

114

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Zepeda



**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA COMPRESION DE
NOCIONES DE GANANCIA, TRABAJO Y DESIGUALDAD
SOCIAL EN NIÑOS DE ZONAS MARGINADAS
QUE TRABAJAN.**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A N :
MARIA LUISA HINOJOSA AVILA
DIANA CECILIA DAZA ZEPEDA**

**DIRECTOR DE TESIS :
MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO**

MEXICO, D. F.

FALLA DE ORIGEN

1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIGUEL POR SU GRAN CARISO Y APOYO.

A MIS PADRES POR LA OPORTUNIDAD QUE ME BRINDARON.

A MIS HERMANOS ETERNOS AMIGOS.

A:

Mis padres y hermanos por su apoyo, ejemplo y cariño

Mis amigos, que siempre tuvieron un buen consejo

**Todas aquellas personas que han colaborado
para la realización de esta tesis**

GRACIAS

Maria Luisa

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1. CONSTRUCCION DE LAS NOCIONES SOCIALES

1.1 Génesis y definición del conocimiento social	1
1.2 Diferencia entre el conocimiento social y no social o físico	6
1.3 Los campos de estudio del conocimiento social	12
1.4 Enfoques y teorizaciones acerca de la adquisición del conocimiento social	16
1.4.1 La teoría Constructivista Psicogenética Piagetiana	16
1.4.2 La Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici	24
1.4.3 Enfoque Sociocultural Vygotskiano	33
1.4.4 Otras Aproximaciones	37
1.5 Estudios Evolutivos y Transculturales sobre la adquisición del conocimiento social	45

CAPITULO II. MARGINACION

Presentación	57
2.1 Conceptualización de Marginación	59
2.2 Causas de la marginalidad	62
2.3 Situación Laboral del Marginado	67
2.4 Estilo de vida y vivienda del marginado	70
2.4.1 La vivienda del marginado	70
2.4.2 El estilo de vida	73
2.5 Legislación del trabajo en menores	76
2.6 El Niño Marginado que trabaja	79
2.7 Investigaciones sobre marginación y niños trabajadores	92

CAPITULO III. INVESTIGACION

3.1 Planteamiento del problema y objetivos de Investigación	98
3.1.1 Objetivos de la investigación	99
3.1.2 Preguntas de Investigación	99
3.2 Método	101
3.2.1 Sujetos	101
3.2.2 Escenario	102
3.3 Diseño	103
3.3.1 Variables	104
3.3.2 Instrumento	104
3.4 Procedimiento	105
3.5 Resultados	
3.5.1 Noción de trabajo personal	107
3.5.2 Noción de trabajo	114
3.5.3 Ganancia	125
3.5.4 Noción de trabajo en menores	130
3.5.5 Noción de trabajo y clases sociales	138
3.5.6 Noción de autoconceptualización	143
CONCLUSIONES Y DISCUSION	146
REFERENCIAS	160
ANEXOS	165
No. 1 Entrevista	
No. 2 Tablas y Gráficas	

INTRODUCCION

Posiblemente fue Piaget (1924) quien inició el estudio de la construcción del conocimiento social en el niño relacionándolo con las operaciones lógicas subyacentes y con su desarrollo intelectual. Para ello examinó las nociones de familia, nación y la condición de extranjero. Posteriormente se ocupó del estudio de ciertas normas sociales de índole moral (Piaget, 1932).

En los últimos años, se observa un creciente interés por profundizar en el estudio de las nociones que el niño construye sobre su entorno social. Diversos autores han investigado la comprensión de nociones económicas y de ganancia (Jahoda, 1979, 1984; Berti y Bombi, 1981; Delval y Echeita, 1991, etc.), nociones políticas, concepciones generales sobre la sociedad (Furth, 1980). (Puede verse una revisión de algunos de estos trabajos en Furnham y Lewis, 1986; Delval, 1989).

Desde una posición constructivista ortodoxa (Piaget, 1924, 1932) se podría sostener que las diferencias entre sujetos de distintos ámbitos culturales o de diferentes niveles socioeconómicos se circunscriben al "contenido" pero que se mantienen los mismos "procesos" de formación, de tal manera que la construcción de las nociones sociales seguiría una misma forma de desarrollo y las diferencias fundamentales serían producto del nivel de desarrollo intelectual o de la edad.

Sin embargo, otros autores, desde las posiciones de la psicología histórico-cultural (Cole y Scribner, 1977) o desde la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1984, 1988) hacen mayor hincapié en que la elaboración de las nociones se realiza a partir del medio que rodea al sujeto, por lo que el ambiente inmediato (experiencial) sería uno de los principales determinantes del desarrollo de los procesos cognoscitivos.

Por nociones sociales se han entendido las explicaciones que el sujeto va construyendo en forma progresiva de las reglas, valores y procesos sociales. Estas se forman a partir de las experiencias que aquél va adquiriendo: desde un "patrón" de expectativas, hasta convertirse paulatinamente, en conceptos. Esto se debe en gran medida a que en los inicios la experiencia social se percibe de manera fragmentada, dando lugar a áreas específicas de conocimiento, a partir de las cuales el sujeto reorganiza áreas de dominio donde agrupa mayor información, cualitativa y cuantitativamente de mayor complejidad para construir dichas nociones. Estas áreas de dominio se han denominado valores sociales, normas y moral (Delval, 1989).

Han sido muy variadas las investigaciones que han abordado desde distintas temáticas la construcción de nociones sociales, a saber: las nociones económicas y sus procesos de comprensión (Delval, 1971); la comprensión de los eventos sociales como son: escuela, dinero, tienda, comunidad, gobierno y trabajo (Furth, 1976); el desarrollo del concepto y valor del dinero (Berti y Bombi, 1981); las adquisiciones de nociones económicas y de

ganancia (Berti, Bombi y Beni, 1985) y finalmente las investigaciones que han abordado las nociones sociales sobre riqueza, pobreza, autoconceptualización social y profesiones (Díaz Barriga, et al., 1989, 1990).

La mayor parte de los estudios sobre nociones económicas o sobre la organización social han sido realizados con niños de países industrializados que asisten a la escuela. Algunas excepciones serían el estudio de Jahoda (1983), sobre niños vendedores en Zimbabwe o el de Tan y Stacey (1981) con niños chinos.

Nuestro estudio se relaciona con las investigaciones sobre la comprensión de la organización social realizadas por Delval, Enesco, et al. con niños españoles y por Díaz-Barriga, Aguilar, et al. con niños mexicanos. Nuestro objetivo concreto ha sido analizar el desarrollo de las ideas acerca del trabajo y la ganancia en niños trabajadores mexicanos de poblaciones marginadas.

En el presente trabajo se analiza cómo el niño y el adolescente conceptualizan, comprenden y utilizan ciertas nociones sociales: trabajo; trabajo personal; trabajo en menores; ganancia; trabajo y clases sociales; y autoconceptualización. Partiendo de que dichas nociones se van formando a partir de las experiencias adquiridas por los sujetos, se estudia una población de nivel socioeconómico bajo y con dos características fundamentales: que los sujetos vivan en zonas marginadas y que realicen actividades para su sobrevivencia (UNICEF, 1989), con lo que nos referimos

básicamente al "empleo subterráneo".

Tomando en cuenta estas características, no se puede dejar de lado la situación existente de "deprivación cultural" en la cual se encuentran, ya que esto, creemos, influye desfavorablemente en el desarrollo psicológico de estos sujetos con respecto a otros (Riessman, 1980). Algunos autores afirman que los sujetos van a construir esas nociones a partir del medio que les rodea, por lo cual, el ambiente inmediato (experiencial) es uno de los principales determinantes del desarrollo de los procesos cognoscitivos (Cole y Scribner, 1977).

Se ha señalado además que una de las causas de las dificultades que encuentra el niño en la construcción de sus representaciones sociales es su falta de experiencia directa con el mundo social (los niños no trabajan, no realizan actividades económicas, no participan en la vida política, etc.). Por ello, puede resultar particularmente interesante para comprender estos aspectos del desarrollo social, estudiar niños que sí tengan experiencia directa en el mundo del trabajo, aspecto que nos hemos propuesto estudiar en la presente investigación.

Lo esperado en este estudio es que los sujetos tengan una mejor conceptualización con respecto al trabajo y la ganancia, dado que su construcción puede ser de naturaleza "situacional". Por esta razón, se esperaría que la población estudiada tenga una mayor comprensión del papel que desempeñan dentro de la sociedad, debido a su introducción directa tanto en el aspecto laboral como económico. Asimismo, es posible que tengan una mayor "conciencia

social", manifestando las injusticias y desventajas que se dan dentro de los distintos estratos sociales y principalmente, en el nivel socioeconómico al cual pertenecen.

El presente trabajo se encuentra distribuido de la siguiente manera :

En el primer capítulo se presenta una perspectiva histórica acerca del conocimiento social, seguido de las diferencias existentes entre el conocimiento social y el conocimiento no social, presentando las principales teorizaciones que intentan dar explicaciones sobre la construcción de las representaciones sociales y la adquisición del conocimiento social. Se han retomado dos diferentes vertientes: en primer lugar se encuentran las explicaciones de corte constructivista, las cuales indican que el conocimiento se va construyendo a partir de etapas por medio de estructuras secuenciadas y que estas están delimitadas por una evolución biológica principalmente en interacción con el ambiente social. En segundo lugar exponemos la vertiente histórico-cultural, la cual explica la adquisición de conocimiento a partir de las relaciones sociales básicamente, esto es, su medio familiar, nivel socioeconómico, etc., haciendo hincapié en que el sujeto realiza transformaciones internas de la información adquirida para tener una mejor adaptación.

También se hace una recopilación de investigaciones que han sido realizadas con temas afines a la nuestra, dando a conocer los datos encontrados en otros países, permitiendo así llevar a cabo una comparación de corte transcultural.

El segundo capítulo aborda la situación del marginado en México y en Latinoamérica en forma general; una vez ubicado el panorama sobre marginación y algunas de sus consecuencias, se analizará de manera concreta la situación en la que se encuentran los menores de edad (punto principal de la presente investigación). Para poder dar una mejor explicación, el capítulo fue dividido en siete secciones, las cuales intentan dar el marco de referencia para la comprensión de la situación a la cual se enfrentan. La primera sección se refiere a la conceptualización de marginación es decir, a la definición de la cual partimos; la segunda sección habla de las causas de la marginalidad, a qué se debe y por qué existe la marginación; en la tercera parte se retoman los tipos de trabajo que llevan a cabo, esto es su situación laboral; su estilo de vida y vivienda se encuentran en la cuarta parte donde se toman aspectos como: hacinamiento, relación familiar, autoridad, entre otros; en la quinta sección se se habla sobre la legislación del trabajo en menores; en la sexta parte se explica la situación del niño en particular y las consecuencias y repercusiones que tiene éste, ubicando los temas de forma específica hacia el niño marginado que trabaja; finalmente se retoman algunas investigaciones en referencia al niño trabajador y al marginado en general.

En el capítulo tercero se da a conocer la metodología y resultados de cada una de las nociones indagadas. En este capítulo se encuentra la investigación de campo realizada; en la primera parte veremos el planteamiento del problema así como los

objetivos centrales, seguido del método utilizado y la manera en que se obtuvieron y fueron manejados los resultados obtenidos; en esta parte también se dan las respuestas prototipo que fueron emitidas por algunos de los sujetos.

En el segundo apartado de la tesis se encuentran las gráficas y tablas en las cuales se presentan de forma visual los resultados y conclusiones obtenidas, así como el formato del instrumento utilizado.

I. CONSTRUCCION DE LAS NOCIONES SOCIALES

En el presente capítulo, serán revisados los aspectos que consideramos más relevantes en el campo del conocimiento social, como son: génesis y definición; la polémica en torno a la diferenciación del conocimiento social y no social o físico; el por qué de su estudio y sus campos de investigación; diferentes enfoques teóricos y autores más representativos; y finalmente se hará una breve revisión de algunas investigaciones evolutivas realizadas sobre este tema.

