un buen trabajo (*"alguien que conocía que era rico y que le ha dado un buen trabajo"*, *"casándose con un rico"*, etc.).
- 11) **Poder.** A diferencia de la categoría anterior, aquí se señala de forma explícita las relaciones con individuos o grupos que ocupan un estatus elevado en la jerarquía de poder (*"se hace rica por gente que tiene en el gobierno o teniendo alguna familia en el poder..."*).
- 12) **Medios ilícitos.** Se trata de respuestas que mencionan formas ilegales de obtener dinero y enriquecerse, por ejemplo, *"robando"*, *"engañando"*, *"haciendo negocios sucios, negocios de drogas"*, etc.
- 13) **Sistema social.** Se mencionan las diferencias de oportunidades ligadas a la pertenencia a un grupo social como el acceso a la educación superior y, en consecuencia, a trabajos de estatus superiores (*"los padres de los ricos pueden pagar la universidad, nosotros tenemos todo tipo de estimulaciones, mientras que los pobres yo creo que puede ser muy difícil, no tienen las mismas oportunidades"*).
- 14) **Explotación.** Respuestas que se refieren explícitamente a las relaciones de ricos y pobres basadas en la explotación de estos últimos (*"A costa de los pobres, a costa de pisar a los demás, porque una persona no se hace rica así como así"*, *"teniendo gente que trabaja para él y pagándoles poco [menos de lo que merecen]"*, etc.).

En las siguientes tablas aparece la distribución de respuestas en cada categoría.

Factores de la movilidad social ascendente

Tabla 7.1.A: Clase Media-Alta

	6-8	10-12	14-16	Total
Proced. irreales	50	17	—	22
Educación	8	58	42	36
Trabajo	75	83	100	86
Sit. origen	33	50	58	47
Herencia	—	42	58	33
Azar	25	33	50	36
Ahorro	25	—	—	8
Negocios/Invertir	—	25	75	33
Aptitudes	—	8	75	28
Relaciones	—	8	50	19
Poder	—	17	42	19
Ilícitos	—	8	8	5
Sist. social	—	17	67	28
Explotación	8	—	33	14

Tabla 7.1.B: Clase Baja

	6-8	10-12	14-16	Total
Proced. irreales	40	33	—	24
Educación	—	40	50	30
Trabajo	80	80	94	85
Sit. origen	13	27	50	30
Herencia	—	20	25	15
Azar	33	67	62	54
Ahorro estático	33	20	12	22
Negocios/Invertir	—	13	50	22
Aptitudes	—	—	37	13
Relaciones	—	13	25	13
Poder	—	—	6	2
Ilícitos	—	—	19	6
Sist. social	—	—	12	4
Explotación	7	—	31	13

El análisis de las tablas permite detectar cambios evolutivos sustanciales en la frecuencia de aparición de distintos tipos de respuesta. Conjuntamente con estos resultados vamos a exponer algunos otros de orden cualitativo que no se reflejan en las tablas pero cuya importancia es crucial a la hora de esbozar los cambios evolutivos.

Uno de los resultados más destacables es el aumento con la edad del número de factores de la movilidad a que aluden los sujetos¹. Correlativamente, las respuestas de naturaleza más anecdótica (como los procedimientos irreales o el ahorro estático) tienden a disminuir o desaparecer entre los mayores.

La categoría más mencionada por los sujetos de ambas clases sociales y de todas las edades es la de *trabajo*, un factor que se va a ir convirtiendo en el eje central de las explicaciones de los sujetos de la movilidad social. Hay que recordar que en esta categoría se incluye toda referencia al trabajo sin distinción a los matices de cantidad y cualidad. En este sentido, la tabla no refleja los cambios evolutivos que se detectan tras un análisis cualitativo de las respuestas. Así, conforme aumenta la edad los sujetos empiezan a desechar la idea de que la gente se hace rica simplemente *trabajando o trabajando mucho*, dando paso a la idea de una jerarquía ocupacional: sólo en trabajos de estatus más elevado es posible enriquecerse. Incluso algunos adolescentes exponen sus dudas sobre la posibilidad de llegar a acumular mucha riqueza sólo mediante el trabajo.

¹ Las diferencias evolutivas son estadísticamente significativas en los siguientes casos:

1) **Procedimientos irreales** (entre 6-8 y 14-16, clase MA, $X^2 = 5,55$ g.l. 1, $p < 0,01$)

2) **Educación** (clase MA, entre 6-8 y 10-12, $X^2 = 4,68$ g.l. 1, $p < 0,03$; clase B, 6-8 y 14-16, $X^2 = 7,66$ g.l. 1, $p < 0,005$)

3) **Herencia** (clase MA, entre 6-8 y 14-16, $X^2 = 7,26$ g.l. 1, $p < 0,007$)

4) **Negocios** (clase MA, entre 6-8 y 14-16, $X^2 = 11,37$ g.l. 1, $p < 0,0007$; clase B, entre 6-8 y 14-16, $X^2 = 7,66$ g.l. 1, $p < 0,005$)

5) **Aptitudes** (clase MA, entre 10-12 y 14-16, $X^2 = 8,40$ g.l. 1, $p < 0,003$; 6-8 y 14-16, $X^2 = 11,37$ g.l. 1, $p < 0,0007$)

6) **Relaciones** (clase MA, entre 6-8 y 14-16, $X^2 = 5,55$ g.l. 1, $p < 0,01$)

7) **Sistema social** (clase MA, 6-8 y 14-16, $X^2 = 9,18$ g.l. 1, $p < 0,003$)

La única diferencia entre clases sociales se encuentra entre adolescentes en relación con la frecuencia de aparición de respuestas incluidas en la categoría *sistema social* ($X^2 = 6,56$ g.l. 1, $p < 0,01$).

Por otra parte, parece que es a partir del momento en que el sujeto se representa una jerarquía ocupacional cuando empieza a mencionar la *educación* o *preparación* previa como medio para acceder a los trabajos cualificados. De nuevo, hay diferencias evolutivas notables en la cualidad de estas respuestas. A los 10 años, cuando los niños empiezan a mencionar el papel de la educación en la movilidad social, sus respuestas son aún muy simples y se limitan a señalar la necesidad de ir a la escuela y *estudiar mucho desde pequeño*. La idea de una preparación superior o especializada a través de la educación no aparece de forma clara antes de los 14 años.

Otros factores mencionados con cierta frecuencia son los que hemos denominado *situación de origen* y *herencia*, es decir, aquellos relacionados con las consecuencias directas e inmediatas de pertenecer a un grupo socio-económico privilegiado. En ambas categorías se observa un incremento con la edad en el porcentaje de sujetos que se refieren a estos factores, aunque los de clase baja parecen prestarles menor atención que los de clase media-alta.

Las respuestas que se refieren al *azar* como fuente de enriquecimiento o movilidad social constituyen un buen ejemplo de los cambios que se producen con la edad. Por una parte, como se puede apreciar en las tablas, la frecuencia va incrementándose con la edad (aunque de forma más marcada entre los sujetos de clase baja). Por otra parte, el análisis cualitativo de estas respuestas revela diferencias muy notables en el significado que le otorgan los niños de distintas edades: cuando los pequeños hablan de la lotería o de procedimientos semejantes (por ej. *ganando mucho dinero en las máquinas tragaperras*) parecen concebir estos métodos como formas frecuentes y usuales de enriquecimiento, e incluso en algunos casos dicen explícitamente que el modo de evitar la pobreza es *haciendo que toque más la lotería*. Por el contrario, los mayores parecen ser plenamente conscientes de la escasa probabilidad de enriquecerse por un golpe de suerte como la lotería, algo que se pone de manifiesto en sus propias respuestas (*algunos habrá que les haya tocado la lotería, pero serán los menos...*)². Como vemos, pues, la gran diferencia entre sujetos de distintas edades radica no

² El hecho de que, a pesar de esta convicción, los mayores hablaran de la lotería puede deberse a que en la entrevista se insistía mucho para que los sujetos ilustraran distintos procedimientos de enriquecimiento.

tanto en la frecuencia con que aparecen mencionados los factores aleatorios, sino en el grado de probabilidad que le otorgan y, en consecuencia, en el modo en que se representan su incidencia en la desigualdad socioeconómica.

El papel de variables personales como la inteligencia o ciertas aptitudes para determinadas actividades (habilidad para los negocios, "don" artístico, etc.) cobra importancia en la adolescencia y muy especialmente entre los sujetos de clase media-alta. La idea que subyace a este tipo de respuestas es que algunos individuos "merecen" alcanzar o haber alcanzado un estatus económico alto por sus propias cualidades. Es muy probable que esta concepción esté estrechamente ligada —aunque no sea exactamente la misma— a la ideología de la *ética del trabajo* según la cual los individuos son en parte artífices de sus propios éxitos o fracasos.

Los factores relacionados directa o indirectamente con la estructura socio-económica (sistema social, relaciones, poder, negocios y explotación) son mencionados fundamentalmente por los adolescentes. Un resultado de interés es que son sobre todo los de clase media-alta quienes destacan la importancia del sistema de oportunidades y de las ventajas o privilegios de ciertas relaciones sociales o situaciones de poder. Es también en la adolescencia cuando se entiende que el ahorro no es suficiente si no se inscribe en algún proceso de inversión, una idea que desplaza la más primitiva de ahorro estático. Por último, algunos sujetos de estas edades ponen especial énfasis en la explotación de los pobres por parte de los ricos atisbándose, en algún caso, la idea de plusvalía.

7.2. La evolución de las explicaciones

Aparte del análisis por categorías, hemos realizado también un análisis cualitativo del conjunto de respuestas de los sujetos con el fin de identificar el tipo de explicaciones que proporcionaban atendiendo fundamentalmente a: i) los elementos o factores que tienen en cuenta (no sólo el número de elementos sino también su *naturaleza*), y ii) el modo en que los relacionan (i.e., si establecen o no relación entre ellos; el tipo de relación —personalizada, institucional, etc.—).

Otros aspectos importantes a la hora de definir los criterios de

análisis fueron: la visión de los fenómenos sociales como *procesos que tienen lugar en el tiempo*, frente a acontecimientos puntuales; la diferenciación o no entre el *estado de cosas* (el *es*) y el *debe ser* y, por consiguiente, la coordinación o no entre juicios de hecho y juicios de derecho.

Los niveles que proponemos se refieren fundamentalmente a las argumentaciones que ofrecen los sujetos a la hora de describir, explicar y/o justificar el modo en que los individuos pueden mejorar su situación socio-económica. Ello abarca varios aspectos entrelazados: las fuentes de obtención del dinero; las razones por las que existen ricos, pobres, etc.; el papel y el peso relativo que tienen distintos factores en la movilidad socioeconómica (i.e. preparación previa, trabajo, etc.).

Hemos identificado cuatro niveles sucesivos cuyas características exponemos a continuación. Tras la descripción de cada nivel exponemos algunos ejemplos que ilustran algunas de estas características.

Nivel I. En este nivel los sujetos no ofrecen explicaciones propiamente dichas sino que, más bien, *relatan casos particulares* que "sirven" como ejemplo del asunto sobre el que se les pregunta. Además, hay una marcada tendencia a generalizar el caso particular a todas las situaciones, convirtiéndolo en *la explicación* (pseudoexplicación) de ese fenómeno. Abundan las respuestas circulares y tautológicas

La naturaleza de esos casos suele ser más fantástica que realista, y los elementos que se tienen en cuenta son datos visibles o actos puntuales que forman parte de la experiencia del niño ("se puede hacer rico yendo mucho a la tienda [porque le dan la vuelta]"). Por otra parte, tales elementos no se relacionan entre sí sino que, en caso de mencionarse varios, son tratados como "islotos" sin ninguna conexión.

En la vida social los obstáculos, de contemplarse, son un mero resultado de limitaciones personales (por ej. es pobre porque no quiere trabajar, o porque no sabe dónde está el banco "para sacar dinero") o de hechos azarosos ("le robaron en la calle"). Por eso mismo, se pueden vencer de forma tan automática como aparecen ("le dicen dónde está el banco y va y le dan dinero"; "encuentra dinero en la calle"). Este tipo de respuestas nos permite afirmar

que, en realidad, *no contemplan obstáculos o resistencias de la realidad social.*

El conocimiento de profesiones es sumamente limitado y distorsionado. Reconocen algunos trabajos u ocupaciones cercanos a su experiencia, fundamentalmente los de los padres. Aunque parecen haber establecido una asociación simple "trabajar-ganar dinero", la relación entre trabajo y remuneración es inestable y confusa (en algunos trabajos pagan; en otros no; en algunos casos el "trabajador" debe pagar para obtener el trabajo...). Como consecuencia lógica, desconocen las diferencias retributivas, la jerarquía ocupacional, es decir, los distintos tipos de trabajo que se desempeñan en distintos sectores sociales.

Coherentemente con todo lo anterior, las fuentes de obtención del dinero y su circulación son un *misterio* para los sujetos de este nivel. Las menciones que hacen a ello se refieren, como decíamos, a experiencias particulares o hechos de los que han podido ser testigos: en el banco puedes sacar dinero, en una máquina con una tarjeta, en las máquinas tragaperras, en la tienda, etc.