1.1 GENESIS Y DEFINICION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

A lo largo de la vida se adquiere una gran cantidad de conocimientos sobre el entorno social, es decir, sobre las personas que nos rodean y nuestras interacciones con ellas. Cierto es que todo este conocimiento de naturaleza social, determina gran parte de nuestra conducta tanto social como cognoscitiva (Enesco, I., Turiel, E., Linaza J., 1989); entendiéndose a esta última como los procesos mentales básicos que forman las estructuras y mecanismos de la memoria y de la atención; las representaciones mentales como son la imaginación, las proposiciones, los conceptos y categorías; y por último los procesos mentales complejos tales como la comprensión, el razonamiento deductivo e inductivo y la resolución de problemas (Vega, 1986).

Algunos autores (Turiel 1983, Kohlberg 1976 y Flavell 1977, citados en Enesco et al. 1989) se han interesado por el estudio de temas sobre el desarrollo del autoconcepto, la comprensión social del yo, la conducta y el conocimiento social principalmente, a

partir de los cuales se genera un marco teórico y conceptual al respecto, en donde explican la vida social del individuo integrando los aspectos cognoscitivos y socio-afectivos de la experiencia humana con sus valores morales, leyes, reglas o normas convencionales, la comunicación y la interacción del niño con el adulto (Idem).

Cabe resaltar dentro de este marco conceptual, la obra psicológica y epistemológica de Jean Piaget (*El Juicio Moral*, 1932) como uno de los legados más importantes a la psicología actual, y quién con sus primeros trabajos contribuyó específicamente al estudio de la génesis del conocimiento social y en los que estudió el razonamiento social. Estos trabajos han sido y siguen siendo punto de partida para la realización de numerosas investigaciones en el campo social. Piaget realizó trabajos sobre el desarrollo de la inteligencia y del conocimiento físico y lógico, donde desarrolla de manera sistemática la concepción de que el pensamiento se va construyendo a partir de las interacciones de los individuos con su mundo social y físico. Tal concepción se ha denominado constructivista, dando lugar a la formación de modelos de desarrollo cognoscitivo social (Unesco, et al., 1989). Es importante mencionar que a pesar de las aportaciones de Piaget en el campo de conocimiento social, la dicotomía clásica existente entre lo cognoscitivo y lo social no ha sido del todo superada, ya que por mucho tiempo estos dos enfoques se han desarrollado sin una influencia mutua.

Cada una de estas concepciones se interesó por su propio campo de estudio. Por un lado, la psicología cognoscitiva prestó especial atención a los procesos cognitivos del individuo en ambientes artificiales, sin atender el contexto social en el que se desarrolla éste. Así los cognoscitivistas pretendían llevar a cabo estudios del conocimiento desligándolos de las interacciones sociales a partir de las cuales se construye el significado. Por su parte la psicología social se ocupó de distintos aspectos de la conducta y de las influencias interpersonales, sin alcanzar una comprensión de los mecanismos psicológicos intrapersonales implicados.

Fue a finales de los años 60's, cuando los psicólogos sociales se interesaron por el estudio de las respuestas cognoscitivas del individuo y los procesos mediante los cuales se lleva a cabo la codificación e interpretación de la información del entorno social. Al mismo tiempo y concordando con los planteamientos de la psicología social, algunos psicólogos cognoscitivos empiezan a interesarse por la conductas y razonamiento del individuo en su contexto real.

Cabe resaltar el interés de la psicología evolutiva en el estudio del desarrollo de la cognición social, superando parcialmente la dicotomía de lo social y lo cognoscitivo, aceptando principalmente que el conocimiento social no es más que un elemento particular de conocimiento general que está regido por las mismas leyes y procesos psicológicos; posteriormente comentaremos que esta premisa ha sido muy debatida (Enesco, et al., 1989).

Fue la confluencia de intereses del enfoque cognoscitivo y la psicología social lo que dio las bases de la psicología de la cognición social. Es necesario reconocer que se requiere de la adopción de una perspectiva evolutiva del conocimiento, así como también estipular las posibles diferencias entre el conocimiento social y no social o físico, ya que a través de una investigación evolutiva podemos tener una respuesta pertinente al problema de cómo se construye y comprende en diferentes periodos de la vida el conocimiento social.

Es así como los psicólogos evolutivos y cognoscitivistas han contribuido a la nueva área de investigación del conocimiento social, en donde no dejan de existir diferencias tanto en los intereses como en las teorías de cada disciplina. De esta manera el interés de los cognoscitivistas es estudiar cuales son las reglas mediante las cuáles la información social es interpretada y organizada por el sistema cognoscitivo, y cómo tal información afecta a procesos cognoscitivos generales. Por su parte, los psicólogos evolutivos se interesan por aquellos cambios y procesos que se llevan a cabo en el organismo desde el nacimiento hasta la etapa adulta, así como también buscan identificar lo que produce tales cambios, y las diferentes formas y contenidos del conocimiento social a lo largo del desarrollo. Lo mencionado anteriormente se apoya con algunos estudios evolutivos tales como: las relaciones interpersonales (amistad y autoridad) (Damon, 1977), la comprensión de las normas morales y socioconvencionales (Turiel, 1983; Shantz 1982; Enesco y Olmo, 1987), el razonamiento moral

(Kohlberg, 1976) y la comprensión del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos políticos, económicos y sociales (Delval, 1981; Furth, 1980, citados en Enesco, et al., 1989).

En los últimos años ha sido mayor el acercamiento de la psicología evolutiva y de la psicología social cognoscitiva, éste se ve tanto en sus planteamientos teóricos como en la naturaleza de los estudios emprendidos.

En cuanto a la definición del campo de la cognición social, varios autores lo han venido explicando desde una perspectiva de la psicología social por medio de los estudios como los realizados por Bruner y Tiaguri (1954) en los procesos de percepción y juicio de las personas; recientemente y bajo una perspectiva evolutiva para Shantz (1975) el campo de estudio de su interés es el modo en que los niños conceptualizan a otros (Citados en Enesco, et al., 1989). Por su parte Damon (1981;1983) dio a conocer los distintos significados que se le pueden dar al termino "cognición social"; uno de estos hace referencia al aspecto organizativo de éste: conjunto de ideas, categorías y principios que van a estructurar el conocimiento del mundo social; el segundo significado hace referencia a los métodos por los cuales las personas obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social.

No hay que dejar de mencionar que existen autores que insisten en ampliar los límites conceptuales del dominio de la cognición social mas allá de los contenidos puramente sociales. Entre estos autores se encuentran Bearison, quién concibe que el énfasis dado a la cognición social en términos de una clase particular de

objetos de conocimiento se está ampliando para incluir los procesos generales mediante los cuales se construye cualquier tipo de conocimiento (Citado en Enesco et al., 1989).

Al entender a la cognición social en un marco más amplio, es que viene a ser afín con la teoría piagetiana, la cual fue importante para enfrentar la dicotomía entre lo cognoscitivo y lo social, sin dejar de señalar la valiosa contribución de la psicología evolutiva al respecto; así como su participación en la problemática de la definición del conocimiento social.

A pesar de la valiosa contribución de la teoría de Piaget al origen y definición del conocimiento social, Damon (1979) argumentó que este enfoque no explica satisfactoriamente las relaciones existentes entre la capacidad individual para crecer intelectualmente y la herencia cultural.

Después de haber abordado la importancia y problemática del origen y definición del conocimiento social, pasaremos a hablar acerca de las diferencias existentes, entre el conocimiento social y no social o físico.

1.2 DIFERENCIAS ENTRE EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y CONOCIMIENTO NO SOCIAL O FÍSICO

En los últimos años se ha hecho mayor hincapié en diferenciar el conocimiento social del conocimiento no social o físico, lo que ha originado grandes polémicas.

A continuación se mencionarán algunas clasificaciones sobre el conocimiento científico, es decir, entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, ya que las primeras se ocupan de los hechos físicos y biológicos y las segundas se interesan por el hombre en

su aspecto social. Entre estas existen diferencias que llaman la atención y que han originado el planteamiento de si el conocimiento físico es de la misma naturaleza que el social y si las ciencias físicas y las sociales son formas de conocimiento semejantes (Delval en Enesco, et al., 1989).

Las ciencias físicas tienen un mayor adelanto en varios aspectos, uno de estos se refiere a sus métodos de predicción de los fenómenos, mientras las ciencias sociales se han considerado con un grado menor de desarrollo. Es entonces así como se plantean una de las diferencias entre estas dos ciencias, por un lado el grado de desarrollo de cada una, y por el otro la posibilidad de diferencias más profundas derivadas de la naturaleza de su propósito de estudio.

Los argumentos que defienden al conocimiento social son: muchos aspectos de lo social no pueden experimentarse por cuestiones prácticas y por la dificultad del manejo de grandes grupos; el poder lograr contrastar las hipótesis históricas, así como también se da la peculiaridad de que el sujeto cognoscente puede llegar a establecer una relación de uno a uno, mientras que los objetos como tales no podrían llegar a tener esta interacción, lo cual hace diferente el concepto de objetividad en comparación a las ciencias físicas. Esta interacción del sujeto con el objeto efectúa una diferenciación del conocimiento social con el de las ciencias físicas (naturales); ya que esta sería una situación imposible entre objetos físicos. Lo que facilita la obtención de sesgos; así como también el conocimiento que se tiene acerca de la

situación de experimentación puede alterar los resultados o también cuando el sujeto se percibe observado o estudiado se altera su conducta. Las argumentaciones anteriormente mencionadas apoyan una de las diferencias existentes entre el conocimiento de lo físico y lo social, diferencias consideradas más de jerarquía que de calidad.

Asimismo las discusiones acerca de las diferencias entre el conocimiento social y no social o físico se han movido en dos niveles complementarios, el primero se centró en las características del objeto a conocer y del tipo de relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto de conocimiento y en un segundo nivel lo que se planteó fue si difieren en cuanto a sus procesos subyacentes y en sus mecanismos de adquisición. (Enesco, et al., 1989).

De esta forma para Piaget (1932), los mecanismos que se llevan a cabo en la construcción del conocimiento son únicos y universales cualquiera que sea el objeto de conocimiento. De acuerdo con este punto de vista, se encuentran otros autores quienes argumentan que el conocimiento social es estructuralmente isomórfico al conocimiento no social y por lo tanto no es necesario hacer una distinción objetiva entre hechos físicos y sociales. Asimismo Broughton (Citado en Enesco, et al., 1989) defiende el isomorfismo entre ambos conocimientos, dice que lo físico y lo social se interpretan hasta el punto de que los aspectos aparentemente más físicos de la vida son a menudo los más sociales, y los que aparentan ser fenómenos sociales pueden ser puramente físicos.

Por su parte los psicólogos evolutivos mantienen que el conocimiento difiere en cuanto a sus mecanismos y procesos implícitos. Uno de sus argumentos con mayor fuerza es: el sujeto tiene relaciones intencionales y comunicativas cuando hay una interacción sujeto a sujeto y cuando el individuo reconoce que el otro tiene un sistema psicológico semejante al de él, con estados afectivos y cognoscitivos; con la capacidad de aprender, recordar, de pensar, etc., a diferencia de la interacción sujeto- objeto. Es así como se ha descrito la intención comunicativa, presente sólo en nuestras interacciones con las personas y no con los objetos físicos (*Idem*).

Para Damon (1979, 1983) las diferencias consisten en que en el conocimiento social intervienen procesos típica y exclusivamente sociales como la comunicación, la atribución o la adopción de perspectivas que probablemente impliquen la construcción de nociones y principios que son cualitativamente diferentes a los del conocimiento físico y lógico. También señala que las diferencias entre el conocimiento social y no social o físico es que en éste último se sitúan no tanto en el terreno de los procesos cognoscitivos generales, sino en el tipo de acciones e interacciones que el hombre establece con una u otra clase de objetos.

Turiel (1983, 1985), por su parte propone que el conocimiento social y no social se construye en sistemas diferenciados. Asimismo dice que es necesario distinguir no sólo entre conocimiento social y no social o físico, sino también entre distintas formas de conocimiento dentro de cada uno de estos dos dominios generales; lo que quiere decir que dentro de cada uno existen principios organizativos diferentes, por ejemplo, dentro del dominio social el conocimiento moral se organiza en torno a principios diferentes a los del conocimiento socio-convencional y evolucionan con ritmos y pautas propias de cada uno. Desde este punto de vista se considera un modelo de la cognición social el cual toma en cuenta distintos acontecimientos, contextos y formas de interacción social, y cuyo conocimiento se organiza en torno a categorías y principios cognoscitivos diferentes.

Flavell (1977) propone que la mayor parte de los procesos y operaciones básicas de la mente están presentes en el conocimiento social y no social, sin olvidar que es la misma mente humana la que piensa acerca del mundo físico y social, sin negar que existen algunas herramientas cognoscitivas específicas para obtener información acerca de los objetos sociales; es decir, apoya la tesis de un conocimiento unitario y no específico a cada dominio (Citado por Delval en Enesco, et al., 1989).

La posibilidad de distinguir entre los campos de conocimiento no implica considerar al conocimiento social como un campo distinto, con formas de conocer específicas e irreductibles a otras, es decir, los conceptos, categorías, esquemas tienen que ver

con las propiedades de lo que conocemos y con el tipo de acciones que ponemos en juego entre los objetos. Por último es esencial subrayar que las investigaciones en ciencias sociales realizadas dentro de la psicología cognoscitiva han puesto de manifiesto la posibilidad de utilizar los métodos de las ciencias más avanzadas, sin embargo, esto plantea la problemática al suponer que la investigación de lo social es un campo diferente al físico-natural, aunque no hay evidencia convincente de que ambos sigan las mismas líneas respecto a los métodos de estudio y contrastación de hipótesis; pareciera ser que desde este punto de vista de la ciencia, es decir, en cuanto a la posibilidad de utilizar los mismos métodos de estudio, las diferencias entre ambos conocimientos no se pueden evitar.

Finalmente, para poder hacer un planteamiento claro de la génesis del conocimiento social, es necesario partir del hecho de que el hombre es un animal social, donde su conducta y en general su conocimiento están determinados socialmente, por lo que se dice que el conocimiento es intrínsecamente social (Delval en Enesco, et al., 1989).

1.3 LOS CAMPOS DE ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

En ocasiones los estudios sobre el campo social han llevado a cierta confusión, ya que cuando se hace referencia al aspecto social se suele distinguir entre la conciencia y la conducta, afirmando que no tienen por que coincidir.

Se sabe que desde los filósofos clásicos se ha señalado la existencia de diferencias entre lo que la gente piensa que se debe hacer y lo que hace. La diferencia se establece entre lo que la gente hace realmente y la representación que tiene de lo que hace, lo que Piaget diferenciaba "entre la práctica de la regla y la conciencia de la regla" (Enesco, et.al).

Se cree que a pesar de ser dos aspectos diferentes y de la posibilidad de clasificación para su estudio, no se pueden distinguir de forma tajante, además las relaciones entre conciencia y conducta distan mucho de ser sencillas. Esta dicotomía se encuentra reflejada en los estudios realizados a lo largo de la historia de la psicología evolutiva.

Algunos autores (Monroe, 1899; Buhler, 1927; Barnes, 1896; citados en Delval, et al., 1989) se interesaron por la realización de estudios sobre la conciencia, las actitudes y la conducta social, por medio de opiniones expresadas por los niños en sus respuestas a cuestionarios y con las que se intentaba obtener información acerca de lo que los niños piensan. Sin embargo durante mucho tiempo estuvo de moda la realización de trabajos descriptivos y normativos sobre el desarrollo social de los niños, indicando a qué edades aparecen determinadas conductas, siendo el *conductismo*

la teoría psicológica con mayor auge en la realización de estudios, en donde intentaban mostrar bajo qué condiciones aparecen las conductas y cómo se aprenden éstas. Trabajos en los que se concebía al desarrollo social como un proceso regido por las mismas leyes del aprendizaje en general (Sears, Maccobby y Levin, 1957; Bandura y Walters, 1963; Citados por Delval, et al., 1989). Así, dentro de ésta perspectiva el individuo va aprendiendo las normas sociales por la influencia de los adultos y en función de lo que los otros enseñan, proceso en el que se le atribuye un papel muy importante a la imitación, descuidando las condiciones del propio sujeto. Esta corriente se interesó por los factores y las condiciones que producen determinadas conductas, dejando de lado al papel del conocimiento en la conducta social y a la labor constructiva del sujeto.

A finales de la década de los 50's, la psicología cognitiva, puso de manifiesto la importancia que tiene la representación del conocimiento en la determinación de la conducta. Esta corriente floreciente en la actualidad, se ha ocupado de estudiar "el conocimiento social". Parte de la idea, que la conducta no puede entenderse sin estudiar el conocimiento social, haciendo hincapié en el conocimiento entre los otros, el de uno mismo y las relaciones entre uno mismo, siendo estos aspectos su objeto de estudio de acuerdo con Brooks-Gun y Lewis (1978 citados en Enesco, et al., 1989).

Los trabajos que se han mencionado con anterioridad se ocupan de la representación del mundo social en forma no tan compleja, sin

embargo, el aspecto central en la representación del mundo social es importante para el presente trabajo sobre todo en relación con las instituciones y la vida propiamente social, y sólo ha tenido lugar recientemente en algunos estudios fragmentarios. En tales trabajos la labor de Piaget es pionera, en su libro *El Juicio y razonamiento del niño* (1924) abordó algunos rasgos del pensamiento del niño en relación con su comprensión de nociones de tipo social. Ahí mostré como las limitaciones de la lógica infantil plantea problemas para la comprensión de nociones sobre la familia, sobre las relaciones de extranjero, etc.

A continuación se menciona la clasificación elaborada por Delval (1981), para los estudios hasta ahora realizados en el campo del conocimiento social: 1) Investigaciones sobre *el conocimiento psicossocial*, el cual abarca tanto el conocimiento psicológico de los otros como el de nosotros mismos, y que se denomina "social cognition"; 2) el estudio del *conocimiento moral* o las normas sociales gobernadas por la justicia [objeto de estudio sobre todo para los trabajos que fueron realizados por Piaget, (1932) y Kohlberg (1968, 1969, 1976)]; 3) los trabajos sobre conocimiento de los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones, *societal*. Incluiría el conocimiento de las convenciones sociales, de las normas convencionales que rigen las relaciones entre los individuos, las cuales no pueden confundirse con las normas morales. El conocimiento social de los otros como individuos se diferencia del conocimiento de las instituciones, pero lo moral es un aspecto que penetra todas las relaciones sociales, tanto las

individuales como las institucionales (Delval en Enesco, et al., 1989).

Shantz (1982) propone otra clasificación en la que se puedan distinguir cuatro dominios de la experiencia y del conocimiento social:

1) el hombre y los demás individuos como organismos que tienen eventos psicológicos como pensamientos, sentimientos, intenciones, preferencias, razonamiento, actitudes, etc.; 2) las relaciones sociales diádicas tales como relaciones de autoridad, amistad, conflicto, etc.; 3) las relaciones de grupo social tales como sistemas lineales o configuracionales que relacionan a varios individuos con otro, delimitados por conceptos de dominancia, afiliación, liderazgo, y reglas que son compartidas por miembros dentro del grupo; 4) los sistemas sociales más amplios como son la familia, escuela, instituciones sociales, naciones, etc. (Delval en Enesco, et al., 1989). El autor no asegura que tales categorías sean exclusivas y que tampoco se declaren sobre la realidad de estos campos para el niño, pero sí señala su valor heurístico, además de aclarar que el campo de la moral tendría posibilidades de aparecer en todos los anteriores, aunque no necesariamente. Lo moral sería una manera de relacionarse con los demás en determinados tipos de problemas, pero no la única.

El siguiente punto a tratar son las propuestas hechas acerca de la adquisición del conocimiento social por varios autores tales como Piaget, Moscovici y Vygotsky, los cuales explican la construcción del conocimiento social.

1.4. ENFOQUES Y TEORIZACIONES ACERCA DE LA ADQUISICION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

En este apartado se hará la revisión de diversos enfoques y teorizaciones que dan explicación al complejo problema de la adquisición del conocimiento social.

1.4.1 La teoría constructivista psicogenética piagetiana.

Como anteriormente lo mencionamos Piaget ha sido quien dejó uno de los legados más importantes en la psicología actual. Sus primeros trabajos contribuyeron específicamente al estudio del conocimiento social. Autores tales como Doise, Deschamps y Mugny (1978) señalaron que la labor de Piaget (1932) referente al juicio moral son "verdaderos trabajos de psicología social", en los que el autor recurre a una línea social en esencia, puesto que explica el paso de la heteronomía a la autonomía de las concepciones morales infantiles (Echeita, 1988 p. 53).

Sin embargo el esfuerzo más importante realizado por la escuela piagetiana fue el de darle explicación al desarrollo de las estructuras cognoscitivas, que están en contacto con un medio no social, siendo estos más que otra cosa el punto central de sus trabajos, elaborando así conceptos tales como el de equilibración, asimilación y acomodación dando lugar a la adaptación, además de construir un modelo teórico cuyo objetivo fue el de dar explicación del desarrollo del conocimiento en el hombre.

Así, para Piaget el desarrollo cognoscitivo es el resultado de un proceso de construcción de estructuras, en el cual distinguió una serie de estadios, donde cada uno de éstos es base para el siguiente nivel, sin olvidar que también se encuentran unidos internamente al desarrollo de la afectividad y socialización del niño.

En un inicio el niño no tiene ninguna conciencia del yo, es decir, no hay frontera entre el mundo interior o vivido y el conjunto de las realidades exteriores. Es importante especificar que en la medida en que el yo continúa inconsciente de sí mismo (indiferenciado), toda la afectividad queda centrada en su cuerpo y su acción, ya que sólo con una disociación del yo y de los otros es que se da la diferenciación tanto afectiva como cognoscitiva (Piaget e Inhelder; 1969 /1984). La evolución de la afectividad tiene un trayecto que va de indiferenciación del yo con su entorno inmediato, pasando por distintas etapas hasta llegar a construir la estructura cognoscitiva que le dará las herramientas necesarias para tener un yo diferenciado, tanto de las personas como de los objetos.

A través de las reacciones intermedias (inicio a la actividad lúdica) es que se incrementa la complejidad psicológica, por medio de conductas de satisfacción y contacto interpersonal, siendo éstas cada vez más importantes para dar acceso a la comunicación. De esta manera el niño comienza entonces a reaccionar en forma diferente, iniciando la diferenciación entre las personas y las cosas, llevándolo a esquemas que puedan relacionarse con la acción propia.

Empiezan las relaciones surgidas a partir de la "elección del objeto afectivo", conciben la aparición de la doble formación de un yo diferenciado y del otro; que se convierte en un objeto de afectividad, esto es, el establecimiento de los primeros intercambios sociales (estadio sensoriomotor).

A pesar de la indiferenciación que se lleva a cabo en el nivel anterior, el niño vive un egocentrismo intelectual (etapa preoperatoria), donde el pensamiento del niño es plenamente subjetivo, siendo incapaz de prescindir de su propio punto de vista, se aferra a percepciones que aún no sabe relacionar entre sí. El niño durante este período adquiere conciencia del mundo por medio de actividades lúdicas denominadas "juego simbólico", el cual posibilita la aproximación al mundo social por medio de la imitación como la herramienta al servicio de la asimilación lúdica. Es así como el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo; formando parte esencial en la vida del niño, quién está obligado a adaptarse a un mundo social de adultos, cuyos intereses y reglas son aún exteriores.