Todas las relaciones sociales se contemplan como *relaciones personalizadas*, entre individuos particulares, y, por tanto, regidas por principios tales como la simpatía, amistad, ayuda mutua, o sus opuestos.

PABLO (6;10A) (explicando cómo hacerse rico) "*Puede decirle a un señor que le cambie un poco de dinero.-¿Cómo es eso? Pues uno que quiere cambiar mil pesetas por cien, el otro también las quiere cambiar, entonces esos dos señores se encuentran y se las cambian.-¿Y eso se puede hacer? Si uno quiere, sí.-¿Y entonces qué pasa que el pobre cuanto quiere cambiarle al rico? Mil pesetas.-¿Pero el pobre cuanto tiene? Cien. Entonces el rico a lo mejor también quiere cien pesetas, entonces el pobre dice si usted me da mil pesetas entonces ya lo pueden cambiar.*"

JUAN (6; B) (hablaba de buscar dinero en la basura y explica así cómo se vuelve uno rico): *Porque le toca la lotería. Que paga dinero en las máquinas de los bares. Sacan de la máquina esa de los bares, sacan mucho dinero de mil pesetas, de dos mil. Mi tío es rico porque tiene un bar y tiene una máquina que le da muchas pesetas.*"

Nivel II. El avance más característico de este nivel es que desaparecen las explicaciones más "fantásticas" (i.e., "encontrarse dinero en la calle") y la sobregeneralización de lo anecdótico a todas las situaciones, es decir, la tendencia a explicarlo todo a partir de un caso particular, como veíamos en el nivel anterior. En éste, el sujeto no se conforma con ilustrar un caso particular a la hora de dar cuenta de algún fenómeno sino que empieza a buscar fórmulas alternativas (*guiones*) que le permitan abarcar más casos. Así por ejemplo, el dinero o la riqueza pueden obtenerse mediante el trabajo y el ahorro, pero también por otros medios, como la herencia o "la lotería". Pero queremos insistir en que no se trata todavía de explicaciones para una clase general de fenómenos sino más bien de ideas a mitad de camino entre la *casuística* y la explicación de aplicación genérica.

Otras limitaciones propias del nivel anterior persisten también en éste. Por una parte, sigue actuando esa tendencia a perseverar en una idea y a centrarse en los elementos más visibles de la realidad, lo que conduce inevitablemente a apreciaciones muy poco realistas ("trabajando mucho y ahorrando todo lo que ganas, puedes hacerte rico"). Este tipo de respuesta nos muestra hasta qué punto el sujeto tiene dificultades para coordinar en un sistema los elementos que está considerando y, por ello, no cae en el *absurdo* de lo que plantea: ¿y de qué va a vivir el trabajador?

Por otra parte, y muy en relación con lo anterior, las restricciones externas pasan casi desapercibidas para el sujeto. La mejora económica, por ejemplo, depende únicamente de la voluntad del individuo: todo es posible siempre que éste lo desee o se empeñe en ello.

Los sujetos conocen un mayor número y variedad de profesiones, más allá de las que desempeñan las personas cercanas a ellos. No obstante, se trata de ocupaciones con una función tangible, ya sea en cuanto al servicio que prestan o en cuanto al producto que obtienen del trabajo.

La asociación entre trabajo y remuneración es ahora estable y se reconoce, además, que pueden existir diferencias en la retribución. Sin embargo, éstas se deben más a la cantidad de trabajo (número de horas) que realice cada uno que a la cualificación laboral. Otros aspectos, como el tamaño o coste del producto (las casas son muy

grandes, cuestan caras, por tanto el albañil ganará mucho), o su terminación (el trabajo *bien hecho* se paga más), también son considerados. En otras palabras, los rasgos en que se basan para *explicar* porqué algunos trabajadores ganan más que otros son, en esencia, rasgos muy visibles o cuantificables a los que, con frecuencia, asocian también ciertas cualidades más subjetivas (esa idea de *hacer bien las cosas* se generaliza hasta el punto de que piensan que en un mismo trabajo —por ej., el de profesor— aquel que lo hace bien —“enseña bien a los niños”— cobra más que los otros). Por último, algunos sujetos mencionan también una primera idea intuitiva de trabajos “buenos” o “malos” en los que se ganaría más o menos dinero, pero sin especificar las cualidades de esos trabajos. Estas podrían ser ideas incipientes de lo que más adelante servirá para establecer una jerarquía ocupacional.

Si bien estas concepciones distan aún mucho de lo que ocurre en la realidad, no se puede decir que carezcan por completo de “anclajes” en ella. Ciertamente, a igualdad de condiciones, la cantidad de trabajo puede ser responsable de la desigualdad en remuneración. Asimismo, en determinados casos —pero no en la mayoría— un trabajo “bien acabado” se valora (y se retribuye) más que uno mal hecho. Pero, al contrario de lo que piensan los sujetos de este nivel, en la realidad estos factores dan poca cuenta de las desigualdades en la remuneración y en la distribución de la riqueza.

Como puede verse, el cambio más importante en este nivel, respecto al anterior, se observa en las asociaciones que establecen entre algunos elementos tratados antes aisladamente o sin concebir ninguna relación estable entre ellos. Así, esa función directa, por simple que sea, remuneración-cantidad de trabajo, es un buen ejemplo de ello.

Por último, las explicaciones siguen careciendo de una referencia temporal o *histórica*. Pueden aparecer alusiones a que ciertos acontecimientos requieren tiempo (hay que ahorrar muchos años para hacerse rico), pero sin entenderlos como un proceso gradual en el que concurren diversos factores. En otras palabras, más que de *proceso* podríamos hablar, en este caso, de *desenvolvimiento natural* de un plan que sigue un único recorrido: la gente puede enriquecerse ya sea trabajando mucho, ya sea ahorrando mucho. No hay resistencias de la realidad si *se toma el buen camino*.

NAIRA (8;8 B) *¿Cómo se hace la gente rica? Pues hay algunas veces que se llega a ser rico trabajando "mu" duro, de día a noche, de noche a día, de día a noche. Luego ya cuando han rejuntado muchas huchas, o lo que vayan a rejuntar, a donde vayan a meter ese dinero, cogen se compran su casa... ¿Y como llega la gente a ser pobre? Pues siendo mu vaga, no trabajar... pues no se ganan la vida. ¿Tu crees que un pobre podría llegar a hacerse rico? Pues sí, trabajando muy duro, de día a noche y de noche a día. ¿Y tu crees que un rico se puede hacer pobre? Yo creo que sí, porque si vende su casa y luego el dinero que le han dado de su casa se lo van gastando en caprichos y lo dan todo justo en vez de... no se como decir, en vez de no darlo justo, y no les sobra, pues se va haciendo pobre. ¿Y un normal tu crees que se podría hacer rico? Pues sí. ¿Y cómo? Trabajando mucho. ¿Igual que un pobre? Sí, pero trabajando mu duro, si se quiere hacer rico.*

SONIA (10;1 B) *¿Cómo se hace la gente rica, Sonia? Pues a lo mejor alguien ha echado a la primitiva [un tipo de lotería] y le ha tocado y otra gente ha cogido un buen trabajo y le dan más dinero que a un pobre. ¿Entonces qué crees tú que han hecho los ricos para llegar a serlo? Pues no sé a lo mejor alguien que también era rico de su familia y le ha dado un buen trabajo. ¿Cómo llega a ser la gente pobre? Pues la gente que no quiere trabajar, pero si quiere tener dinero, entonces no les gusta trabajar y piensa que mejor quedarse así y si no encuentra trabajo. ¿Cómo podría un pobre hacerse rico? Pues a lo mejor si echa a la lotería le puede tocar y si hace un buen trabajo y le dice al jefe si le puede dar otro trabajo mejor."*

Nivel III. Entre los progresos más importantes de este nivel cabe destacar los siguientes. Por un lado, los sujetos comprenden que la movilidad socio-económica es un proceso que sigue varias etapas en el tiempo y a lo largo del cual pueden presentarse obstáculos y restricciones externas que limiten o impidan alcanzar la meta. Tales obstáculos se relacionan tanto con variables individuales (esfuerzo personal, nivel de preparación para acceder a ciertos trabajos, aptitudes, etc.) como socio-económicas (escasez de recursos, de trabajo, etc.). No obstante, es característico que concedan menos peso a estas últimas que a los factores individuales, cuando explican fenómenos como el de la movilidad socioeconómica.

ca. En otras palabras, a pesar de que contemplan algunas restricciones debidas a la estructura socio-económica (i.e. desequilibrios en la relación oferta-demanda de trabajo), terminan otorgando al esfuerzo individual el papel protagonista.

Por otro lado, además de disponer de un conocimiento e información mucho mayores de las profesiones son capaces de distinguir entre éstas en función de variables como el tipo o *cualidad* del trabajo (i.e., intelectual o manual), la remuneración, el prestigio asociado, etc. Todos estos criterios suponen, en definitiva, el establecimiento de una jerarquía ocupacional.

ISABEL (10:6 B) *Hay muchas maneras de hacerse ricos: con una inversión, en el trabajo, o que te toque la quiniela [...] y otras como herencias de algún abuelo, algún padre, un montón de millones, una casa lujosa; hay muchas maneras de hacerse rico. ¿Y trabajando en qué? En abogados, también en periodista, se gana mucho dinero en esos trabajos; en la Guerra del Golfo ahora mismo los enviados especiales..., los futbolistas, ganan mucho dinero. ¿Y lo de las inversiones, eso que decías? Pues por ejemplo en un negocio que hacen hay socios que dicen: "pues yo pongo esta parte del dinero" y a lo mejor el producto que han proporcionado a las tiendas llama mucho la atención de la gente y ganan mucho dinero; entonces una parte para uno y otra parte para otro, eso son las inversiones.*

MARTIN (12;7 A) *¿Y cómo se hace la gente rica? Pues ... muchas veces no sé, al principio empezando siendo pobres, ganando dinero y al final ya, pero esos son los que tienen mucha suerte. Luego si tu padre ha trabajado en alguna empresa importante igual te consigue trabajo y ya sigues allí y ya lo tienes. O igual tu padre tenía mucho dinero, tú tienes dinero, entonces te puedes montar un negocio. Eso me imagino que será lo más normal, luego ya los pobres que se llegan hacer ricos es menos a menudo. Menos a menudo ¿pero un pobre se puede hacer rico? Con suerte sí. ¿Cómo es eso? No sé, igual empieza con una tienda que vende ... frutas, saca dinero y luego lo amplía y vende frutas y verduras, luego pescado, así luego igual acaba teniendo una red de supermercados. Luego hipermercados, luego llega al extranjero, y ya se hace rico. ¿Y cómo se hace la gente pobre? Gente pobre, pues igual invierten en algo y les sale mal..., igual ... gastan demasiado dinero en máquinas y luego lo que fabrican con sus máquinas no se*

vende, no sé. ¿Y crees que un rico se puede hacer pobre? Si. —Sí, ¿cómo? Si no sabe manejar su dinero eso, pues igual como tengo tanto dinero me puedo permitir el lujo de gastar y gastar y un día se ve que no tiene dinero él mismo ve que no tiene dinero se lo gasta todo, luego es un poco difícil pero vamos... ¿Por qué es difícil? No sé porque si ha tenido tanto dinero, si ha conseguido mantener el dinero no creo que ahora sea tan tonto de gastárselo todo de golpe, digo yo. ¿Y qué será más fácil hacerse rico o hacerse pobre? Hacerse pobre. Sí ¿por qué? Si quieres hacerte pobre empiezas a tirar el dinero por la calle y ya eres pobre. Si quieres hacerte rico no puedes coger el dinero de la calle porque generalmente no se tira. ¿Y qué es más probable? ¿o tú qué crees que haya más gente que se hace rica o que se hace pobre? Que se hace pobre. ¿Hay más gente que se hace pobre? Es lo que yo creo. No sé, igual me he equivocado.

Nivel IV. La comprensión de que existen intereses socio-económicos comunes a grupos de individuos es, quizá, el criterio más significativo de adscripción a este nivel. Hasta ahora, los sujetos podían expresar la idea de que los individuos situados en los estratos económicos más altos (“los ricos”) desean mantener ese estatus aun a sabiendas de que otros individuos (“los pobres”) carecen de lo necesario. Sin embargo, en este nivel surge de modo incipiente —y todavía muy rudimentario— una idea que, en parte, podría describirse como una **toma de conciencia de que existen grupos socioeconómicos con intereses antagónicos** o difícilmente reconciliables. Esta toma de conciencia se puede traducir, en los sujetos que muestran el razonamiento más avanzado de este nivel, en una justificación pragmática del orden social existente, acompañada generalmente de juicios de valor (*si todos llegaran a tener un bienestar económico, los trabajos más sucios no querría hacerlos nadie y, no obstante, son necesarios... lo ideal sería que todos tuvieran las mismas oportunidades, pero es utópico porque la sociedad no funcionaría*) o en una crítica a él (*el sistema perpetúa las diferencias al no dar oportunidades a los menos favorecidos y mantenerlos, por tanto, en los niveles más bajos*).