El desarrollo del lenguaje es un instrumento esencial de adaptación que no es inventado por el niño sino que es transmitido en formas ya hechas y reconocidas de naturaleza colectiva, por lo tanto, éstas son impropias para expresar las necesidades o las experiencias vividas por el niño, por lo que es indispensable que pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, o sea de un sistema de significantes contruidos por él y adaptables a sus

deseos, como serian la imitación, el juego y el dibujo (Piaget e Inhelder; 1984).

Estos medios de expresión común en los niños son los que posteriormente permitiran, en gran parte adquirir una progresiva interiorización de los signos verbales, sociales y transmisibles oralmente.

Piaget habla de una evolución afectiva y social del niño que obedece a leyes de un proceso general, ya que los procesos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son indisociables, ninguna de las dos podría funcionar sin la otra (*Idem*).

La construcción de la representación, que se genera por la función semiótica, es de suma importancia para el desarrollo de la afectividad y de las relaciones sociales. Esto es, el objeto afectivo en el nivel senso-motor no es sino un objeto de contacto directo, que puede volverse a encontrar en caso de separación momentánea, pero que no es evocable durante esas separaciones. Al adquirir la imagen mental, tanto la memoria de evocación como el juego simbólico y el lenguaje, producen que el objeto afectivo esté siempre presente y se manifieste incluso en su ausencia física; este hecho fundamental entraña la formación de nuevos afectos, bajo la forma de simpatías o de antipatías duraderas, (en lo que concierne a los otros), esto es, de una conciencia, de una valorización duraderas de sí mismo, (Piaget e Inhelder, 1984). Otro aspecto importante es el proceso de socialización, el cual es progresivo y tiende a la autonomía en el niño. A partir de los

siete años, está más socializado que en la primera infancia; esas interdependencias sociales iniciales (de dos a siete años) atestiguan en realidad un *minimum* de socialización por estar insuficientemente estructuradas. En las estructuras del niño se van dando tanto los procesos cognoscitivos como los de socialización en forma análoga, esto es, las conductas empiezan por ser intraindividuales, para posteriormente llegar a acciones interindividuales.

Es en el nivel de las operaciones concretas donde se constituyen nuevas relaciones interindividuales de naturaleza cooperativa, produciendo mayor cantidad de intercambios cognoscitivos, los niños son capaces de una auténtica colaboración en grupo, pasando de la actividad individual aislada a una conducta de cooperación.

Estando el niño dentro de las actividades de grupo y de cooperación, la actividad lúdica es transformada: deja de ser el juego simbólico para convertirse en un juego construido a base de reglas establecidas; el símbolo de carácter individual y subjetivo es sustituido por una conducta que contempla el aspecto objetivo de las cosas y de las relaciones sociales interindividuales (*Idem*).

La evolución de las relaciones verbales, se refiere a los intercambios de palabras que marcan la capacidad de descentralización, es decir, el niño toma en cuenta las reacciones de quienes lo rodean, del tipo de conversación que tienen consigo mismo, con los demás y al estar en grupo, pues esto se transforma en diálogo o en una verdadera discusión.

Una vez planteado el proceso por el que pasa la evolución del afecto, juego y lenguaje, veremos como surge en este mismo nivel los sentimientos y juicios morales, los cuales son considerados como el resultado de las relaciones afectivas del niño con sus padres (o adultos), quienes crean sentimientos morales de obligación y de conciencia, que originan a la vez el sentimiento de obediencia.

Los sentimientos de obligación se adquieren bajo dos condiciones necesarias: 1) con la intromisión de consignas dadas desde el exterior, como serían las órdenes de cumplimiento determinado; y 2) la aceptación de las consignas que suponen la presencia de un sentimiento de naturaleza peculiar (excepcional) de quién recibe la consigna por la persona quién la da. Este sentimiento se llama respeto, compuesto de afecto suficiente para entrañar la obligación y de temor que únicamente provoca una sumisión material o interesada. Este sentimiento de respeto se le denomina "unilateral", ya que relaciona a una persona en condición inferior a otra en posición superior (considerado como tal); distinguiéndose así del respeto mutuo, el cual esta fundado en la reciprocidad de la estimación, que vendría a ser la moral heterónoma infantil en los inicios de la autonomía al final de este estadio (Piaget e Inhelder, 1984).

La heteronomía del niño en el juicio moral, denominada *realismo moral*, conduce a una estructura sistemática preoperatoria desde los mecanismos cognoscitivos relacionales y de los procesos de socialización, en la que se observa que las obligaciones y los

valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente del contexto, de las intenciones y las relaciones. En relación a la estimación de las responsabilidades, el realismo moral es designado como *responsabilidad objetiva*, donde el acto es valorado en función de intenciones de quebrantar la ley o de buena intención que, involuntariamente se encuentra en conflicto con la ley.

En este período se dan los inicios de la autonomía, que se gesta con los progresos de la cooperación social. El niño llega a tener relaciones morales nuevas fundamentadas en el *respeto mutuo*. Se pueden englobar estos aspectos de la siguiente manera:

- En la heteronomía los niños menores reciben las reglas ya establecidas por los mayores, considerándolas como "sagradas" e inmodificables y de origen transcendente. Los mayores ven en la regla, por el contrario, un interés de acuerdo entre contemporáneos; y admiten que pueda modificarse, siempre que haya consentimiento en ello, democráticamente regulado.

- El resultado esencial del respeto mutuo y de la reciprocidad es el sentimiento de la *justicia*, frecuentemente adquirido a través de los padres. Esta se va haciendo cada vez más importantes en el niño, ya que se impone sobre la misma obediencia, convirtiéndose en una norma central (*Idem*).

Finalmente hablaremos del estadio de las operaciones formales, al que se le atribuye gran importancia en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, pues se generan nuevas relaciones sociales consideradas dentro de la edad adulta.

El adolescente adquiere un lenguaje cada vez más preciso y ágil, lo que facilita la formulación de hipótesis tanto en el plano científico como en el social, realizando combinaciones entre estas, adquiriendo la capacidad de llevar a cabo discusiones más profundas y complejas.

En este período los procesos de la cognición van a la par con otros cambios del pensamiento y de toda su personalidad en general; estas transformaciones presentan dos factores que siempre van unidos: los cambios de su pensamiento y la inserción en la sociedad adulta, y que además se observa como el aspecto intelectual es paralelo y complementario a lo afectivo.

La diferencia esencial entre el pensamiento formal y las operaciones concretas consisten en que el último todavía se encuentra en una centralización mientras que en el primero se generan las transformaciones tales como la apertura de valores a todas las posibilidades interindividuales o sociales, la inserción de su persona a la sociedad adulta, la capacidad de decidir si se adopta en oposición o acuerdo con el adulto y especialmente en su vida. El cambio en el adolescente va de una moral subordinada y heterónoma, a la auténtica cooperación de unos con otros y a la autonomía, además de mostrar nuevas posibilidades intelectuales que les permiten asimilar la realidad en función de las premisas deducidas (Piaget e Inhelder, 1984).

Es así como Piaget describe el proceso de construcción del conocimiento físico y social en el niño; establece el planteamiento de que todo este proceso de construcción es similar tanto para la

adquisición del conocimiento físico como social, que va de lo particular a lo general del conocimiento y que tiene como resultado la adaptación del hombre a su mundo físico y social (lo que es igual a lograr el equilibrio entre la asimilación y la acomodación del mismo).

Pasaremos ahora a revisar otras perspectivas que dan explicación a la adquisición del conocimiento social enfatizando no tanto los procesos de autoestructuración en el plano individual, como lo hace Piaget, sino centrando sus experiencias en los procesos de influencia interpersonal y en el papel de la cultura.

1.4.2. La teoría de las representaciones sociales de Moscovici

En el intento por dar explicación a la adquisición del conocimiento, se encuentra la teoría de las representaciones sociales postulada por Moscovici, la cual señala que dichas representaciones se construyen a partir de materiales de diversas procedencias, la mayoría de éstos provienen del fondo cultural común, el cual se acumula en la sociedad a lo largo de la historia y se encuentra en forma de creencias y valores; éstas se materializan por medio de las instituciones sociales o con productos sociales que algunas veces están relacionados directamente o indirectamente con la cultura. Este trasfondo cultural va a dar las categorías básicas a través de las cuales se construyen las representaciones (Citado en Ibañez, 1988).

En general las fuentes que determinan las representaciones sociales de acuerdo a Moscovici, se encuentran en las condiciones económicas, sociales, e históricas, que caracterizan a una sociedad

determinada. Otras fuentes más específicas, provienen de la dinámica de las representaciones sociales y de los mecanismos internos que se llevan a cabo en la formación de las mismas.

Se habla de dos mecanismos principales que son: *la observación*, que es la forma en que los saberes y las ideas acerca de un objeto determinado, entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos a través de una serie de transformaciones sociales y *el anclaje*, que da cuenta de cómo es que inciden las estructuras sociales en la formación de las representaciones y cómo van a intervenir los esquemas ya construidos en la elaboración de las nuevas representaciones.

La observación consiste en integrar la información sobre un objeto y permite enfrentar las innovaciones o la relación con los objetos que no son familiares, dentro del sistema de pensamiento ya constituido.

El anclaje expresa el arraigamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales. Así pues la integración cognoscitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por el nivel social de las personas y de los grupos (Ibañez, 1988).

Otro aspecto que interviene de forma determinante es el conjunto de experiencias sociales que se encuentran relacionadas con diversas modalidades de la comunicación social. El proceso que se lleva a cabo en la comunicación es donde se origina principalmente la formación de las representaciones sociales. Se

sabe que los medios de comunicación masivos (la televisión, las revistas, el radio, etc.) tienen un desempeño fundamental en la elaboración de la visión de la realidad. Existe otra fuente de comunicación cuya influencia es igualmente importante y podría decirse que mayor, se trata de la comunicación interpersonal, la cual no ha recibido la misma atención que los medios de comunicación en masa.

Dentro de la comunicación interpersonal a la que más se hace referencia son a todas aquellas conversaciones que tiene una persona durante un día cualquiera en su vida cotidiana. De estas afloran las representaciones sociales y se conforman literalmente. Las conversaciones son una continua y repetida aportación de materiales para la construcción de representaciones sociales, es pues un continuo flujo de imágenes, valores, opiniones, juicios e informaciones, que impactan al individuo sin que este se percate de ello, se sabe que ni los contenidos, ni los contextos donde se dan las conversaciones son iguales entre varios grupos sociales. El grupo al que pertenece una persona y el nivel socioeconómico que ocupa dentro de una sociedad, predispone el acceso a ciertos contextos conversacionales.

La importancia que revisten las conversaciones sociales en la formación de las representaciones, no es la causa por la que se tenga que omitir la existencia de otras fuentes de influencia, como sería la pertenencia a una determinada clase social que interviene sobre el tipo de experiencia personal que se produce en relación al objeto de representación. Es decir, esta experiencia personal

cambia de acuerdo al estatus social y por lo tanto condiciona la relación con el objeto. Es así como se contribuye a la configuración de las representaciones sociales. Y por lo que se asevera su adjetivación de representaciones sociales, debido a que son fenómenos donde sus condiciones de producción son inequívocamente de tipo social y son denominadas de esta manera en la medida en que producen fenómenos de la misma naturaleza, como sería por ejemplo las conversaciones que difícilmente se desarrollarían sin un contexto amplio de representaciones compartidas (comunes en una cultura o sociedad). Es decir, las conversaciones necesitan un amplio marco referencial que sea común a todos los interlocutores, de esta manera facilitará su espontaneidad, fluidez y la ausencia de formalización característica de éstas.

Es así como las representaciones sociales crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, en la medida que se van formando, a través de las conversaciones cotidianas, entre otros procesos.