Al establecer relaciones entre sistemas distintos, los sujetos pueden considerar conjuntamente los efectos de diversas variables. Por ejemplo, una buena preparación previa facilita el acceso a un

buen trabajo, pero no lo garantiza pues otros factores pueden impedir el acceso a ese trabajo (una demanda que supere a la oferta). Pero, a la vez, es más probable que esa preparación y ese trabajo lo consigan los individuos que provienen de un medio socioeconómico acomodado... y así sucesivamente. Sin embargo, muchos sujetos, aunque capaces de reconocer el papel de estos factores, tienen aún dificultades para integrarlos en una representación coherente de la desigualdad social.

En suma, las ideas sobre la posibilidad de promoción social y económica de los individuos están mucho más matizadas porque se reconocen obstáculos individuales y sociales que no son fáciles de vencer.

No obstante, a pesar de los avances notables que se aprecian entre los sujetos de este nivel esto no significa, como hemos dicho, que articulen coherentemente todas estas ideas ni que reconozcan siempre sus contradicciones. En muchos casos, el sujeto puede haber defendido con ahinco una visión *sociál* del problema de la pobreza, por poner un ejemplo, para finalmente terminar dando más peso a la responsabilidad individual sin saber bien cómo coordinar ambos aspectos. En los siguientes protocolos podemos observar algunas de estas contradicciones que revelan un sistema explicativo todavía débil. Otras limitaciones de este nivel (como las que presentan en la comprensión de los factores de la estructura socioeconómica) se comentarán en las conclusiones finales de este trabajo.

RICARDO (14;0 A) *¿Cómo crees tú que llega la gente a hacerse rica? ¿Siendo pobre o siendo clase media o...? Siendo clase media, por ejemplo y luego pobre ¿siendo clase media como se puede uno hacer rico? Siendo clase media pues siempre tienen más posibilidades que siendo clase baja entonces pues si... yo creo que si te lo montas bien y estudias e intentas ... pues clase media tendrás algo más de eso a lo mejor te puedes pagar una clase particular de inglés si no se estudia inglés o una clase en un centro entonces pues vas acompañando si haces clases de computador o tal y por si te lo machacas mucho y te esfuerzas y tienes ganas de hacerlo pues te metes y si no lo que haces te metes a trabajar cuanto antes y ya está.-¿Pero tú crees que la gente pobre tiene oportunidades de llegar a ser rica? Bueno, hemos dicho que hay dos clases de pobres no, entonces pues hombre la que es pobre, pobre que su padre le manda a pedir*

por el metro dinero y que no tiene esa formación escolar pues no puede subir porque no tiene cómo a no ser que le den un maletín con billones, pero en cambio los que si tienen una casa donde pueden vivir aunque no les llega el dinero para pagarse una ... no sé una piscina o algo que vivan justito pues yo sí ... yo creo que si tendrán que ir al colegio además que entra en los derechos del niño y pues está escrito de que deben tener una enseñanza.

BERNARDO (16;3 A) *¿Cómo crees que la gente se hace rica? Hombre yo creo que para hacerse rico hay que trabajar muy duro ante todo y, no sé, siempre mirar alrededor, mirar las alternativas que uno tiene y mirar adelante en vez de mirar justo al momento en que está uno, o sea mirar las consecuencias que podría llevar una cosa que podrías hacer. ¿Y qué han hecho los ricos para hacerse ricos entonces? Yo creo que hay ricos, que son ricos porque resulta que han tenido mucha suerte porque han invertido mucho de lo que tenían en una cosa como muy arriesgada y al final han salido ganando y luego a partir de ahí ha sido fácil porque ... ya con ayudantes que tengan o gente así les pueden ir ayudando y entonces así ya poco a poco van aumentando. ¿Y cómo llega la gente a ser pobre? Yo creo que llegar a pobre puede ser por desperdiciar lo que se tenga entonces ir cayendo cuesta abajo sin poder hacer nada; a partir de ahí es irremediable, entonces es cuando más rabia da. Luego no sé, hay gente que puede llegar a ser pobre debido a catástrofes como cualquier cosa, que se incendia la casa o cualquier cosa, o de repente quiebra la empresa donde está trabajando y se tiene que quedar en la calle. ¿Y tú crees que un rico se puede hacer pobre? Hombre depende de lo rico que se sea, porque si se tiene mucho dinero después de un bajón es posible recuperarse yo creo que sí, que es posible, un rico de repente puede ser que se encuentre con que no tiene siempre dinero para pagar las deudas que tiene.*

ABA ISABEL (16;6 B) *¿Por qué crees que hay ricos y pobres? Porque a lo mejor la sociedad da a unos más privilegios que a otros [...] hay gente que tiene menos recursos ¿no?, entonces la gente que tiene más recursos pues, se buscan más que... un pobre que no tenga nada. Entonces hay una diferencia pues la gente rica tiene muchísimas más salidas que un pobre, ya que los ricos lo tienen todo hecho. ¿De qué depende que haya ricos, normales y pobres? No sé, en épocas anteriores todo era por*

política, eran ricos los que iban con los que estaban en el poder y a los pobres no les daban ningún privilegio [...] yo creo que ahora se está suavizando más, antes había más pobres. ¿Crees que va a seguir habiéndolos? No sé, yo lo cambiaría pero no sé si se podrá cambiar porque vive mucha gente en el mundo [...] ¿Y quién lo va a cambiar, quien es pobre, quien es rico? ¿Y cómo crees que debería ser? Pues que todo el mundo tuviese los mismos privilegios, porque todo el mundo tiene derecho a tener dinero y a vivir bien.

* * *

La distribución de los sujetos de cada grupo socio-económico en los niveles que hemos descrito aparece en las tablas 7.2.A y B. Como se puede observar, las tendencias evolutivas son claras. Entre los 6 y 9 años la inmensa mayoría de los niños dan explicaciones propias del primer nivel. A partir de los 10 años la mayoría de los niños ha superado este nivel primitivo de respuestas situándose entre el segundo y tercero. A los 12 años, edad en que han desaparecido por completo las respuestas más primitivas, los sujetos se encuentran fundamentalmente en el tercer nivel. Por último, el cuarto nivel es alcanzado casi exclusivamente por los adolescentes. La diferencia entre clases sociales se observa esencialmente en sus ritmos evolutivos. Así, el último nivel ha sido alcanzado por todos los sujetos de clase media-alta desde los 14 años, mientras que entre los de clase baja hay que esperar hasta los 16-17 años para encontrar una representación significativa de sujetos en este nivel. Lo mismo ocurre en edades anteriores: los niños de 10-12 años de clase media-alta están, en su mayoría, en el nivel III, mientras que los de clase baja no alcanzan este nivel hasta los 12 años. Estas diferencias no son casuales pues, como hemos podido observar a lo largo de este trabajo, aparecen una y otra vez en distintos momentos de nuestros análisis.

Niveles de explicación de algunos aspectos de la organización social

Tabla 7.2.A: Clase Media-Alta

	6	8	10	12	14	16
I	100	67	—	—	—	—
II	—	33	33	—	—	—
III	—	—	67	83	—	—
IV	—	—	—	17	100	100

Tabla 7.2.B: Clase Baja

	6	8	10	12	14	16
I	100	87	38	—	—	—
II	—	13	50	29	—	—
III	—	—	12	71	88	25
IV	—	—	—	—	12	75

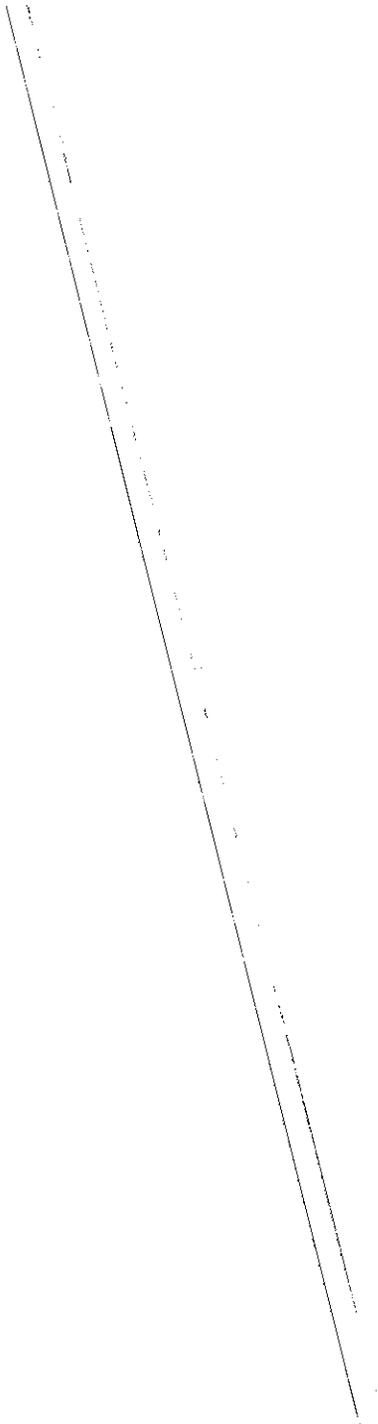
Terminaremos resumiendo, en términos muy generales, los cambios evolutivos que se producen en las ideas y explicaciones acerca de la movilidad social.

Se puede decir que los niños empiezan representándose el proceso de enriquecimiento como un fenómeno que descansa fundamentalmente en el deseo y la voluntad del individuo (los que se empeñan y trabajan mucho llegan a ser ricos) sin descartar algunos factores totalmente fortuitos como ganar mucho dinero en una máquina tragaperras o en un concurso. Una característica propia de los pequeños, además, es que algunos elementos significativos del mundo social (como la importancia del trabajo como fuente de dinero, o el hecho “visible” de que el dinero se puede obtener en el banco) aparecen muy pronto pero en una combinación totalmente idiosincrática que revela la opacidad que tienen para ellos los procesos subyacentes. De ahí que piensen, por ejemplo, que una persona es pobre porque no sabe dónde está el banco para poder pedir dinero.

Por otra parte, para los niños pequeños los términos rico/pobre empiezan connotando valores positivos y negativos, respectivamente (rico/bueno, pobre/malo), tendencia que se va a invertir en edades posteriores (rico/avaro, pobre/generoso). Los estereotipos a este respecto son muy acusados a lo largo de la infancia y se van a ir matizando a medida que los sujetos entran en la adolescencia. Estos resultados, junto con los que comentábamos antes sobre las ideas acerca del trabajo, confirman la hipótesis de que el conocimiento normativo y valorativo aparece antes que la comprensión de los factores que determinan los fenómenos sociales.

El preadolescente capaz ya de inferir algunas de las relaciones entre trabajo y remuneración y consciente de la escala ocupacional, sobreestima, sin embargo, el papel de factores individuales, tales como el esfuerzo y la perseverancia en el estudio y el trabajo, aunque atiende también a la situación familiar. Pero todavía les resulta opaco el papel que desempeña el sistema socio-económico, más allá de las propias circunstancias familiares.

Es en la adolescencia cuando empiezan a aparecer algunas ideas que revelan cierta comprensión del funcionamiento socioeconómico en su conjunto. Establecen relaciones relativamente complejas entre los factores que condicionan la posición social de las personas y pueden percibir que la pertenencia a un grupo socio-económico implica un conjunto de condiciones que maximizan las probabilidades de reproducción del sistema. De forma coherente, el pesimismo sobre las posibilidades de movilidad socioeconómica (es decir, la probabilidad de que los individuos mejoren su situación económica) es mucho más notable entre los adolescentes que en cualquiera de las edades anteriores.



CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos ido estudiando cómo entienden los niños y adolescentes algunas características importantes de su mundo social relacionadas con la desigualdad económica. En este último capítulo vamos a discutir el significado de nuestros resultados recordando las tendencias generales más destacables tanto en lo que se refiere a los cambios evolutivos¹ como a las diferencias entre las dos clases sociales estudiadas.

Hemos visto que, en general, los niños de 6 años comparten una perspectiva común de los problemas sobre los que les hemos entrevistado. Por una parte, su visión de la riqueza y la pobreza se centra de modo casi exclusivo en aquellos rasgos externos que son los más llamativos y anecdóticos, inspirados en parte en cuentos y leyendas infantiles o en alguna experiencia personal significativa para ellos (como la visión de mendigos). En coherencia con esto, a los pequeños les resulta difícil pensar en estratos intermedios entre la riqueza y la pobreza extremas. En el mejor de los casos expresan una idea primitiva de nivel intermedio definido más por comparación con los extremos que por características propias. Ciertas respuestas muy explícitas pueden ayudarnos a entender la ausencia de una concep-

¹ Aunque los datos cuantitativos han sido presentados siempre agrupando las edades (6-8, 10-12 y 14-16), en algunos casos se observan interesantes diferencias cualitativas en las respuestas u orientaciones de los niños de un mismo grupo de edad. Así, por ejemplo, los niños de 8 años difieren de los de 6 años en la disminución significativa de respuestas anecdóticas y la aparición de nuevos tipos de respuesta. En esta discusión tendremos en cuenta estas diferencias a la hora de hablar de los cambios evolutivos.

ción jerárquica de estratos sociales: por ejemplo, uno de los niños de 6 años nos decía que, además de ricos y pobres, hay "rico-pobre", describiéndolo como el que tiene "un poquillo de dinero y un poquillo de no dinero". No es de extrañar, pues, que muchos de los pequeños digan que son ricos (¡66% de ambas clases sociales!) y lo justifiquen refiriéndose a cantidades de dinero nada realistas, como cuando afirman que su madre es rica porque tiene dos mil o tres mil pesetas, o que ellos lo son por las monedas que tienen en la hucha, etc.