Las representaciones sociales no solamente requieren condiciones de producción que son de naturaleza social, sino que también constituyen a su vez el requisito de producción de ciertos fenómenos sociales.

En base a lo anterior Moscovici (Citado en Ibañez, 1988) considera que las representaciones son sociales porque son de naturaleza colectiva en el sentido que son compartidas por amplios grupos de personas; desempeñan la configuración de los grupos y

especialmente en la conformación de su identidad; el hecho de compartir determinadas representaciones sociales las instituyen como fenómenos sociales inconfundibles y las hace grupo. Lo que algunas veces se ha llamado la cultura grupal, define profundamente al grupo y está unido no sólo con una memoria y un lenguaje compartido, sino también con representaciones comunes. Estos son los aspectos bajo los cuales las representaciones sociales aparecen como entidades sociales (son sociales tanto por la naturaleza de sus condiciones de producción, como por los efectos que forman y por la dinámica de su funcionamiento).

Lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos en base a la naturaleza de la relación que se establece con ellos y es precisamente esta relación lo que la hace definitoria de lo social.

Los elementos que conforman una representación social varían en cuanto a naturaleza y procedencia. Las opiniones, creencias, valores, las imágenes, las actitudes, las informaciones que forman parte de una representación, son un conjunto de elementos calificado como heterogéneo, sin embargo, éstos deben presentar una unidad funcional fuertemente organizada, así como una estructura integrada.

Moscovici (Citado en Ibañez, 1988) ha indicado que existen tres ejes en torno a los cuales se estructuran los componentes de una representación social: A) La actitud que es la manifestación de una disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación y expresa la orientación evaluativa

- dimensión en la que los componentes afectivos de las representaciones sociales se articulan marcándolas de un carácter dinámico- en relación a ese objeto. B) La información que proporcionan los objetos representados, y que diferencia tanto en cantidad como en calidad. Estas variaciones van a incidir en el tipo de representación que se elabora sobre un objeto social y por consiguiente en la naturaleza misma del objeto para los distintos grupos sociales; por lo que la pertenencia grupal y la ubicación social mediatizan la cantidad y la precisión de la información incidiendo en el tipo de representación social que se forme. Sin embargo, aquella información que surge del contacto directo con el objeto y de las experiencias que se desarrollan en relación con él tienen propiedades diferentes de las que representan la información obtenida a través de la comunicación social. C) El campo de representación que es la ordenación y la jerarquización de los elementos, configuran el contenido de la misma, es decir, la organización interna que adoptan los elementos quedando integrados en la representación se encuentra organizado en torno a un núcleo figurativo y que constituyen la parte más sólida y más estable, además de ejercer una función organizadora para el conjunto de la representación. El núcleo figurativo confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que se encuentran presentes en el campo de la representación, éste se construye a través de un proceso de objetivación, proviene de la transformación en imágenes de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto (en imágenes), las cuales ayudan a las personas a crear una visión

menos abstracta del objeto representado, sustituyendo sus dimensiones conceptuales más complejas por elementos figurativos que son más accesibles al pensamiento concreto. Las ideas abstractas se convierten así en formas icónicas, es decir, el pensamiento social tiende a traducir los conceptos (lo abstracto) en elementos concretos significativos (Ibañez, 1988).

El proceso de objetivación es una proyección confirmativa que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual; este proceso tiene tres fases: 1) *construcción selectiva*, proceso mediante el cual los diferentes grupos sociales y los individuos que los integran se apropian de una forma específica que cada uno de ellos tiene sobre la información y para saber de un objeto determinado, aquí se retienen ciertos elementos de la información y se rechazan otros, pasan como desapercibidos o se olvidan. Los elementos que se retienen pasan por un proceso de transformación para que puedan encajar en las estructuras de pensamiento ya constituidos en el sujeto (esto se considera como un proceso de adaptación de los nuevos elementos de información); 2) *esquemización estructurante*, una vez seleccionada y convenientemente adaptada la información, se organiza para proporcionar una imagen del objeto representado, lo suficientemente coherente y fácilmente expresable, como resultado de ésto se obtiene un esquema figurativo; y por último 3) *la naturalización*, donde el esquema figurativo adquiere un status ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva, es pues el resultado de un proceso de construcción social de una

representación mental, que es la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la que no es más que un reflejo fiel de la misma.

El mecanismo de la objetivación se ve influenciado por una serie de condiciones sociales como es la inserción de las personas en la estructura social. Las diversas inserciones inciden en la configuración del núcleo figurativo (organización interna de los elementos de la representación) en función de los intereses y de los valores que son propios de cada categoría social y que van a filtrar la información disponible. Así, la posición que ocupa una persona determina en parte el tipo de núcleo o esquema figurativo que ésta puede elaborar (Ibañez, 1988).

Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en la comunicación social. Los intercambios verbales en la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico.

Una de las funciones de las representaciones sociales es la de integrar las novedades en el pensamiento social. La dialéctica entre acomodación y asimilación mantiene la estabilidad del pensamiento social al mismo tiempo que transforma progresivamente las mentalidades, otra función de las representaciones sociales, es especialmente relevante en la transformación de los nuevos conocimientos científicos en saberes de sentido común. La dinámica de estas es esencial para adaptar el pensamiento social a las cambiantes realidades que producen las ciencias.

También tienen como función la configuración de las identidades personales y sociales, así como en la precisión, configuración y definición de los grupos. Las representaciones sociales son generadoras de la toma de postura, aquí están compuestas por elementos valorativos que orientan la postura que toma un individuo ante el objeto representado, al igual que producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar, y orientarse en su medio social. Inciden en las personas para que acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición. Las representaciones sociales (al igual que las ideologías aunque de forma mucho más concreta), contribuyen a la legitimación y a la fundación del orden social. Legitimación que transcurre esencialmente a nivel simbólico, pero que también se manifiesta a nivel práctico, puesto que suscitan las conductas apropiadas a la reproducción de las relaciones sociales establecidas por las exigencias del sistema social (Ibañez, 1988).

Así dicho modelo tiene como base la importancia que lo social tiene en el individuo sin hacer relevante los procesos internos y madurativos del individuo.

1.4.3. Enfoque Sociocultural Vygotskiano

La posición de Vygotsky con respecto a las relaciones entre desarrollo social y desarrollo cognoscitivo es bastante diferente a la propuesta piagetiana, ya que la primera intentó demostrar que las funciones mentales superiores como son el pensamiento, la atención voluntaria o la conciencia humana, tienen su origen en la vida social (interpsicológica) y que el sujeto interioriza paulatinamente dentro de su desarrollo individual.

La esencia de su posición es que el sujeto no se hace de dentro hacia fuera, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas, por el contrario es un resultado de la interacción social. Las funciones superiores no son sólo un requisito del lenguaje, sino que son un resultado de la comunicación.

Para Vygotsky la actividad del sujeto no es solamente respuesta refleja, sino que implica un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos, por lo cual amplía el concepto de instrumento a las nociones de símbolo y signo; éstos son proporcionados por la cultura y "constituyen al niño en desarrollo" (citado en Echeita, 1988).

De esta forma quedan unidas la actividad instrumental y las interacciones en la génesis de las funciones superiores y de su desarrollo: "en el desarrollo cultural del niño toda función aparece primero entre personas y después en el interior del propio niño" (en Echeita, 1988 p. 68). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria y a la formación de conceptos.

Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos.

Lo que postula este autor es que el funcionamiento individual se deriva y refleja de la estructura del funcionamiento social. Con lo que supone que una variación en la organización del funcionamiento social debe conducir a una variación en la organización del funcionamiento psicológico individual. Una de las áreas de investigación que Vygotsky incluyó en su proyecto teórico, suponía precisamente estudiar la influencia de las variables transculturales en la naturaleza de los procesos cognoscitivos.

También afirmó que los progresos histórico-sociales no solamente proporcionan a la psique de la persona un nuevo contenido, sino que llevan a la creación de nuevos estilos de actividad consciente, de nuevas estructuras de los procesos cognoscitivos, y elevan la conciencia de las personas a niveles superiores.

La teoría vygotskiana considera que la mejor forma de entender el desarrollo cognoscitivo individual sería examinando patrones específicos de interacción social en los cuales los niños participan.

Es el contexto de los problemas educativos, el interés del autor refleja la profundidad de su concepción y las diferencias con otras escuelas psicológicas, esto se refiere a lo que él llama zona de desarrollo potencial, la cual es definida como la distancia que existe entre el nivel actual del desarrollo, que se determina por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel

de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Así el aprendizaje crea el área de desarrollo potencial, y es en éste en donde nacen, se estimulan y se activan los grupos de procesos internos de desarrollo, (dentro de un marco de interrelaciones con los otros), que son absorbidas por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño (citado en Echeita, 1988).

El autor habla de ciertos mecanismos que entran en juego en la zona de desarrollo; estos son: *la imitación*, la cual resalta como un proceso activo que posibilita el progreso del sujeto y que depende en primer lugar de los límites establecidos por su estado de desarrollo, la imitación juega un papel fundamental en el desarrollo infantil; *la instrucción*, la cual descubre las cualidades de la mente específicamente humanas, que conducen al niño a nuevos niveles de desarrollo; y por último *el contexto* de las propias relaciones educativas, es decir, el contexto interactivo niño adulto. Este autor afirma que el desarrollo individual se da en la medida en que existen interacciones sociales, además de ser éste el lugar apropiado para estudiar y comprender el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, es decir "histórico-humanas", sin olvidar otras relaciones sociales, igualmente necesarias para el desarrollo del niño, como por ejemplo las relaciones entre iguales.

Vygotsky postula que los seres humanos están subordinados a las interacciones sociales, por lo que es necesario tener en cuenta

los procesos que desarrolla la influencia social a través de los otros, dando así el medio para la adquisición del conocimiento social, no social y de la conducta.

"El contexto social en el cual se vive no solo condiciona nuestro desarrollo individual, sino que también lo crea". (Vygotsky, 1930 citado en Mata, M. y Ramírez, J., 1989, pp 63).

Por último la idea fundamental del enfoque es el carácter social e histórico de los procesos cognitivos, por lo tanto el funcionamiento cognitivo emerge de la interacción social. Para el autor toda función psicológica individual ha sido antes una función interpsicológica, social, es decir, "cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y después en el psicológico, es decir aparece entre personas como una categoría interpsicológica y después dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica" (Vygotsky, 1979 citado en Mata y Ramírez, 1989).

La corriente sociocultural postula que el desarrollo cognoscitivo está determinado esencialmente por el contexto social, y que su conceptualización e interpretación pueden variar significativamente de una cultural a otra. Por lo que es particularmente llamativa la afirmación vygotskiana de la primacía de los procesos de transmisión social y cultural (interacción a través de los padres, escuela, medios masivos, etc.) sobre los procesos de construcción del conocimiento en el plano individual (Alvarez y Del Río, 1990 citado en Díaz Barriga, 1992).

Tanto la teoría de Piaget, Moscovici como la de Vygtsky son de gran relevancia para la investigación de las nociones sociales, sin embargo existen otros autores que ofrecen modelos que son importantes de abordar.

1.4.4 Otras Aproximaciones

Por su parte Pozo (1987) realiza una recapitulación de las posturas expuestas con anterioridad y menciona que la adquisición del conocimiento es un aspecto difícilmente separable de su representación. Este autor analiza los procesos psicológicos que se encuentran en el origen de las ideas de los niños y delimita tres posibles orígenes de las ideas de los sujetos las cuales pueden estar relacionadas continuamente:

- Origen Sensorial: las concepciones espontáneas, se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basan esencialmente en el uso de reglas de inferencia causal aplicadas a datos recogidos; en el caso del mundo natural, mediante procesos sensoriales y perceptivos.
- Origen Social: el origen de las concepciones inducidas no estarían tanto dentro del niño, como en su entorno social de cuyas ideas se impregna el sujeto. La cultura es entre muchas otras cosas un conjunto de creencias compartidas por los grupos sociales, de modo que la educación y la socialización tendrían entre sus metas prioritarias la asimilación de estas creencias por parte de los individuos. Siendo que el sistema educativo no es hoy el único vehículo y a veces ni siquiera el más importante de transmisión cultural.