La descripción extrema de pobres y ricos², tan característica de los niños de 6 años, se percibe tanto en el tipo de rasgos externos que asocian a unos y otros como en otras respuestas relacionadas con sus formas de vida. Así, algunos pequeños nos decían que las personas pobres no sólo carecen de dinero y prácticamente de toda posesión material (no tienen casa, van con harapos, etc.), sino que tampoco trabajan. Los ricos, por el contrario, trabajan y por eso mismo son ricos. Recordemos, además, una idea bastante extendida y es que el pobre carece de trabajo porque no tiene dinero para comprarlo (una respuesta que también encuentran autores como Leahy, 1983a y b; y Berti y Bombi, 1981/88). Hay que señalar que todas estas ideas acerca del trabajo siguen persistiendo entre los niños de 8 años y no van a desaparecer hasta los 10.

La posibilidad de movilidad social o, más precisamente, de cambios en la situación económica de las personas³ es algo aceptado por casi todos los niños. Sin embargo, los primeros argumentos o justificaciones que nos dan los pequeños nos muestran, de nuevo, la naturaleza anecdótica de sus ideas. Así, las personas pueden pasar súbitamente de pobres a ricos "encontrándose dinero",

² En realidad, los pobres son descritos en situación de carencia casi total mientras que los ricos se asocian más a aquellas personas que tienen lo necesario para vivir. Es cierto que algunos niños hablan también de joyas, palacios, etc. al describir al rico, pero no es infrecuente que lo definan simplemente como el que tiene dinero, casa y comida, es decir, lo suficiente para vivir. Recordemos que los matices de calidad y cantidad van a aparecer un poco más tarde, hacia los 8 años, incrementándose notablemente entre los 10 y 12 años.

³ No olvidemos que nuestra investigación se ha centrado en las diferencias en el nivel económico, en la riqueza, no en el problema más complejo de las clases sociales, aunque de esto último hemos podido obtener también datos de gran interés.

“yendo al banco” o “comprando cosas porque te dan la vuelta”; de modo semejante, un rico puede volverse pobre porque “vienen los ladrones”, “pierde el dinero” o “no yendo al trabajo”. Es interesante que, conviviendo con estas ideas anecdóticas, ya a los 6 años muchos niños (casi el 60% de ambas clases sociales) conceden bastante importancia al trabajo y explican las diferencias entre ricos y pobres diciendo que “unos trabajan y otros no” pero como si el hecho de trabajar dependiera meramente del deseo. Además, ningún niño de esta edad expresa la idea de cualificación o de algún tipo de jerarquía ocupacional, lo que se pone de manifiesto claramente cuando les preguntamos por trabajos de ricos y de pobres: éstos no se distinguen sustancialmente entre sí y frecuentemente describen las mismas actividades (por ej. tendero o albañil) para referirse tanto a ricos como a pobres ⁴.

Las preguntas sobre cómo solucionar la pobreza son nuevamente ocasión para que surjan respuestas muy primitivas, de carácter anecdótico: “pintando billetes” o “cambiándoles dinero [a los pobres]” son un ejemplo de éstas. Junto a ello, la solución basada en la caridad es aceptada optimista y mayoritariamente por los pequeños: los ricos, la gente buena o alguien de la familia (mostrando esa idea peculiar de que se puede ser pobre dentro de una familia que no lo es) pueden darle dinero y comida a los pobres para que dejen de serlo.

Es interesante destacar que, en esta primera edad, no hay efectos de la clase social en la mayoría de los problemas sobre los que hemos indagado, a excepción de uno: su visión de la distribución de ricos y pobres en la sociedad. Los pequeños de clase media-alta piensan mayoritariamente que hay más ricos que pobres, mientras que casi la mitad de los de clase baja piensan que hay sobre todo gente pobre (el resto se distribuye entre los que no saben contestar a esta pregunta y un pequeño porcentaje que dice que hay más ricos). Esta primera diferencia ligada a la clase social se va a mantener sufriendo algunas transformaciones a lo largo de las edades posteriores.

⁴ Es probable que si hubiéramos proporcionado ejemplos concretos o dibujos de distintas actividades o profesiones pidiéndoles que las asociaran a ricos y pobres hubieran mostrado, en ciertos casos, una intuición de las diferencias como ha quedado manifiesto en el trabajo de tesis de A. Navarro (1994).

El progreso más notable entre los niños de 8 años se detecta *fundamentalmente en una significativa disminución de respuestas anecdóticas* como las que hemos ido ilustrando a lo largo de este trabajo. Sin embargo, su visión de la riqueza y pobreza, de los estratos sociales y de los factores de la desigualdad y de la movilidad, sigue teniendo algunas similitudes con la de los pequeños. Por ejemplo, aunque empiezan a incorporar nuevas ideas acerca de ricos y pobres, atribuyéndoles ciertos rasgos psicológicos más allá de la mera apariencia física, sus descripciones siguen siendo enormemente estereotipadas, como si respondieran a un ejemplar prototípico de la categoría. Así, el ejemplar de la categoría "rico" corresponde con un individuo que, además de tener dinero, casa, ropa, etc. es avaro y poco generoso con los pobres; el ejemplar de "pobre", por su parte, se asocia generalmente a valores opuestos, es decir, moralmente positivos (buenas personas, simpáticos).

En cuanto a su concepción del cambio social, es de destacar el énfasis que pone la mayoría en el trabajo, pero todavía sin criterio alguno de cualificación. En general, una idea bastante extendida es que trabajando mucho, haciendo bien las cosas y, eventualmente, ahorrando o ganando la lotería, se puede uno enriquecer. Algunos niños empiezan a hablar también del origen de las personas ("sus padres eran ricos", "nació de una madre pobre"), pero sin establecer ninguna relación con los privilegios o desventajas derivados de dicho origen. Por el modo en que los niños formulan estas respuestas parecen manifestar una idea de inmovilidad social y una visión totalmente determinista del estatus socio-económico de las personas. Sin embargo, como hemos visto, estas ideas pueden convivir con otras aparentemente contradictorias según las cuales la posición económica de las personas cambia incesantemente en ambos sentidos (los ricos se hacen pobres perdiendo el trabajo o su dinero en el juego, o los pobres se hacen ricos encontrando un trabajo).

Esto no debe sorprendernos puesto que lo que refleja, en última instancia, es la incapacidad de los niños de estas edades para pensar en cualquiera de estos problemas (la movilidad o las causas de la desigualdad) en términos de procesos que se dan a lo largo del tiempo y en los que concurren factores diversos. Por otra parte, es típico que en este nivel de desarrollo los niños tengan dificultades para tomar conciencia de las propias contradicciones. Así, el hecho de que un mismo sujeto señale que los ricos han llegado a serlo

gracias al trabajo mientras que, más adelante, muestre esa visión de inmovilidad socio-económica ilustra la coexistencia de dos ideas embrionarias que todavía no puede relacionar en un mismo proceso. Sobre estas primeras intuiciones se edificará, en edades posteriores, un primer sistema explicativo de la desigualdad social.

Otro cambio importante respecto a los niños de menor edad es que a partir de los 8 años casi todos conciben ya un estrato intermedio entre ricos y pobres, y se sitúan a sí mismos en esa posición económica intermedia, una tendencia común en ambas clases sociales y que se va a mantener hasta los 16 años. Esta tendencia a la media no es un resultado sorprendente y se recoge en muchas otras investigaciones, tanto con niños y adolescentes, como con adultos. Su significado, sin embargo, no está muy claro. Es probable que los sujetos manifiesten, de esta manera, su deseo de no destacar en ninguno de los extremos. Lo interesante, para nuestros efectos, es que tal tendencia esté presente ya desde los 8 años.

Por último, las únicas diferencias entre clases sociales se manifiestan nuevamente en la representación que tienen los niños de la distribución de grupos económicos: los de clase media-alta piensan que la sociedad está formada mayoritariamente por personas "normales", "ni ricos, ni pobres"⁵, mientras que los de clase baja se distribuyen entre los que piensan que hay más pobres y los que consideran que hay más personas de nivel medio.

No es sorprendente que a los 10-12 años, con la consolidación de las herramientas cognitivas propias del pensamiento operacional, se produzcan cambios importantes en las concepciones de los chicos sobre todos estos problemas. Debemos insistir en la importancia que tiene para la comprensión de estos problemas sociales las capacidades relacionadas con la lógica de clases y relaciones, características del periodo operatorio concreto. En efecto, para poder *pensar* en una escala ocupacional, por ejemplo, el sujeto debe disponer de un sistema que le permita establecer ciertas relaciones entre los elementos (en este caso, los distintos trabajos), basándose en algún criterio estable (por ej., la remuneración, el prestigio). Los niños de 6 años, y todavía muchos de 8, muestran sus limitaciones a este respecto al ser incapaces de pensar de modo consistente en

⁵ Obsérvese el cambio en la concepción de los niños de clase media-alta que, a los 6 años, pensaban que los ricos constituyen el grupo más numeroso.

un criterio que les permita una ordenación o clasificación de los trabajos. No creemos que esto se deba a un problema de información; más bien al contrario, es el hecho de carecer de un sistema organizado de pensamiento lo que limita su capacidad para asimilar parte de esa información. Una prueba de ello es que los niños, desde los 6 años, saben ya que trabajando las personas obtienen dinero y saben también que las personas difieren en la cantidad de dinero de que disponen. Si el trabajo resulta ser un elemento importante de sus explicaciones (hemos visto que una mayoría de estas edades alude a él), ¿por qué tardarían todavía algunos años en asimilar la información de que los trabajos difieren en sus retribuciones relativas? No hay motivos para pensar que este tipo de información es sustancialmente más complejo y abstracto ni que los niños de estas edades no la hayan oído en ocasiones muy diversas. Lo que ocurre, muy probablemente, es que no son capaces de integrarla en un sistema coherente en el que trabajo, remuneración y estatus se relacionan estrechamente.

Este es, sin duda, uno de los avances más notables entre los chicos de 10 y 12 años. Para ellos, ricos y pobres difieren no sólo en rasgos externos y psicológicos (estos últimos muy destacados en estas edades) sino también en el tipo y calidad de trabajos y, por tanto, en la remuneración. Ya no se piensa que los pobres no trabajen sino que, en general, realizan actividades mal pagadas. Hay además una conciencia bastante desarrollada de la escala ocupacional. El trabajo, en general, se convierte en el factor determinante del cambio y en la razón más frecuentemente aducida de la desigualdad, aunque todavía hay una concepción bastante poco realista de estos procesos. Estos son los rasgos generales de la concepción del preadolescente; no obstante, las diferencias entre uno y otro grupo social son ahora mucho más marcadas. Así como en edades anteriores la única influencia de la clase social se hacía notar en la perspectiva de los niños de la distribución relativa de grupos económicos, a partir de los 10 años se van sumando otras muchas diferencias entre los chicos de clase media-alta y los de clase baja. Vamos a recordar algunas de ellas.

La visión que tienen los preadolescentes de clase media-alta de la movilidad y de las causas de la desigualdad social podría resumirse de la siguiente manera. Junto a la conciencia de una escala ocupacional, estos chicos empiezan a relacionar el acceso a deter-

minados trabajos con un proceso anterior de preparación o “educación” o con un proceso simple de ascenso mediante el esfuerzo. No obstante, estas ideas son aún muy elementales por comparación con las que veremos en los adolescentes. La educación se limita casi exclusivamente a “ir a la escuela y estudiar mucho”, y las ideas sobre el ascenso son a menudo muy poco realistas en la medida en que cualquiera que sea el punto de partida (por ej. ser portero de una empresa) con empeño y voluntad se podrá alcanzar el nivel más alto de la jerarquía ocupacional (y terminar siendo el director de la empresa). En otras palabras, es como si los chicos pensaran que, tomado el buen camino —estudiar mucho desde pequeño— con esfuerzo y voluntad de superarse, la meta es alcanzable. A diferencia de los niños de menor edad, hay ya una idea de proceso pero éste es simple y, casi podríamos decir, unidireccional.

Esto no obsta para que muchos preadolescentes de clase media-alta hablen también de ciertas variables sociales, como pertenecer a un determinado grupo socio-económico u otras como la escasez de trabajo. Pero en realidad, sus respuestas no revelan todavía una comprensión de la desigualdad y movilidad como fenómenos multicausales donde inciden factores individuales, sociales y económicos en interrelación mutua. En efecto, los chicos de esta edad parecen conceder importancia a distintos factores pero sin saber muy bien cómo se relacionan entre sí. Les resulta muy difícil explicar, por ejemplo, cuál es la influencia mutua de variables individuales (como el esfuerzo en el trabajo) y socio-económicas (por ej. el hecho de que no hay trabajo para todos), o de entender cuál es la distribución más probable de los distintos factores a los que aluden⁶. Por eso, en última instancia, el conjunto de sus explicaciones termina dando un protagonismo mucho mayor al propio individuo en su destino social que a cualquier factor social.