- Origen Analógico: a pesar de la ubicuidad de las concepciones alternativas existen algunas áreas de conocimiento con respecto a las cuales los individuos carecerían de ideas específicas, sean espontáneas o inducidas, por lo que para poder comprenderlas se verían obligados a activar, por analogía, una concepción potencialmente útil para dar significado a ese dominio. Cuanto menor sea el contacto de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas al respecto.

Esta clasificación no implica que desde un punto de vista cognoscitivo las diferentes concepciones funcionen por separado. Así, las analogías deben formarse a partir de concepciones ya existentes, normalmente formadas a través de las otras vías. Del mismo modo las concepciones socialmente inducidas deben ser asimiladas por cada persona en función de sus conocimientos previos en los cuales obviamente las concepciones espontáneas desempeñan una función primordial. De esta manera vemos que este autor hace un intento por conciliar las aportaciones de los enfoques antes revisados, proponiendo en cierta medida su complementariedad.

De acuerdo a lo anterior se puede observar que en los últimos años se ha tenido gran interés en la influencia de factores sociales en el desarrollo, factor escasamente tomado en cuenta y descuidado en la investigación psicogenética.

Aunque Piaget siempre citó la transmisión social como factor del desarrollo, en sus investigaciones concretas, procedía como si este no existiera.

Por el contrario Vygotsky, tomó como postulado que el desarrollo del individuo se produce inseparablemente de la sociedad en la que vive.

Por otro lado la llamada psicología de los conflictos de Doise, Mugny y colaboradores mostraron como el conflicto, siendo una fuente del progreso psicológico, tiene un carácter esencialmente social. Dentro de esta misma idea (conflicto), Piaget (1932), de Vygotsky (1979), y Doise y Mugny, (en Delval, 1992) no se produce una oposición neta, sino más bien una diferencia de intereses, sin ignorar que puede esto resultar simplificador y no dar partido a cada una de éstas.

Se sabe que los psicólogos sociales más preocupados por la influencia social se están ocupando de los mecanismos creadores de la mente humana y de sus ideas, tomando en cuenta su contexto y tratando de hacer una teoría causal del desarrollo.

Se tiene en cuenta que Piaget consideró las cosas desde el interior del individuo, haciendo una teoría descriptiva de cómo éste va progresando, razón por la cual el autor da gran importancia al factor de equilibración.

Ambas posturas, psicogenética y culturalista son necesarias y complementarias sin tener que oponerse; y se reconoce que las influencias exteriores son esenciales y sin estas no existiría un desarrollo normal, por lo que cada individuo debe de realizar su propio crecimiento; siendo esto la meta ineludible de explicación psicológica, que apesar de todo, sigue considerandose incompleta.

Delval (1992) considera que dentro de la teoría psicogenética el concepto de estadio es uno de los problemas más debatidos en la psicología actual, así mismo indica que los estadios no parecen ser un instrumento útil y necesario para describir los progresos de los individuos, por lo que son concebidos como una especie de incisión en el desarrollo, que introduce el investigador para sistematizar los datos de una manera significativa de acuerdo con sus objetivos, ya que tiene que existir una correspondencia con los datos y reflejar los cambios observables. Los estadios son siempre "tipos ideales" que no se dan nunca de una manera perfecta, por lo que se consideran constructos hipotéticos que tienen como objetivo encontrar una coherencia y homogeneidad en los datos y que sólo puede mantenerse si se les respalda, por lo que tienen que estar sometidos a continua revisión. Naturalmente, no puede afirmarse *a priori* que se vayan a encontrar los mismos estadios en todo tipo de sujetos.

Con esto se ha considerado que la labor del psicólogo actual es tratar de encontrar una estructura significativa de las explicaciones que van estableciendo los sujetos o su visión del mundo (elementos significativos como: estratificación social, ideas económicas, conocimiento de la guerra y la paz, comprensión de la organización política) con lo que el psicólogo tiene que realizar una reconstrucción racional de las concepciones de los sujetos. Por lo que es preciso llevar a cabo un análisis teórico permanente, que determine los temas que son esenciales y por ende se defina el campo del conocimiento social. Para tal efecto el Delval propone

dos elementos: primero la sucesión de explicaciones que van elaborando los sujetos, la continuidad y la ruptura, y segundo los conceptos centrales de la teoría científica sobre la disciplina.

De acuerdo a lo anterior Delval propone algunas constantes, que se manifiestan en muchos campos del conocimiento social, y que agrupa en tres niveles:

- Primer nivel:

Realidad Inmediata y perceptiva. Rasgos aparentes y poco elaborados. No hay sistemas. La sociedad está hecha para satisfacer las necesidades humanas. Hay abundancia no se entiende la escasez, concepto esencial de la economía y la organización social. Relaciones personales. Tendencias ideológicas. La equidad frente a la igualdad.

- Segundo nivel:

Restricciones de la realidad. Se entiende la escasez. Competencia individual por lo escaso. Restricciones individuales. Relaciones sociales, no personales (asalariado, jefe, vendedor). Comprensión simple de procesos. Dimensión temporal de los procesos. Comprensión de relaciones entre sistemas simples.

- Tercer nivel:

Concepción de un mundo simple. Comprensión de la interacción de las restricciones. Competencia poniéndose en el lugar del otro. Restricciones sociales. Procesos temporales largos, más allá del individuo. Posibilidad de entender relaciones complejas entre múltiples sistemas.

Delval (1992) habla de que en la evolución de las explicaciones de los niños y adolescentes sobre su mundo social, se encuentran suficientes elementos comunes en diferentes campos del conocimiento social. No considera esto sorprendente pues en la mayoría de los casos se descubren sistemas que se conectan unos con otros, reconstruyendo lo que no parece claro y creando los conceptos adecuados.

Hay casos en que los sujetos comienzan por no comprender las relaciones entre diferentes sistemas, incluso llegan a entender cada subsistema de una forma estática. De esta manera los sujetos tienden a centrarse en aspectos fáciles de percibir y con poca elaboración de los fenómenos a la hora de dar explicaciones. Atribuyen un papel importante a los deseos y las cualidades personales (individuales) de los sujetos en el resultado de la acción (Delval, 1992).

Otro aspecto importante a considerar y que no se puede dejar de lado es la dificultad a la que se enfrenta la psicología para entender el modo en que afectan cognitivamente al individuo los grandes cambios culturales que se han dado a lo largo de la historia del hombre y que en su presente se siguen efectuando.

Es fundamental la reflexión sobre el papel de la cultura como un factor importante para superar la presencia de ciertas limitaciones de la investigación psicogenética, una de éstas es la dicotomía con carácter de irreductible entre individuo y sociedad (Mata y Ramírez, 1989).

Es esencial tener claro que los procesos cognoscitivos no son diferentes en una cultura y otra, sino que más bien estas distinciones se centran y dependen de aspectos culturales, sobre las relaciones entre cultura y conocimiento.

Por lo tanto el cuestionamiento de si el desarrollo de los procesos cognoscitivos difiere interculturalmente y depende de factores sociales, no ofrecen ni un sí ni un no, sino que adquiere matices según qué se entienda por éstos y cuáles sean los factores y situaciones involucradas.

Jahoda y Lewis, (1989) consideran que existe la suficiente evidencia para afirmar que la gente en diferentes culturas y sociedades piensan (procesos cognitivos básicos) de manera similar con diferentes constructos culturales y cosmologías (factores socioculturales). De esta manera, estos autores hacen una diferencia en el término cognición en dos acepciones: la primera se refiere a los procesos inferidos de pensamiento a nivel individual (cómo se piensan) y la segunda referida a lo que la gente piensa, sus representaciones colectivas culturales, cosmologías particulares, sistemas de creencias, es decir, el contenido cultural del pensamiento). En gran parte de la investigación realizada hasta el momento, tal distinción no es muy clara, esto es cómo se piensa y qué se piensa (En Díaz Barriga, et. al, 1991).

En este sentido puede admitirse la posibilidad de procedencia de las estructuras intelectuales y competencias cognitivas básicas, compartidas por la mayoría de los seres humanos, a la vez que se asume que los procesos cognoscitivos también son de naturaleza

situacional, que la cultura privilegia la construcción de ciertas estructuras intelectuales y así los sujetos manifiestan una habilidad en cierto contexto y no en otro. Se cree que el conocimiento que el sujeto construye no es sólo reductible a la habilidad de razonar lógicamente, por lo que el estudio del desarrollo no está ajeno al estudio de las manifestaciones socioculturales y los procesos socializadores y educativos que ocurren en un contexto determinado (Díaz Barriga, et al., 1991).

Es importante reconocer que el análisis de la función que desempeña la cultura en los procesos de socialización, desarrollo intelectual y afectivo, se ha interpretado de manera diferente no sólo por diversas corrientes psicológicas, sino también por diferentes disciplinas científicas.

Se sabe que el enfoque psicogenético indagó principalmente la construcción de categorías lógico-matemáticas propias del pensamiento racional científico; abordando sólo de manera incidental el conocimiento social y rara vez al individuo en su contexto natural (*Idem*).

No obstante, en las últimas décadas, la escuela de Ginebra modifica su postura, dando origen a toda una línea de investigación comparativa, cuyo propósito fue probar la validez intercultural de la teoría piagetiana.

De acuerdo a Jahoda y Lewis (1989), la tradición psicogenética muestra en sus últimos trabajos convergencias considerables con los enfoques socioculturales al estimar la necesidad de apreciar la influencia de los factores culturales. En los trabajos de Dasen,

Inhelder, Lavalley y Retschitzki (1976) y Jahoda (1989), se da la preocupación, por profundizar en el contexto etnográfico (citados en Díaz Barriga, et al., 1991).

A continuación revisaremos los diferentes estudios sobre la construcción de nociones sociales en diferentes medios socioculturales, y de los que se deriva el cuestionamiento que abre paso a la realización de la presente investigación.

1.5 ESTUDIOS EVOLUTIVOS Y TRANSCULTURALES SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

En los últimos años se han realizado investigaciones referentes a las nociones sociales que el niño construye a partir de su entorno social. Dentro del marco de referencia de la teoría psicogenética algunos autores han investigado la construcción y comprensión de nociones sociales (ganancia, dinero, clase social, desigualdad, medios de producción, trabajo y profesiones, etc.), con poblaciones de niños anglosajones, italianos, israelíes, franceses, chinos y españoles entre otros.

Dentro de las investigaciones hechas en referencia al tema se ha abordado y considerado básicamente a la organización social, sin dejar de lado las funciones económicas y políticas. A partir de este momento haremos referencia a los trabajos relacionados con el tema.

Jahoda (1959), realiza una investigación con 179 niños ingleses, donde indaga el papel que juegan el sexo, edad, inteligencia y clase social en tres niveles socioeconómicos. Los resultados obtenidos fueron:

- La percepción de las diferencias sociales aumenta en la medida que avanza el desarrollo intelectual.
- La clase social va a influenciar sus sentimientos y actitudes, ya que toman como punto de referencia la situación bajo la cual se encuentran.

El trabajo realizado por Conell (1970), con 91 niños australianos, estudió la noción de clase social, y encontró los siguientes resultados dependiendo de la edad del niño: en una primera investigación encontró lo que llamó el estadio de contrastes dramáticos (5-8 años), en el cual no hay un entendimiento sociológico y las diferencias son asociadas a la posesión/no posesión de dinero y bienes materiales, y donde los sujetos proponen que para obtener dinero se necesitan sacar la lotería, robar o recibir una herencia. El segundo estadio propuesto por Conell, fue denominado realismo concreto (8-12 años), donde se hace una diferenciación entre rico y pobre en función del trabajo que éstos realizan; como fuente primordial de obtención de riqueza ponen al trabajo, las posesiones y las herencias. El tercer estadio lo llamó esquema de clases verdadero (12-16 años), aquí el adolescente hace una integración de sus ideas acerca de la educación, riqueza y jerarquías laborales. Conell no encontró datos significativos de que el nivel socioeconómico tenga alguna influencia en la construcción de las nociones sociales estudiadas.