De otro lado, su perspectiva de la pobreza es significativamente más pesimista que en años anteriores. La mayoría de los preadoles-

⁶ De nuevo hemos de acudir a una interpretación cognitiva de estos resultados. El niño de 10 y 12 años dispone de una sólida organización cognitiva de naturaleza concreta. Sus habilidades son notables cuando la tarea que se le propone es organizar los datos de la realidad. Sin embargo, sus limitaciones son igualmente notables cuando se enfrenta a problemas que le exigen, por ejemplo, considerar el mundo desde una perspectiva probabilística y no meramente factual.

centes de clase media-alta ve difícil eliminar la pobreza y lo justifican con respuestas que muestran ya una intuición de los conflictos de intereses entre ricos y pobres (dicen, por ej., que hay muchos pobres, que los ricos se negarían a repartir, etc.). Sin embargo, varios chicos siguen aceptando que la caridad sirve para combatir o mitigar la pobreza (una idea que va a desaparecer por completo entre los adolescentes). Pero, a diferencia de los niños menores, hablan también de la importancia de proporcionar trabajo y otras ayudas institucionales a los pobres.

La perspectiva que tienen los preadolescentes de clase baja de las personas ricas y pobres, de la movilidad y las causas de la desigualdad difiere en algunos aspectos que merecen atención. Por una parte, sus descripciones de ricos y pobres siguen siendo notablemente estereotipadas. En comparación con los preadolescentes de clase media-alta, muchos de los cuales empiezan a relativizar las atribuciones de rasgos morales, los de clase baja mantienen, en su mayoría, la idea de aquellos ejemplares prototípicos que describíamos un poco antes.

Por otra parte, cuando hablan del proceso de enriquecimiento se centran fundamentalmente en el trabajo, como ocurría con sus coetáneos de clase media-alta, aunque establecen relaciones más débiles entre la formación previa y el acceso a un buen trabajo. Las ideas simples sobre el ascenso, tan frecuentes en las explicaciones de los preadolescentes de clase media-alta, están prácticamente ausentes entre los de clase baja. El esfuerzo y la voluntad del individuo tienen un papel destacado, aunque menor que el que le concede el grupo de clase media-alta y, al contrario, hablan más del azar como fuente de enriquecimiento.

Respecto a las causas de la desigualdad, muchos sujetos de clase baja (40%) siguen siendo incapaces de proporcionar explicaciones de ésta⁷ y, cuando lo hacen, destacan sobre todo factores individuales (como ocurre también en el grupo de clase media-alta) pero prácticamente no hay explicaciones basadas en factores socioeconómicos.

⁷ Recordemos que hubo un amplio conjunto de niños de 6 y 8 años de ambas clases sociales y de 10-12 de clase baja que, ante la pregunta *¿Por qué hay gente que es rica y gente que es pobre?* contestaron con respuestas tautológicas o que no ofrecían ninguna explicación causal (por ej. *porque unos tienen dinero y otros no*).

Frente a la pobreza su actitud es mucho más optimista que la de los chicos de clase media-alta. La inmensa mayoría piensa que puede solucionarse mediante la caridad, la asistencia social y/o facilitando trabajo a los pobres. Estas medidas deben ser adoptadas, según ellos, desde distintos frentes: el estado, personas públicas como el rey, el presidente, el alcalde, o directamente los propios ricos. En esto no difieren de lo que señalan los chicos de clase media-alta, salvo en su convicción de que es posible resolver la pobreza.

Por último, respecto a la percepción del propio estatus económico, es en la preadolescencia donde encontramos la tendencia más marcada a situarse en la media, tanto por parte de los chicos de clase media-alta como de los de clase baja. Sólo un pequeño porcentaje de preadolescentes (menos del 20%) de cada clase social reconoció pertenecer a su estatus correspondiente.

No obstante, a la hora de describir la distribución de grupos económicos en la sociedad, se detectan una vez más los efectos de la clase social. La inmensa mayoría de chicos de clase media-alta piensan que la sociedad está formada sobre todo por personas de clase media, mientras que los de clase baja muestran un perfil mucho menos definido distribuyéndose casi por igual entre los que creen que hay una mayoría de pobres y los que piensan que la mayoría de la gente está situada en niveles intermedios. Estas diferencias se van a percibir de forma más notable en la adolescencia, edad en la que una mayoría de jóvenes de clase baja considera que el grupo social más numeroso está formado por gente pobre, a la vez que se describen a sí mismos como pertenecientes a ese estrato social. Un efecto similar se encuentra entre los jóvenes de clase media-alta: la mitad de ellos reconocen pertenecer a un estatus próximo al de "rico".

Parece claro, pues, que la visión que tienen los niños, y especialmente los adolescentes, de la distribución de los estratos socio-económicos parece estar influida en buena medida por su propio estatus. De otro lado, la percepción de su propia situación social va siendo más realista a medida que son mayores.

Los cambios que se observan en la adolescencia afectan a todos y cada uno de los problemas que hemos estudiado pero debemos insistir de nuevo que es, sobre todo, en el análisis cualitativo de sus respuestas, en el modo en que las organizan y articulan, donde mejor se aprecian.

El perfil común a ambas clases sociales es el siguiente. Cuando los jóvenes describen a ricos y pobres introducen una nueva característica, hasta el momento prácticamente ausente, que es la referencia a su comportamiento social, su educación o "cultura". Como comentábamos al exponer estos resultados (capítulo 4), aspectos como la *buena educación* u otros valores convencionales ligados al comportamiento en sociedad son, obviamente, mucho menos manifiestos que los rasgos externos y mucho menos significativos para el niño que los rasgos morales o psicológicos. El que los chicos no tomen conciencia de estas diferencias hasta la adolescencia se debe, sin duda, a que tales valores convencionales no se comprenden hasta que el propio sujeto no participa activamente de ellos.

Otro interesante cambio en la adolescencia, y muy especialmente a los 16 años, es que los sujetos empiezan a identificar (o a reconocer) de forma más realista su propia posición social. Así, los de clase media-alta se autodefinen como ricos o próximos a los ricos, mientras que los de clase baja se sitúan en una posición cercana a los pobres. Este resultado podría parecer contradictorio con los de otros trabajos según los cuales se mantendría esa tendencia a situarse en la media. Sin embargo, no es improbable que tales divergencias se deban al tipo de preguntas o el análisis de las respuestas⁸. Respecto a la distribución de estratos, la gran mayoría de adolescentes habla de múltiples niveles socio-económicos mostrando más o menos explícitamente la idea de un *continuum*.

La información que tienen los adolescentes sobre la jerarquía ocupacional es, como era de esperar, mucho mayor que en edades anteriores pero, sobre todo, son más realistas a la hora de describir las profesiones o actividades en las que la gente puede enriquecerse o ascender. Los adolescentes mencionan procedimientos múltiples y complementarios para hacerse rico que ya no están simplemente superpuestos y poco articulados. Entre estos procedimientos, el trabajo cualificado ocupa el lugar más importante si bien ahora se relaciona de modo coherente con otros prerrequisitos o condicionantes. Una importante novedad es que el adolescente empieza a

⁸ En nuestro caso considerábamos que si un sujeto decía estar "en el medio, tirando a rico" estaba explicitando de alguna manera su identificación con un nivel superior al de la clase media. En otros trabajos puede haberse codificado de forma distinta este tipo de respuestas.

entender que una posible fuente de la riqueza reside en la posesión de medios de producción; algunos mencionan la idea de que las grandes fortunas no se consiguen simplemente trabajando sino mediante otros procedimientos moralmente dudosos o ilícitos. Se habla, por ejemplo, de la "explotación" en el sentido de hacer que trabajen otros "*pagándoles poco, menos de lo que deberían...*", algo que podría interpretarse como una intuición próxima a la noción de plusvalía.

Al concebir un mundo más diversificado y con más estratos, los adolescentes entienden que las cosas no son iguales para los pobres que para los de un nivel medio; éstos tienen más posibilidades de llegar a ser ricos, mientras que los pobres a lo más que pueden aspirar es a llegar a una posición media. En resumen, se contemplan las diferentes situaciones y las diferentes posibilidades para unas y otras personas, teniendo en cuenta su nivel de partida, sus oportunidades y, eventualmente, sus características personales. Sin embargo, los determinantes sociales no son tan preponderantes como los personales. En última instancia, subsiste de forma notable la idea del triunfo personal o de superación individual, algo que muchos autores han interpretado como un factor útil para el mantenimiento de la estabilidad social (Baldus y Tribe, 1978; Dahlberg *et al.*, 1987).

La idea de que el enriquecimiento es un proceso a lo largo del tiempo es más evidente que lo que veíamos en los preadolescentes: no es suficiente con tomar el "buen camino" sino que requiere de intervenciones continuas por parte del propio individuo. Así, por ejemplo, la lotería o la herencia pueden ser un punto de partida, pero necesita ser completado con el esfuerzo personal, con decisiones que minimicen las probabilidades de perder o arruinarse.

Aparecen también algunas importantes diferencias entre los jóvenes de cada clase social. Los jóvenes de clase media-alta valoran muy especialmente —más que los de clase baja— el proceso de triunfo personal mediante el trabajo, la iniciativa y las aptitudes personales pero, a la vez que dan gran importancia a estos factores, conceden también un papel muy destacado a variables del entorno socio-económico de las personas que pueden facilitar o dificultar el proceso de movilidad. En general, suelen contemplar el progreso social o el origen de las desigualdades sin perder de vista los condicionantes sociales y, en muchas ocasiones, afirman explícitamente

te que las oportunidades (de educación, acceso a buenos trabajos, etc.) no son las mismas para las personas pobres, medias o ricas. De otro lado, la idea de que los recursos son limitados y de que no alcanzan para todos, tímidamente anunciada en la preadolescencia, se convierte en un eje importante de las explicaciones que dan sobre la desigualdad o sobre la dificultad de combatir la pobreza. Respecto a este último problema, la mayoría son pesimistas, como lo eran ya los preadolescentes, pero con la diferencia de que introducen justificaciones mucho más estructuradas y que denotan, como es lógico, mayor información acerca de la estructura social y política. Esta nueva información sirve a varios de ellos para justificar la idea de que es *utópico* pensar que en el mundo llegarán a eliminarse las diferencias. Los trabajos "sucios", como dicen algunos, los menos valorados y remunerados tendrán que seguir siendo desempeñados por algunas personas quienes, por consiguiente, seguirán ocupando las capas sociales más bajas. Por otra parte, señalan también algunos, los intereses de los ricos o más poderosos entran en conflicto con la posibilidad de un mundo igualitario o sin pobreza. Por último, hacen hincapié en las diferencias individuales entre las personas: unos tienen más ambición que otros, son más hábiles, inteligentes, o saben mejor buscarse la vida.

En el grupo de adolescentes de clase baja hay una tendencia bastante menos marcada a destacar los factores de la estructura socio-económica, el sistema de oportunidades y las relaciones sociales y de poder. En su visión de la movilidad y de la desigualdad prima sobre todo el factor trabajo y, como condicionante social, el origen de las personas. Mencionan mucho menos diferencias individuales en inteligencia, habilidad o aptitudes centrándose, sobre todo, en el esfuerzo y la superación individual, es decir, en el papel de la voluntad individual. Respecto a las soluciones de la pobreza, su perspectiva sigue siendo bastante optimista: medidas como proporcionar trabajo a los pobres, vivienda y otros tipos de ayuda asistencial, se contemplan como procedimientos para combatir la pobreza. Parecen, pues, menos conscientes de que los recursos son escasos y limitados.

Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, el perfil de resultados obtenidos con los chicos de clase media-alta ha resultado, por lo general, mucho más homogéneo que el de los de clase baja. Entre estos últimos no ha sido infrecuente encontrar que, en

un mismo grupo de edad, había una notable dispersión en lo que se refiere a su distribución en distintas categorías de respuesta. No obstante, hemos podido observar también que las tendencias evolutivas son, en la mayoría de los problemas que hemos estudiado, muy semejantes, y que las diferencias residen sobre todo en el ritmo evolutivo de cada grupo social.

* * *

En conjunto, los cambios evolutivos que hemos ido describiendo a lo largo de este trabajo coinciden con los observados en muchas otras investigaciones sobre estos temas, realizadas con niños y adolescentes de distintas nacionalidades (Balduz y Tribe, 1978; Berti y Bombi, 1981/88; Connell, 1970; Danziger, 1958; Delval *et al.*, 1971; Jahoda, 1959; Leahy, 1983a y b; Stendler, 1947, entre otros). Mientras que los niños preescolares (de 4 y 5 años) desconocen, por lo general, el significado económico de las palabras rico-pobre, hacia los 6 años han construido ya un campo conceptual en el que tales términos se relacionan con la carencia o posesión de dinero así como con rasgos externos muy visibles. Por otra parte, en algunos estudios se observa que para los niños pequeños las palabras rico-pobre empiezan connotando valores positivos y negativos, respectivamente (rico-bueno; pobre-malo), tendencia que se invierte en edades posteriores. Los estereotipos a este respecto son muy acusados a lo largo de la infancia y se van matizando a medida que los sujetos entran en la adolescencia. Otro efecto del desarrollo cognitivo se manifiesta en la capacidad de los sujetos para realizar inferencias sobre aspectos menos visibles de la realidad social, por ejemplo, aquellos ligados al tipo de vida, el trabajo, la educación o el comportamiento de las personas ricas y pobres.

La idea de una escala ocupacional precede, por lo general, a la comprensión cabal de las relaciones entre la educación y preparación previa, por una parte, y el tipo de trabajo, la remuneración y la posición social, por otra. Nuestros resultados se encuentran también en esa misma línea y confirman la idea de que aparece antes el conocimiento normativo y valorativo (manteniéndose de modo bastante estereotipado) que la comprensión de la jerarquía social.

Las explicaciones basadas en factores de la estructura social y económica son de lejos las más complejas y no se vislumbran hasta

la adolescencia. Corresponden, en parte, a lo que Leahy (1983a y b) denomina concepciones *sociocéntricas*, que se caracterizan por el surgimiento de una conciencia de clase⁹, el énfasis en las oportunidades de vida ligadas a las distintas clases sociales, y la idea de que la desigualdad descansa en características de la estructura socioeconómica y no meramente en las personales. Sin embargo, nuestros resultados muestran que los adolescentes tienen un escaso conocimiento de los factores de la estructura económica implicados en la movilidad social. Así, saben que algunos recursos son escasos o limitados (por ej. los puestos de trabajo, o, en general, la riqueza), pero no saben por qué es así ni de qué depende. Incluso entre los adolescentes que muestran un razonamiento bastante sofisticado se observa una pobre comprensión de problemas como el presupuesto limitado de los gobiernos, la dificultad para prevenir el paro o para crear trabajo sostenible a largo plazo, etc. Es evidente que estas lagunas en su conocimiento se explican, en parte, por la complejidad del problema y, en parte, por la falta de información. Aunque sería necesario estudiar más a fondo estos problemas con adolescentes y adultos, una hipótesis plausible es que la comprensión de este tipo de factores económicos requiere no sólo una considerable cantidad de información —de la que el adolescente no dispone— sino también un sistema de pensamiento formal relativamente avanzado en la medida en que el sujeto debe concebir, en un contexto probabilístico e hipotético, las relaciones entre distintos macrosistemas.

Nuestros resultados generales pueden interpretarse a la luz de un proceso de cambio *conceptual*, y no sólo de un proceso de *enriquecimiento*, en un sentido semejante al que describe Carey (1991) en su análisis del desarrollo de ciertas nociones físicas. Las explicaciones que ofrecen los sujetos de distintas edades sobre el problema de la desigualdad y la movilidad social no se pueden reducir unas a otras, es decir, son cualitativamente diferentes. Dicho de otro modo, en la sucesión evolutiva de las explicaciones aparecen nuevos conceptos o nuevas formas de concebir un proble-

⁹ Como comentábamos en el capítulo de revisión, no creemos que pueda hablarse de conciencia de clase en sentido estricto (o marxista) puesto que faltan elementos importantes como los relacionados con la conciencia de lucha de clases, etc.

ma, ausentes hasta el momento, mientras que otros conceptos o ideas se abandonan o se integran en una nueva noción. Los efectos de la clase social en el ritmo evolutivo y en algunos contenidos o representaciones sociales pueden interpretarse, igualmente, desde una perspectiva constructivista aceptando que las *representaciones sociales* desempeñan un importante papel a la hora de "dar a luz" o inspirar nuevos contenidos pero no en la creación de nuevos sistemas de pensamiento.

Queremos terminar insistiendo en la necesidad de proseguir los estudios sobre la comprensión de la realidad social no sólo en niños y adolescentes sino también en jóvenes y adultos. Muchos problemas de gran relevancia y actualidad social, como puedan ser todos los relacionados con el papel de la ideología en el comportamiento social del hombre, podrían llegar a ser esclarecidos conociendo los procesos evolutivos, por una parte, y los condicionantes socio-educativos y económicos, por otra, que llevan a adoptar una determinada posición frente a la realidad.



APÉNDICE

LA ENTREVISTA

Descripción inicial y rasgos

- ¿Qué es un rico?
- ¿Qué es un pobre?
- ¿Cómo es un pobre?
- ¿Cómo es un rico?
- ¿Se nota en algo que una persona es rica/pobre? ¿En qué?
- ¿Los ricos trabajan, los pobres trabajan? ¿En qué?
- ¿Los ricos trabajan con los pobres?

Autocaracterización

- ¿Tú cómo eres rico o pobre?
- ¿Y tus amigos cómo son: ricos o pobres?

Estratificación

- ¿Toda la gente es rica o pobre, o hay alguna gente que es otra cosa?
- ¿Cómo son esos [si menciona otros]?
- ¿Qué hay más: pobres, ricos o...? ¿Por qué crees que es así?
- ¿Todos los pobres/ricos son igual de pobres/ricos?

Movilidad

- ¿Cómo se hace la gente rica? ¿Qué crees que han hecho los ricos para llegar a serlo?

- ¿Cómo llega la gente a ser pobre?
- ¿Cómo podría un pobre hacerse rico?
- ¿Un rico se puede hacer pobre?
- ¿Cómo podrías hacerte rico tú?
- ¿El hijo de un rico es también rico? ¿Desde cuándo?

Justificaciones de la desigualdad

- ¿Por qué hay pobres y ricos? [¿Cuáles son las causas?, ¿de qué depende?, ¿es culpa de alguien?]
- ¿Siempre ha habido ricos y pobres?
- ¿Tiene que seguir habiéndolos?

Soluciones

- ¿Podría hacerse algo para que no hubiera gente pobre?
- ¿Sería bueno hacerlo?
- ¿Alguien podría solucionarlo?
- ¿Se podría dar dinero a los pobres? ¿Quién podría hacerlo?

Impuestos

- ¿Tú sabes qué son los impuestos?
- ¿Has oído hablar de la declaración de la renta?
- ¿Para qué sirven los impuestos?
- ¿Qué se hace con ese dinero?
- ¿Quién lo usa [administra]?

Países

- ¿En todas partes, en todos los países, hay ricos y pobres?
- ¿Hay países ricos/pobres? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿En qué se nota que un país es pobre/rico?
- ¿Es lo mismo ser pobre en [país pobre citado] que en [país rico citado]?

BIBLIOGRAFÍA ¹

- ADAMS, J. (1965) Inequity in social exchange. En L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2. New York: Academic Press.
- AMANN-GAINOTTI, M. (1984) Quelques données sur l'évolution de la représentation du monde social chez des enfants de différents milieux socio-culturels. *Archives de Psychologie*, 52, 17-29.
- AMANN-GAINOTTI, M. Y BORELLA, S. (1990) L'enfant penseur de son monde social: Cognitions sociales ou représentations sociales. Poster presentado en el 11 Cours Avancé de la Fondation Archives Jean Piaget.
- BALDUS, B. Y TRIBE, V. (1978) The development of perceptions and evaluations of social inequality among public school children. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 15, 50-60.
- BEAGLEHOLE, E. (1932) *Property: A study of Social Psychology*. Nueva York: Macmillan.
- BERGER, P.L. Y LUCKMANN, T. (1967) *The social construction of reality*. Nueva York: Doubleday. Trad. cast. de S. Zulueta: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- BERTI, A.E. Y BOMBI, A.S. (1979) Da dove vengono i soldi?. La genesi del nesso tra denaro e lavoro nel bambino. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 40, 53-77.
- BERTI, A.E. Y BOMBI, A.S. (1981) *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa de G. Duveen: *The*

¹ Esta bibliografía incluye las referencias citadas en esta memoria así como una amplia selección de trabajos relacionados con este tema.

- child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BERTI, A.E., BOMBI, A.S. Y DE BENI, R. (1986a) Acquiring economic notions: Profit. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 15-29.
- BERTI, A.E., BOMBI, A.S. Y DE BENI, R. (1986b) The development of economic notions: single sequence or separate acquisitions? *Journal of Economic Psychology*, 7, 415-424.
- BERTI, A.E., BOMBI, A.S. Y LIS, A. (1982) The child's conceptions about means of production and their owner. *European Journal of Social Psychology*, 12, 221-239.
- BOEHM, L. Y NASS, N.L. (1962) Social class differences in conscience development. *Child Development*, 33, 565-574.
- BURGARD, P., CHEYNE, W.M. Y JAHODA, G. (1989) Children's representations of economic inequality: A replication. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 275-287.
- BURRIS, V. (1983) Stages in the development of economic concepts. *Human Relations*, 36, 791-812.
- CAREY, S. (1991) Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change?. En S. Carey y R. Gelman (Eds.) *The epigenesis of mind*. Hove: LEA/Open Univ., 1991, pp. 257-291.
- CASTORINA, J.A., LENZI, A.M. Y FERNÁNDEZ, S.L. (1989) El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: La noción de autoridad escolar. *Primer Anuario de Investigaciones*, 1989, pp. 139-145.
- CENTERS, R. (1950) Social class identification of american youth. *Journal of Personality*, 18, 290-302.
- CHANDLER, M.J. (1977) Social cognition: A selective review of current research. En W.F. Overton y J.M. Gallagher (Eds.) *Knowledge and development, Vol. I, Advances in research and theory*. Nueva York: Plenum.
- CHANDLER, M.J. (1982) Social cognition and social structure. En F.C. Serafica (Ed.) *Social cognitive development in context*. Nueva York: The Guilford Press.
- COLES, R. (1977) *Privileged Ones*. Boston: Little, Brown.
- CONNELL, R.W. (1970) Class consciousness in childhood. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 6, 87-99.
- CONNELL, R.W. (1977) *Ruling class, ruling culture*. Londres: Cambridge University Press.

- CORONA, Y. Y DIEZ-MARTÍNEZ, E. (1988) La adquisición de nociones sociales en el niño: El concepto de trabajo. *Salud Mental, Ed. Instituto mexicano de Psiquiatría*, V. 11, 1, 56-62.
- CUMMINGS, S. Y TAEBEL, D. (1978) The economic socialization of children: A neo-Marxist view. *Social Problems*, 26, 198-210.
- DAHLBERG, G., HOLLAND, J. Y VARNAVA-SKOURAS, G. (1987) *Children, work and ideology: A cross-cultural comparison of children's understanding of work and the social division of labour*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell Int.
- DAMON, W. (1977) *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMON, W. (1979) Why study social-cognitive development?. *Human Development*, 22, 206-211.
- DAMON, W. (1981) Exploring children's social cognition on two fronts. En J.H. Flavell y L. Ross (Eds.) *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DAMON, W. (1983) Five question for research in social-cognitive development. En E.T. Higgins, D. Ruble y W. Hartup (Eds.) *Social cognition and social development*. Cambridge University Press.
- DANZIGER, K. (1957) The child's understanding of kinship terms: A study in the development of relational concepts. *Journal of Genetic Psychology*, 91, 213-232.
- DANZIGER, K. (1958) Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- DAVIES, A.F. (1965) The child's discovery of social class. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*. 1, 21-37.
- DAVIS, K. (1940) The child and the social structure. *Journal of Educational Sociology*, XIV, 217-29.
- DAVIS, K. Y MOORE, W.E. (1945) Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10, 242-245.
- DECROLY, O. (1929) Las primeras etapas de las nociones de valor objetivo y subjetivo. Observaciones relativas a la evolución de estas nociones en la pequeña S. En *Etudes de Psychogenèse*, cap. VIII. Trad. cast.: *Estudios de psicogénesis*. Madrid: Beltrán, 1935, 223-248.