Delval (1971), por su parte abordó nociones económicas y su proceso de comprensión. Trabajó con 100 escolares españoles con edades de los 5 a 14 años, tomando en cuenta tres clases sociales,

alta, media y baja. Los tópicos investigados fueron: la distribución de capital, procesos de producción, relaciones de intercambio y fuentes de riqueza, esto se hizo por medio de entrevistas clínicas.

Los resultados obtenidos señalan una evolución de las nociones abordadas. Básicamente a los 7-8 años, los niños no presentaron problemas para manejar la noción de rico y pobre. Las propuestas hechas por los niños con la finalidad de hacerse ricos fueron: trabajando, por medio de acumulación de capital y el relacionado a medios fantásticos (sacarse la lotería, encontrarse un tesoro o robar un banco).

En la primera etapa que es hasta los 7 años, en este momento no dan valor significativo mayor al trabajo desempeñado ni a su jerarquía, sin embargo se observa que la suerte y el trabajo se ven como formas de enriquecimiento. De los 7 a los 11 años, ya se tiene una jerarquización del trabajo y hay una clara diferenciación entre diversos trabajos con una remuneración mayor, lo cual permite acumular capital, y no puede ser realizado por todas las personas. Los adolescentes ya tienen una idea clara de la acumulación del capital. Se hace la observación que la gente puede ser rica por medio de su trabajo o por medio de una herencia, sin embargo hacen la aclaración de la necesidad de reinvertir para lograr nuevos beneficios.

Furth (1976), realizó un estudio con 200 niños ingleses, a los cuales se les preguntaba sobre su comprensión de eventos sociales (escuela, dinero, tienda, comunidad, gobierno y

trabajo). Con los resultados obtenidos, el autor propone cuatro etapas de desarrollo del conocimiento: 1. El conocimiento arbitrariamente personalizado y con elaboraciones imaginativas. 2. Aparece una diferenciación funcional primitiva. 3. Se empiezan a considerar parte de las funciones sociales. 4. Se establece un sistema global coherente.

Esta última etapa parece presentarse en los adolescentes y adultos con intereses especializados y capacidad de operaciones formales. Finalmente Furth señaló que el desarrollo de la comprensión del conocimiento social está relacionado a la maduración del autoconcepto, los juicios morales y la comprensión interpersonal.

Damon (1979), efectuó una investigación sobre el desarrollo social cognoscitivo, en el cual estudió las nociones de amistad, padres, ellos mismos y la sociedad. Afirma que la construcción humana del conocimiento en todas sus manifestaciones impone una interacción de sujeto y objeto, y no puede consistir solamente en el descubrimiento objetivo de la realidad física e impersonal. Los resultados obtenidos, apuntan a, que el modelo de construcción del conocimiento social demanda sus propios principios de organización y función. En el tiempo de los primeros encuentros sociales del niño y a través de varios periodos de desarrollo, el niño debe llegar a comprender las diversas nociones vinculadas con la realidad social.

Por otro lado Berti y Bombi (1981), investigaron el desarrollo del concepto y valor del dinero. Este estudio fue realizado con 80

sujetos, utilizando el método "clínico-crítico", las nociones fueron acerca del valor del dinero y el rol que este juega en la compra-venta. Los resultados observados demostraron un desarrollo secuencial para las concepciones acerca del valor y uso del dinero.

La primera etapa es caracterizada sólo por el vago conocimiento que el dinero tiene algo que ver con la compra-venta. La segunda etapa es caracterizada relativamente por una regla más precisa: tú debes pagar cuando compras. La tercera etapa es caracterizada por el conocimiento de la existencias de otras reglas, como por ejemplo el dinero de diferentes denominaciones, las cuales los niños todavía no las sabe. La cuarta etapa el niño empieza a adueñarse de las reglas no conocidas hasta el momento: algunas veces el dinero no es suficiente. En la quinta etapa aparecen las respuestas que traen implícito la correspondencia uno a uno entre dos series (unidades monetarias y precios de objetos), y sexta etapa y última se caracteriza por la presencia de un pensamiento preoperacional y durante este período cronológico tal pensamiento es dominante. En está implican el uso de operaciones lógicas y aritméticas.

En un estudio realizado por Berti, Bombi y Lis (1982), se analizaron las ideas de los niños acerca de los medios de producción, su función y sus poseedores. Entrevistaron a 120 niños de 4 a 13 años de edad de una zona industrial de familias obreras. Los niños pequeños respondieron que los propietarios son quienes están en contacto directo con fábricas, campos agrícolas, servicios de transporte, esto es, medios de producción, en comparación con los mayores, que tenían una comprensión de que estos tenían un

beneficio económico propio ya que los propietarios son quienes controlan el uso de los medios de producción. En un primer nivel los niños consideran que los productos, no son de nadie, después se piensa que son de quienes están cerca de ellos y finalmente se da la posesión a los empleados, dueños o al patrón.

Hung, S. (1983), realizó un estudio sobre el desarrollo de conceptos de banco, ganancia y tienda, con 96 niños de Hon Kong, de 6 a 13 años de edad. Los resultados encontrados muestran un progreso en el desarrollo de la comprensión del concepto de banco, siendo este más complejo en dicha muestra, pero similar a la muestra escocesa reportada por Jahoda (1981).

Observaron que la comprensión total del concepto de banco surge a la edad de 10 años, mientras que el de ganancia surge a los 6 años. Estos resultados demuestran preciosidad a diferencia de la muestra escocesa.

El estudio consideró también los roles de diferenciación cognitiva y conflicto y fueron probados experimentalmente por si resultaba alguna nueva comprensión de la experiencia de los contrastes cognitivos y conflicto. Con lo que encontraron que la experiencia produce una mejora significativamente en la comprensión de la idea de banco entre niños de 10 años y 13 años, y en la comprensión de ganancia entre niños de 8 a 10 años.

Por su parte Gianotti (1984), realiza un estudio sobre la evolución de la representación del mundo social en niños de diferentes clases o medios socio-culturales. Entrevisto a 100 niños italianos con edades de 6 a 10 años, la mitad de cada grupo es de

clase social privilegiada (alta burguesía) y la otra mitad de clase desfavorecida (medio obrero). Las nociones que fueron investigadas son: democracia, gobierno, presidente y la política. Los resultados han puesto, en evidencia la aparición de los conocimientos relativos al mundo social institucional así como la analogía de las conceptualizaciones suministradas por los dos grupos de sujetos. Los factores sociales se manifiestan de diferentes maneras sin modificar radicalmente el marco de las representaciones sociales en los dos grupos de sujetos. Las evidencias demostraron que el conocimiento acerca de las instituciones sociales aparece tardíamente y que las conceptualizaciones de los grupos sociales estudiados fueron muy similares. La influencia de los factores sociales se manifestó de diversas formas, pero no modificó profundamente las representaciones de los dos grupos sociales.

Furnham y Lewis (1986), realizaron un estudio sobre la socialización y la economía haciendo una recapitulación de otros estudios ya realizados por diversos investigadores que se han enfocado al estudio de las nociones sociales. Así las conclusiones a las que llegan son: La clase social, expuesta en el mundo de la economía y las prácticas paternas parecen ser las determinantes más importantes sobre el conocimiento de los niños y el uso del dinero. Sus resultados parecen indicar que la economía en su noción y comprensión es altamente influenciada por factores paternas conjuntamente con la intervención de la escuela en estos conceptos.

Ajello, Bombi y Zucchermaglio (1987), realizaron una investigación acerca de la enseñanza de la economía en escuelas

primarias, con conceptos de trabajo (empleado de sí mismo o dependiente, características peculiares de los trabajos) y ganancia (determinación de precios, dar el valor, recolección de información acerca de precios, por medio de entrevistas realizadas por los niños a los dueños de tiendas). La población con la que trabajaron fue de 80 niños italianos (40 niños y 40 niñas), entre 6 y 8 años de edad.

Los resultados encontrados por estos autores indican que muy pocos niños entendieron que los tenderos deben cobrar más en los precios de menudeo que en las ventas de mayoreo. Tan sólo una porción mayor a la anterior, no muy grande, tuvo la capacidad de entender el incremento de los tenderos o de otros grupos económicos, y la mitad de los niños reportaron que el incremento de los precios de la producción a la venta, respondía a la calidad o a los buenos servicios o implementos utilizados.

Carraher et al., (1988), llevo a cabo un estudio sobre el desempeño en matemáticas mostradas por niños pobres en situaciones naturales (informales) y en condiciones formales de tipo escolar.

La edad de los niños de la muestra con la que se trabajo fue de 9 y 15 años, cuyo nivel de escolaridad variaba de 3o. a 6o. Aplicó un examen informal (63 preguntas) y el formal en un situación escolar (99 preguntas), el primero consistió en la evaluación dentro de un contexto natural donde se manejaran las matemáticas, tales como la feria, el puesto de cocos, el carro de palomitas, etc. Las preguntas de la entrevista consistieron en transacciones realizadas de hecho o en apariencia obteniendo respuestas verbales

a los problemas presentados, el método que empleo en este examen se aproxima al método clínico-piagetiano. En el segundo se presentaron los problemas expuestos en el examen informal pero en forma matemática, utilizando más de una presentación. Los resultados que obtuvo demostraron la presencia de múltiples lógicas correctas en la en la resolución de los cálculos y que no son aprovechados por la escuela. Tanto los menores como los adolescentes utilizaron el método llamado de descomposición (los sujetos trabajan por agrupamientos de porciones de la respuesta hasta obtener el total). Otra interpretación que hacen los autores de los resultados es que los sujetos del estudio son más concretos, por lo que resuelven los problemas concretos (en situaciones naturales) y los problemas verbales escolares con más facilidad, que los problemas abstractos. Y por último argumentaron que la dificultad sistemática en resolver los problemas en situaciones formales estaría en la diferencia lingüística existente entre una versión formal y una versión informal. Concluyeron que en este estudio la combinación del método etnográfico con el método clínico piagetiano demostró ser adecuado en el descubrimiento de que la competencia numérica de los niños en contextos naturales, pues en aquellos contextos más próximos al escolar, presentan un rendimiento insatisfactorio.

En el caso concreto de México los estudios antecedentes que han abordado la construcción de nociones sociales en el niño son escasos. Es por esto que se planteó un proyecto de investigación conjunto entre la Universidad Autónoma de Madrid (Delval, et.al) y la Universidad Nacional Autónoma de México (Díaz Barriga, Aguilar,

Hernández et.al) a fin de estudiar la comprensión de dinero, nociones sociales en niños y adolescentes provenientes de diversos entornos socioculturales (rural, urbano y marginal). La presente tesis se ubica dentro de esta línea de trabajo. A continuación se mencionaran brevemente los estudios antecedentes a este realizados por los dos grupos de investigación antes citados.

Hacemos referencia al último estudio elaborado por Díaz Barriga et al (1989), cuya investigación fue dirigida a indagar nociones sociales, como son: riqueza, pobreza, autoconceptualización social, trabajo y profesiones. La población constó de 180 niños y adolescentes mexicanos entre los 6 y 16 años de edad, de diferentes niveles socioeconómicos (alto, medio y bajo).

En los resultados obtenidos identificaron una serie de tendencias evolutivas en el desarrollo de la mayor parte de las nociones que indagaron (descripción riqueza-pobreza, origen de la desigualdad, tipo de soluciones a la pobreza), encontrando que están estrechamente vinculadas a la edad (estructuras conceptuales y la escolaridad) y al nivel socioeconómico de origen (contexto social al que pertenecen).

En otros casos encontraron que esta tendencia evolutiva no se dio en alto porcentaje en algunas respuestas sociales (mención de trabajo y esfuerzo personal o factores que determinan el cambio social), el conocimiento apenas cambio con la edad o incluso con la clase social, y parece más bien el reflejo de una clase de

creencias y conocimientos compartidos socialmente, probablemente a la manera de representaciones colectivas y psicológicas.

De manera global señalaron que las respuestas de los individuos pasan de lo periférico e individual a lo social, de acuerdo a la acepción de Furth, y donde se incluyen progresivamente factores económicos, psicológicos y sociales, en ese orden, aunque estos no definen llanamente niveles de concepción.

Así pues, los resultados que encontraron manifiestan que el desarrollo del conocimiento sobre la organización social no constituyen un todo homogéneo ni lineal, aunque la actividad cognoscente del individuo desempeñe un papel central, son igualmente importantes los dominios conceptuales y contextos particulares de que se trate.

En términos generales concluyeron que los entrevistados percibieron el orden social como algo determinado por las acciones realizadas por los individuos, y en menor medida por la colectividad, siendo difícil (más en la niñez) establecer un vínculo entre estos factores y los debidos a las características estructurales (económicas, políticas, institucionales, históricas, etc) del propio sistema social.

En las respuestas del grupo de los adolescentes observaron un carácter mucho más matizado, relativista y contextual que la de los niños, sus ideas fueron un esbozo del pensamiento sociocéntrico que postula Lehy (*idem*), donde logran articular en un sistema comprensivo los aspectos sociales, políticos y económicos que subyacen a los fenómenos e instituciones sociales.

Finalmente estos autores concluyeron la necesidad de realizar más investigaciones de carácter transcultural explorando el peso de factores como la escolarización, urbanización, experiencia directa en sociedades no industriales. Asimismo mencionan el requerimiento de ampliar los modelos explicativos y los marcos de referencia teóricos en torno a la cuestión de la construcción y representación del conocimiento social.

Motivo por el cual surgió la inquietud de llevar acabo una extensión del estudio antes mencionado hacia otras poblaciones, como son la de niños marginados que trabajan en la Ciudad de México, y de la cual se ocupará el presente trabajo.

II. MARGINACION

PRESENTACION

Dentro de este capítulo, abordaremos la situación del marginado en México. El interés por investigar este tipo de población se debe al creciente desarrollo que se ha generado en torno a los estudios transculturales sobre la construcción del conocimiento, es decir, si es que los factores culturales tienen influencia significativa sobre el ritmo y la sincronía en la adquisición de algunas nociones.

La mayor parte de las investigaciones transculturales han sido realizadas con sociedades denominadas "desarrolladas" (donde los sujetos tienen educación formal, urbanización, "modernidad", etc.), en comparación a sociedades de culturas "no desarrolladas". Los resultados obtenidos muestran diferencias en diversos procesos cognoscitivos (Mata y Ramirez, 1989).

Las nociones sociales que atañen al presente estudio han sido estudiadas sobre todo en países Europeos, teniendo pocas investigaciones con sujetos de sociedades "no desarrolladas".

Este capítulo muestra la situación de los niños de zonas marginadas de la Ciudad de México y sus alrededores. Para ésto es necesario hacer una revisión global de la vida del marginado, así como contextualizar algunos rasgos importantes que se manejan como factores en la construcción del conocimiento.

Los aspectos que revisaremos son los siguientes:

- Conceptualización de marginación (que será retomada en la presente investigación).

- Estilo de vida, vivienda, núcleo familiar y tipos de trabajo que desempeñan.
- Las posibles causas que la provocan.
- Su situación laboral del marginado y los tipos de trabajo que desempeñan.
- La vivienda y estilo de vida.

Una vez ubicado el panorama general sobre la marginación y algunas de sus consecuencias, se analizará en forma concreta la situación en la cual se encuentran los menores de edad dentro de este tipo de población (punto principal de la presente investigación). Se abordarán problemas tales como:

- Legislación del trabajo de menores.
- La situación del niño marginado que trabaja. Para poder explicar este rubro se retomaron los siguientes aspectos:
 - La situación en la que se encuentra dicha población dentro de la sociedad.
 - Aspectos intelectuales.
 - Las diferentes actividades que realizan para su sobrevivencia.
 - La estructura y relación familiar.
- Estilo de vida que los rige.

Finalmente se presentará una recopilación de investigaciones sobre marginación y niños trabajadores de corte transcultural.

2.1 CONCEPTUALIZACION DE MARGINACION

Se han encontrado diversos obstáculos que impiden que el marginado pueda tener una movilización social y realizar un cambio en la situación de deprivación en la que se encuentra. Se ha llegado a manejar la idea de que la situación de marginalidad es un estado transitorio; sin embargo esto no es así (por lo menos en la Ciudad de México), ya que los cinturones de pobreza y zonas marginadas han quedado establecidas dentro de la misma ciudad, sin que por ello cambien las condiciones tan deplorables en las que se encuentran. Se pueden considerar algunas de estas circunstancias que no permiten su movilidad y que además es importante explicar. Por una parte, su falta de especialización en el trabajo requerido en la capital -por el cual se obtienen trabajos fijos, prestaciones sociales y de salud-. Esta falta de especialización dificulta la obtención de un trabajo estable y bien remunerado. Otra de las dificultades que afronta el marginado es su falta de escolarización que en algunos casos, si no es que en la mayoría, llegan al analfabetismo. Finalmente su situación de "fantasma" en la sociedad y ante la ley es un grave problema, ya que una considerable cantidad de estas personas no cuentan con actas de nacimiento o algún otro documento donde se certifique su nacionalidad, edad, nombre, etc. (Bar Dín, 1991):

Las poblaciones marginales viven igual que hace 15 años, y este es un poderoso argumento contra la hipótesis de que la marginación es un fenómeno de corta duración, una fase necesaria que pueda servir para facilitar la adaptación al ambiente urbano. Los barrios marginales no son "salas de espera" para la admisión e incorporación de un grupo a una sociedad productiva urbana, capitalista (*Ibid.* p.35).

En diversas investigaciones realizadas se afirma que muchos de los niños no van a la escuela porque legalmente no existen, ya sea porque nacieron fuera de la Ciudad de México o no nacieron en un hospital y por lo tanto no se les expidió acta de nacimiento. Sus padres -que carecen de acta de matrimonio- no pueden dar los pasos necesarios para "legalizarlos".

Además hay muchas razones que complican legalizarlos, esto se refiere a que los niños llegan a tener 6 o 7 años y no han sido registrados, por lo cual, surgen un sinnúmero de problemas burocráticos para que los padres puedan obtener un certificado de nacimiento. Se sabe que en México todo trámite burocrático es engorroso y demanda tiempo, en el mejor de los casos, pues en muchas ocasiones la intervención del dinero es importante, lo cual obstaculiza aún más cualquier trámite para estas personas de las zonas marginadas.

Se debe de tomar en cuenta que sus "jornadas" laborales casi siempre empiezan entre 6 y 7 de la mañana y terminan después de las 17 hrs., lo cual no les da margen para acudir a una delegación o a las instituciones que se encargan de llevar a cabo el trámite. Si a todo lo mencionado se le agrega su desconocimiento de los pasos a seguir y su falta de información y educación esto resulta casi imposible.

Su cultura es el resultado de una serie de accidentes, no de sucesos planeados ni ordenados. Se requiere un tremendo esfuerzo para corregir muchas de las situaciones ilegales en la que esta gente se ve envuelta (Bar Din, 1991, p.37).

Se puede observar claramente que su problema de legalización y su falta de estudios están muy ligados, ya que una sucede a la otra. Es decir, si no tienen los documentos necesarios para inscribirse en una escuela, resulta imposible que tengan estudios, lo cual los coloca en una situación sin alternativas.

Con lo difícil que les resulta conseguir trabajo dentro de la capital mexicana, se puede decir que uno de los factores determinantes para que el marginado no pueda salir de su situación, es su constante condición de inseguridad en el trabajo y, por lo tanto, de los ingresos.

Aunque es cierto que algunos marginados pueden ganar más del salario mínimo, lo que ocasiona que se encuentren en situaciones más apremiantes se debe precisamente a la inestabilidad de su ingreso, es decir, a no tener un sueldo fijo; por el tipo de trabajo que tienen que realizar viven al día y nunca tienen asegurada la comida del día siguiente, entre otras cosas.

Las diferentes formas de subsistencia y sobrevivencia que tiene que llevar a cabo el marginado se encuentran básicamente en el desempeño de empleos "no calificados", mejor conocidos como subempleos, en los que cada día es mayor el número de personas que lo realizan en toda Latinoamérica.

El fenómeno del desempleo trae como consecuencia inmediata el incremento del subempleo en las grandes ciudades, lo cual representa el aspecto medular del problema. La comunidad urbana marginada puede ser definida como el asentamiento de la población

subempleada y desempleada dentro de las zonas urbanas, tanto migrantes como nativos (Ponce de León, 1987).

Con base en lo expuesto dentro de este apartado, podemos decir que la definición de *marginación* de la cual parte esta investigación es la siguiente:

Marginado es aquel sector de una sociedad que no participa en los procesos económicos formales y que además sufren de una pobreza intensa en comparación con el resto de los habitantes de una misma ciudad (en este caso, haremos referencia exclusivamente a la Ciudad de México).

2.2 CAUSAS DE LA MARGINALIDAD

A raíz de la difícil situación económica que se ha venido dando en nuestro país en las últimas cinco décadas (y que sin lugar a dudas a partir de los 80's se ha incrementado en forma alarmante) se generó una oleada de migrantes a la Ciudad de México, en su mayoría campesinos, los cuales llegan a las grandes urbes en busca de un mejor nivel de vida, en aspectos tales como vivienda, educación y salud, pero sobre todo buscando mayores oportunidades en el ámbito laboral. La historia de los marginados se asocia al desarrollo económico desequilibrado de un país y a las repercusiones sociales que ésto conlleva. Se ha dicho que la marginalidad urbana es producto del explosivo crecimiento demográfico y que esto se debe a las migraciones constantes del sector campesino a las zonas urbanas, al analfabetismo y a la falta de capacitación de los campesinos (Ponce de León, 1987).

El proceso de migración del campo a la ciudad es tan sólo uno de los muchos tipos de migraciones que se han dado y que hasta la

fecha se dan. Lomnitz (1985), señala que la migración es uno de los procesos de cambio social más comunes y variados.

El tipo de migración campesina ha sido la más estudiada, ya que se da en toda Latinoamérica, aunque en términos generales es muy reciente (por lo menos en forma masiva), por lo cual resulta difícil predecir con exactitud las consecuencias futuras; sin embargo, las consecuencias inmediatas se pueden observar claramente.

Lomnitz (1985), en su estudio realizado con marginados de Cerrada del Cóndor, menciona una serie de modelos que intentan dar explicaciones a este problema. Algunos de éstos son los siguientes: el enfoque de la *modernización*, el cual manifiesta que las migraciones internas se deben al proceso de industrialización y modernización de un país y que la migración se lleva a cabo básicamente en busca de una "movilidad social", la cual, como ya antes se había mencionado, no sucede en México, es decir, no cambia la situación de pobreza en la que ya se encontraban estas personas antes de emigrar. Un segundo modelo es el *histórico-cultural*, este enfoque explica a las migraciones en relación estrecha a los cambios sociales de un país, en particular a los cambios relacionados con el desarrollo de un capitalismo central, periférico o dependiente. Por su parte, el modelo denominado *folk-urban*, visualiza a las migraciones en los extremos de un continuo: por una parte, la población *folk* es aquella que se maneja de forma homogénea, tradicional, convencional y formal, por otro lado, se encuentra la sociedad *urban* que sería todo lo contrario a la

anterior. Esta teoría postula un choque entre culturas y a la vez con el paso del tiempo un acoplamiento sin perder sus raíces