- DEFLEUR, M.L. Y DEFLEUR, L.B. (1967) The relative contribution of television as a learning source for children's occupational knowledge. *American Sociological Review*, 32, 777-789.
- DEL BARRIO, C., ECHEITA, G., MARTIN, E. Y MORENO, A. (1988) Las ideas del niño sobre el mundo social: 4-8 años. En *Enciclopedia Educar*. Barcelona: Planeta.
- DELVAL, J. (1970) Notas sobre Marx y el concepto de ideología. En F. Gracia, J. Muguerza y V. Sánchez de Zavala (Comps.) *Teoría y sociedad. Homenaje al prof. Aranguren*. Barcelona: Ariel, 245-261.
- DELVAL, J. (1974) La transmisión de los conceptos sociales. *Anuario de la educación*, 74. Madrid: Santillana, 166-175.
- DELVAL, J. (1981) La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, n. 13, 35-67.
- DELVAL, J. (1987) La construcción del mundo económico en el niño. *Investigación en la Escuela*, nº 2, 21-36.
- DELVAL, J. (1988) La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En F. Huarte (Coord.) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea/ II Congreso Mundial Vasco, 184-204.
- DELVAL, J. (1989) La construcción de la representación del mundo social en el niño. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELVAL, J. (1991) Notas sobre la construcción del conocimiento social. En I. Alonso Hinojal, J. Carabaña, M. Fernández Enguita y M. Subirats (Comps.) *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: CIDE y Universidad Complutense, 191-208.
- DELVAL, J. Y ECHEITA, G. (1991) La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.
- DELVAL, J., ENESCO, I. Y NAVARRO, A. (1994) La construcción del conocimiento económico. En M.J. Rodrigo (Coord.) *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- DELVAL, J., SOTO, P., FERNÁNDEZ, T., DEAÑO, A., GONZÁLEZ, E., GIL, P. Y CUEVAS, M. T. (1971) *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de econo-*

- mía y poder*. Informe multicopiado. Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.
- DENZIN, N.K. (1977) *Childhood socialization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DÍAZ BARRIGA, F., AGUILAR, J., HERNÁNDEZ, G., CASTAÑEDA, M., DÍAZ, N., HERNÁNDEZ, S., MURÍA, I. Y PEÑA, L. (1992) Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Psicología Social*, 7, 175-193.
- DÍAZ BARRIGA, F., AGUILAR, J., HERNÁNDEZ, G., CASTAÑEDA, M., DÍAZ, N., HERNÁNDEZ, S., MURÍA, I. Y PEÑA, L. (1993) *La construcción del conocimiento sobre la sociedad: Un estudio comparativo entre escolares mexicanos y españoles de clase baja y media-alta*. Manuscrito sin publicar. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DÍEZ-MARTÍNEZ, E. Y CORONA, S. (1992) The development of mexican children's conceptions about work: Economic and social aspects. Trabajo presentado en la *Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, España.
- DUNN, J. (1988) *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- DURKHEIM, E. (1895) *Les règles de la méthode sociologique*. París: Alcan. Trad. cast. de L.E. Echevarría Rivera: *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata, 1974, 5ª ed. 1986.
- DURKHEIM, E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273-302.
- DUVEEN, G. Y SHIELDS, M.M. (1985) Children's ideas about work, wages and social rank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 411-412.
- ECHETA, G. (1988) *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid, C.I.D.E.
- ECHETA, G., DEL BARRIO, C., MORENO, A. Y MARTÍN, E. (1988) Ideas sobre el aprendizaje/enseñanza de los conceptos sociales de los 4 a los 8 años. En *Enciclopedia Educar*. Barcelona: Planeta.
- ELKIND, D. (1979) *The child and society*. Nueva York: Oxford University Press.

- EMLIANI, F. Y CARUGATI, F. (1985) *Il mondo sociale dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- EMLER, N. Y DICKINSON, J. (1985) Children's representations of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- EMLER, N. Y OHANA, J. (1990) Studying social representations among children: Just old wine in new bottles? En G. Breackwell y D. Canter (Eds.) *Empirical approaches to social representations*. Londres: Oxford University Press.
- EMLER, N., OHANA, J. Y DICKINSON, J. (1990) Children's representations of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 47-69.
- EMLER, N., OHANA, J. Y MOSCOVICI, S. (1987) Children's beliefs about institutional roles: A cross national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26-37.
- ENESCO, I., DELVAL, J. Y LINAZA, J. (1989) El conocimiento social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza
- ENESCO, I., DELVAL, J., NAVARRO, A., SOTO, P., VILLUENDAS, D. Y SIERRA, P. (1992c) Views of poverty in low and upper-middle class children and adolescents. Trabajo presentado en la *I Conferencia sobre Investigación Socio-Cultural*. Madrid, España. Editorial.
- ENESCO, I., DELVAL, J., VILLUENDAS, D., NAVARRO, A., SIERRA, P. Y SOTO, P. (1992) The construction of social knowledge. On children's ideas about social mobility. Trabajo presentado en la *Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, España.
- ENRIGHT, R., ENRIGHT, W., MANHEIM, L. Y HARRIS, B.E. (1980) Distributive justice development and social class. *Developmental Psychology*, 16, 555-563.
- ESTVAN, F.J. (1952) The relationship of social status, intelligence, and sex of ten and eleven year-old children to an awareness of poverty. *Genetic Psychology Monographs*, 46, 3-60.
- ESTVAN, R. Y ESTVAN, E. (1959) *The child's world: His social perception*. Nueva York: Putnam.

- EVART-CHMIELNISKI, E. (1950) Perception fragmentaire des notions sociales et morales chez l'enfant. *Enfance*, 3, 154-159.
- FARR, R.M. (1984) Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. París: P.U.F. Trad. cast. de D. Rosenbaum: *Psicología social*. Barcelona: Paidós, 1985-86. vol. 2, 495-506.
- FARR, R.M. Y MOSCOVICI, S. (Eds.) (1984) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FEAGIN, H. (1972) Poverty: We still believe that God helps them who hel themselves. *Psychology Today*, 6, 101-29.
- FEATHER, N. (1974) Explanations of poverty in Australian and American samples: The person, society and fate? *Australian Journal of Psychology*, 26, 119-26.
- FEATHER, N. (1983) Causal attributions and beliefs about work and unemployment among adolescents in State and independent secondary schools. *Australian Journal of Psychology*, 35, 211-32.
- FLAVELL, J.H., MILLER, P.H. Y MILLER, S.A. (1993) *Cognitive development*. 3ª ed. Prentice Hall, New Jersey.
- FLAVELL, J.H. Y ROSS, L. (Eds.) (1981) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORGAS, J.P., MORRIS, S.L. Y FURNHAM, A. (1982) Lay explanations of wealth: Attributions for economic suces. *Journal of Applied Social Psychology*, 12, 381-397.
- FOX, K. (1978) What children bring to school: The beginnings of economic education. *Social Education*, 10, 478-81.
- FURBY, L. (1976) The socialization of possessions and ownerships among children in three cultural groups: Israeli kibbutz, Israeli city, and American. En S. Modgil y C. Modgil (Eds.) *Piagetian research: Compilation and commentary*. Vol. 8, Windsor: NFER Publishing, 95-127.
- FURBY, L. (1978a) Possessions in humans: An exploratory study of its meaning and motivation. *Social Behavior and Personality*, 6, 49-65.
- FURBY, L. (1978b) Possessions: Toward a theory of their meaning and function throughout the life cycle. En P. Baltes (Ed.) *Life span development and Behavior*, Vol. 1, Nueva York: Academic Press.
- FURBY, L. (1978c) Sharing: Decisions and moral judgements about

- letting others use one's possessions. *Psychological Reports*, 43, 595-609.
- FURBY, L. (1979) Inequalities in personal possessions: Explanations for and judgements about unequal distribution. *Human Development*, 22, 180-202.
- FURBY, L., HARTER, S. Y JOHN, K. (1975) The nature and development of possession and ownership: A cognitive-attitudinal study of 5 to 21 year olds. *Oregon Research Institute Research Monograph*, 15, nº 4.
- FURNHAM, A. (1982a) The perception of poverty among adolescents. *Journal of Adolescence*, 5, 135-47.
- FURNHAM, A. (1982b) Explanations for unemployment in Britain. *European Journal of Social Psychology*, 12, 335-352.
- FURNHAM, A. (1987) School children's perception of economic justice: A cross-cultural comparison. *Journal of Economic Psychology*, 8, 457-467.
- FURNHAM, A. (1988) *Lay theories. Everyday understanding of problems in the social sciences*. Oxford: Pergamon Press.
- FURNHAM, A. Y CLEARE, A. (1988) School children's conceptions of economics: Prices, wages, investments and strikes. *Journal of Economic Psychology*, 9, 467-479.
- FURNHAM, A. Y GUNTER, B. (1983) Just world beliefs and attitudes towards the poor. *British Journal of Social Psychology*, 23, 265-269.
- FURNHAM, A. Y LEWIS, A. (1986) *The economic mind. The social psychology of economic behaviour*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- FURTH, H.G. (1978a) Children's societal understanding and the process of equilibration. En W. Damon (Ed.) *New directions for child development*, Vol. I. San Francisco: Jossey Bass, 101-123.
- FURTH, H.G. (1978b) Young children's understanding of society. En H. McGurk (Ed.) *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.
- FURTH, H.G. (1979) How the child understands social institutions. En F.B. Murray (Ed.) *The impact of Piagetian theory*. Baltimore: University Park Press, 135-156.
- FURTH, H.G. (1980) *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- FURTH, H.G., BAUR, M. Y SMITH, J. (1976) Children's conceptions

- of social institutions: A Piagetian framework. *Human Development*, 19, 351-374.
- GLICK, J. Y CLARKE-STEWART, K. (Eds.) (1978) *The development of social understanding*. Nueva York: Gardner Press.
- GOLDSTEIN, B. Y OLDHAM, J. (1979) *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick: Transaction Books.
- GUNN, B. (1964) Children's conceptions of occupational prestige. *Personnel and Guidance Journal*, XLII, 558-563.
- HAIRE, M. Y MORRISON, F. (1957) School children perception of labour and management. *Journal of Social Psychology*, 46, 179-97.
- HALL, J. Y JONES, C. (1950) Social grading of occupations. *British Journal of Sociology*, I, 1.
- HANDEL, G. (Ed.) (1988) *Childhood socialization*. New York: Aldine de Gruyter.
- HARRIS, P. Y HEELAS, P. (1979) Cognitive processes and collective representations. *Archives Europeens de Sociologie*, 20, 211-41.
- HIGGINS, E. T. Y BARGH, J. A. (1987) Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 38, 369-425.
- HIGGINS, E.T., HARTUP, W.W. Y RUBLE, D.N. (Eds.) (1984) *Social cognition and social development. A socio-cultural perspective*. Nueva York: Cambridge University Press.
- HIGGINS, E.T., RUBLE, D.N Y HARTUP, W.W. (1983) *Social cognition and social development*. Nueva York: Cambridge Univ. Press.
- HIMMELWEITH, H., HALSEY, A. Y OPPENHEIM, A. (1951) The views of adolescents on some aspects of the social structure. *British Journal of Sociology*, 2, 148-72.
- HINOJOSA AVILA, M.L. Y DAZA CEPEDA, D.C. (1992) *Estudio exploratorio sobre la comprensión de nociones de trabajo, ganancia y desigualdad social en menores de zonas marginadas que trabajan*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- HOLLAND, J. (1985) *Gender and class: Adolescent conceptions of the division of labour*. Tesis doctoral. University of London, 1985.
- HOOK, J. (1982) The development of equity and altruism in judgments of positive and negative justice. *Developmental Psychology*, 18, 825-834.
- HOOK, J. (1983) The development of children's equity judgements.

- En R.L. Leahy (Ed.) *The child's construction of social inequality*. Nueva York: Academic Press, 207-221.
- HOOKE, J. Y COOK, T.D. (1979) Equity theory and the cognitive ability of children. *Psychological Bulletin*, 86, 429-445.
- IBÁÑEZ GRACIA, T. (Comp.) (1988) *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- INKELES, A. Y ROSSI, P. (1956) National comparisons of occupational prestige. *American Journal of Sociology*, LXI, 339.
- IRWIN, D.M. Y MOORE, S.G. (1971) The young child's understanding of social justice. *Developmental Psychology*, 5, 406-410.
- JAHODA, G. (1953) Social class attitudes and levels of occupational aspiration in secondary modern school leavers. *British Journal of Psychology*, 44, 95-107.
- JAHODA, G. (1959) Development of the perception of social differences in children from 6 to 10. *British Journal of Psychology*, 50, 159-177.
- JAHODA, G. (1979) The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- JAHODA, G. (1981) The development of thinking about economic institutions: The bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.
- JAHODA, G. (1983) European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 113-120.
- JAHODA, G. (1984a) The development of thinking about socio-economic systems. En H. Tajfel (Ed.) *The social dimension*, vol. I. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAHODA, G. (1984b) Levels of social and logico-mathematical thinking: Their nature and interrelations. En W. Doise y A. Palmorari (Eds.) *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAHODA, G. (1989) Critical notes and reflections on 'social representations'. *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.
- JAHODA, G. Y WOERDENBAGCH, A. (1982) The development of ideas

- about an economic institution: A cross-national replication. *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-338.
- JUNDIN, S. (1983) *Children's economic socialization*. Ponencia presentada en el octavo simposio internacional sobre psicología económica. Bolonia. (Cit. Lea, S., Tarpy, B. y Webley, P., 1985).
- KOHLBERG, L. (1969) Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D.A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- KÖHLER, A. (1897) Children's sense of money. En E. Barnes (Ed.) *Studies in education, 1896-1897*, vol. I, nº 9.
- KOURILSKY, M. (1974) Economic socialization of children: Attitude toward the distribution of rewards. *Journal of Social Psychology*, 115, 45-57.
- KOURILSKY, M. (1977) The Kinder-economy: A case study of kindergarten pupils acquisition of economic concepts. *The Elementary School Journal*, 77, 182-191.
- LEA, S., TARPY, B. Y WEBLEY, P. (1985) *The individual in the economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEAHY, R.L. (1981) The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 52, 523-532.
- LEAHY, R.L. (1983a) The development of the conception of economic inequality. II. Explanations, justifications, and conceptions of social mobility and social change. *Developmental Psychology*, 19, 111-125.
- LEAHY, R.L. (1983b) The development of the conception of social class. En R.L. Leahy (Ed.) *The child's construction of social inequality*. Nueva York: Academic Press, 1983, 79-107.
- LEHMAN, H. Y WITTY, P. (1931) Further studies of the social status of occupations. *Journal of Educational Sociology*, 5, 101-112.
- LEISER, D. (1983) Children's conceptions of economics: The constitution of a cognitive domain. *Journal of Economic Psychology*, 4, 297-317.
- LEWKO, J. (Ed.) (1987) *How children and adolescents view the world of work*. San Francisco: Jossey-Bass, 21-31.

- LIVESLEY, W. Y BROMLEY, D. (1973) *Person perception in childhood and adolescence*. Londres: Wiley.
- MARTÍN, E., MORENO, A., DEL BARRIO, C. Y ECHEITA, G. (1988) La enseñanza de las ciencias sociales de los 8 a los 12 años. En *Enciclopedia Educar*. Barcelona: Planeta.
- MARX, K. (1844) Economic and philosophical manuscripts. Trad. inglesa de T.B. Bottomore en E. Fromm (Ed.) *Marx's concept of man*. Nueva York: Ungar, 1966.
- MCGURK, H. (Ed.) (1978) *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.
- MEAD, G.H. (1934) *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. cast. de F. Mazía: *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MERTON, R. (1957) *Social theory and social structure*. Glencoe, Ill: Free Press.
- MIDDLETON, M.R., TAJFEL, H. Y JOHNSON, N.B. (1970) Cognitive and affective aspects of children's national attitudes. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 122-134.
- MONTAGUE, J. (1954) Conceptions of the class structure as revealed by samples of English and American boys. *Research Studies of the State College of Washington SWC*, 22 (junio), 84-93.
- MOOKHERJEE, H.N. Y HOGAN, H.W. (1981) Class consciousness among young rural children. *Journal of Social Psychology*, 114, 91-98.
- MORENO, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G. Y DEL BARRIO, C. (1988) Las ideas del niño sobre el mundo social: 8-12 años. En *Enciclopedia Educar*. Barcelona: Planeta.
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. París: P.U.F., 2ª ed. 1976.
- MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-69.
- MOSCOVICI, S. (Ed.) (1984) *Psychologie sociale*. París: P.U.F. Trad. cast. de D. Rosenbaum: *Psicología social*. 2 vol. Barcelona: Paidós, 1985-86.
- MOSCOVICI, S. (1988) Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

- NAESS, A. (1956) Historia del término 'ideología', desde Destutt de Tracy hasta Karl Marx. Trad. cast. de P. Levín, en I.L. Horowitz (Ed.) *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Buenos Aires: EUDEBA, 1964, T. I, 23-37.
- NAVARRO, A. (1994) *Desarrollo de las ideas sobre la movilidad y la estratificación socio-económica: Comparación entre sujetos mexicanos y españoles*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- NAVARRO, A. Y ENESCO, I. (1993) ¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños. *Signos*, 10, 54-61.
- NAVARRO, A., ENESCO, I., SOTO, P. Y DELVAL, J. (1993) Las concepciones de la pobreza en niños y adolescentes españoles. *Revista IRICE*, nº6, 81-112. Rosario, Argentina.
- NG, S.H. (1982) Children's ideas about the bank and shop profit: Developmental stages and influences of cognitive contrast and conflict. *Journal of Economic Psychology*, 4, 209-221.
- NORTH, G.C. Y HATT, P.K. (1947) Jobs and occupations: A popular evaluation. *Opinion News*, 9, 3-13.
- OSSOWSKI, S. (1963) *Class structure in the social consciousness*. Nueva York: Free Press.
- PÁEZ, D. (Comp.) (1987) *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- PALMONARI, A. (1980) Le rappresentazioni sociali. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 226-245.
- PARSONS, T. (1960) *The social system*. Glencoe, Ill: Free Press.
- PAUTLER, K. Y LEWKO, J. (1987) Children's and adolescents' views of the work world in times of economic uncertainty. En J. Lewko (Ed.) *How children and adolescents view the world of work*. San Francisco: Jossey-Bass, 21-31.
- PIAGET, J. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé. Trad. cast. de M. Riani: *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan. Trad. cast. de V. Valls y Anglés: *La representación del*

- mundo en el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1933. Nueva edición, Madrid: Morata, 1973, 6ª ed. 1984.
- PIAGET, J. (1928) Logique génétique et sociologie. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 53, 168-205. Reproducido en *Les sciences sociales avec et après Jean Piaget*, nº especial de la *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, 1976, 44-80.
- PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan, 4ª ed., P.U.F., 1969. Trad. cast.: *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltrán, 1935. Nueva traducción de N. Vidal: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PIAGET, J. (1933) L'individualité en histoire: L'individu et la formation de la raison. En M. Caullery et al., *L'individualité: Troisième semaine internationale de synthèse*. París: Alcan, 67-121. Reproducido en *Les sciences sociales avec et après Jean Piaget*, nº especial de la *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, 1976, 81-123.
- PIAGET, J. (1941) Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique (synchronique). *Etudes économiques et sociales*. Ginebra: Georg, 31-79. Recogido en *Etudes sociologiques*. Ginebra: Droz, 1965, 100-142. Trad. cast. de M.A. Quintanilla: J. Piaget *Estudios sociológicos*. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1977.
- PIAGET, J. (1943) Le développement sociologique de la famille. En: *Bericht über den Kongress Pro Familia*. Zürich: Pro Juventute, 84-88. (Resumen de la conferencia).
- PIAGET, J. (1945) Les opérations logiques et la vie social. *Mélanges d'études économiques et sociales offerts à MM. Edouard Folliet et Liebmann Hersch*. Ginebra: Georg. Recogido en *Etudes sociologiques*. Ginebra: Droz, 1965, 143-171. Trad. cast. de M.A. Quintanilla: J. Piaget *Estudios sociológicos*. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1977.
- PIAGET, J. (1951) Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 6, 34-49. Reproducido en *Les sciences sociales avec et après Jean Piaget*, nº especial de la *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, 1976, 148-160.
- PIAGET, J. (1960) Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance. En G. Gurvich (Dir.) *Traité de sociologie, T. II*. París: Presses Universitaires de France, 229-254. Reproducido en *Les scien-*

- ces sociales avec et après Jean Piaget*, nº especial de la *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, 1976, 161-197.
- PIAGET, J. (1965) *Études sociologiques*. Ginebra: Droz. Trad. cast. de M.A. Quintanilla: *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel, 1977.
- PIAGET, J. (1970) La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias. En J. Piaget et al.: *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- ROBERTS, R. Y DONALD, J. (1989) Children's perception of work: An exploratory study. *Educational Review*, 41, 19-28.
- ROSENTHAL, B.G. (1968) Attitude toward money, need, and methods of presentation as determinants of perception of coins from 6 to 10 years of age. *The Journal of General Psychology*, 78, 85-103.
- SANTILLI, N. Y FURTH, H. (1987) Adolescent work perception: A developmental approach. En J. Lewko (Ed.). *How children and adolescents view the world of work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SERAFICA, F.C. (Ed.) (1982) *Social cognitive development in context*. Nueva York: The Guilford Press.
- SHANTZ, C.V. (1975) The development of social cognition. En E.M. Hetherington (Ed.) *Review of Child Development Research*, Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 257-323.
- SHANTZ, C.V. (1982) Children's understanding of social rules and the social context. En F.C. Serafica (Ed.) *Social cognitive development in context*. Nueva York: The Guilford Press.
- SHANTZ, C.V. (1983) Social cognition. En P.H. Mussen, J.H. Flavell y E. Markman (Eds.) *Cognitive development*. Nueva York: Wiley.
- SHIELDS, M. Y DUVEEN, G. (1983) *Young children's understanding of money and banks*. B.P.S. London Conference.
- SIEGAL, M. (1981) Children's perceptions of adult economic needs. *Child Development*, 52, 379-382.
- SIERRA, P. (1994) *El desarrollo de la noción de trabajo en niños y adolescentes*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- SIMMONS, R. Y ROSENBERG, M. (1971) Functions of children's

- perceptions of the stratification system. *American Sociological Review*, 36, 235-249.
- SKAFTE, D. (1989) The effect of perceived wealth and poverty on adolescents' character judgments. *Journal of Social Psychology*, 129, 93-99.
- SNAREY, J.R. (1985) Cross-cultural universality of social moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- STACEY, B.G. (1982) Economic socialization in the pre-adult years. *British Journal of Social Psychology*, 21, 159-73.
- STACEY, B.G. (1983) Economic socialization. *British Journal of Social Psychology*, 22, 265-6.
- STACEY, B.G. (1987) Economic socialization. En S. Long (Ed.) *Annual Review of Political Science*, 2, 1-33.
- STACEY, B.G. Y SINGER, M.S. (1985) The perception of poverty and wealth among teenagers. *Journal of Adolescence*, 8, 231-241.
- STENDLER, C. (1947) *Children of Brasstown. Their awareness of symbols of social class*. Urbana: University of Illinois Press.
- STERN, A.J. Y SEARING, D. (1976) The stratification beliefs of english and american adolescents. *British Journal of Political Science*, 6, 177-201.
- STRAUSS, A.L. (1952) The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review*, 27, 275-284.
- STRAUSS, A. Y SCHUESSLER, K. (1951) Socialization, logical reasoning, and concept development in the child. *American Sociological Review*, 16, 514-523.
- TAN, H.K. Y STACEY, B. (1981) The understanding of socio-economic concepts in Malaysian Chinese school children. *Child Study Journal*, 11, 33-49.
- TUDOR, J. (1971) The development of class awareness in children. *Social Forces*, 49, 470-476.
- TURIEL, E. (1978a) The development of concepts of social structure: Social convention. En J. Glick y A. Clarke-Stewart (Ed.) *Social and cognitive development*. vol. 1. New York: Garden Press.
- TURIEL, E. (1978b) The development of concepts of social structure: Social convention. En J. Glick y A. Clarke-Stewart (Eds.) *The*

- Development of Social understanding*. Nueva York: Gardner Press.
- TURIEL, E. (1978c) Social regulations and domains of social concepts. En W. Damon (Ed.) *New Directions for Child development. Vol. I: Social Cognition*. San Francisco: Jossey Bass.
- TURIEL, E. (1983a) *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. de T. del Amo: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate, 1984.
- TURIEL, E. (1983b) Domains and categories in social cognitive development. En W. Overton (Ed.) *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. Trad. cast. en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- TURIEL, E., ENESCO, I. Y LINAZA, J. (Comps.) (1989) *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- TURIEL, E. Y SMETANA, J. (1984) Conocimiento social y acción: La coordinación de dominios. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) (1989).
- VERGÁS, P. (1987) A social and cognitive approach to economic representations. En W. Doise y S. Moscovici (Eds.) *Current issues in European Social Psychology*, Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILLUENDAS, M.D., FERNÁNDEZ LÓPIZ, E., LIÉBANA, J.A., IÁÑEZ, M.A., SIERRA, J. Y LÓPEZ, R. (1994) Social understanding about economic inequality: Rich and poor countries. Ponencia presentada en el *Thirteenth Biennial Meeting of International Society for the Study of Behavioral Development*. Amsterdam (The Netherlands) 28 June-2 July, 1994.
- VILLUENDAS, D., IÁÑEZ, M.A., FERNÁNDEZ LÓPIZ, E., LIÉBANA, J.A., LÓPEZ, R. Y SIERRA, J. (1994) Economical inequality and psychological development. Ponencia presentada en el *23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid, 17-22 julio, 1994.
- VGOTSKI, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje* (en ruso). Trad. cast. en Buenos Aires: Lautaro, 1964.

- WAINES, N.O. (1983) *Development of economic concepts in Egyptian children*. Manuscrito inédito. (Cit. Lea, S., Tarcy, B. y Webley, P., 1985).
- WEBER, M. (1904-1905) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Trad. cast. de L. Legaz. Madrid: Revista de Derecho Privado, 1955.
- WEBER, M. (1946) *Essays in sociology*. Trad. inglesa de H. Gerth y W. Mills. Oxford: Oxford University Press.
- WEBLEY, P. (1983) Economic socialization in the pre-adult years: A comment on Stacey. *British Journal of Social Psychology*, 22, 264-5. (Cit. Lea, S., Tarcy, B. y Webley, P., 1985).
- WEBLEY, P. Y WRIGLEY, V. (1983) The development of conceptions of unemployment among adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 317-328.
- WEINSTEIN E. (1958) Children's conceptions of occupational stratification. *Sociology and Social Research*, 42, 278-284.
- WINOCUR, S. Y SIEGAL, M. (1982) Adolescents' judgements of economic arrangements. *International Journal of Behavioural Development*, 5, 357-365.
- WYER, R.S. Y CARLSTON, D.E. (1979) *Social cognition, inference, and attribution*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- WYER, R.S. Y SRULL, T.K. (Eds.) (1984) *Handbook of social cognition*, 3 vols. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- YOUNISS, J. (1975) An other perspective on social cognition. *Minnesota Symposia on Child Development*, 9, 173-193.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica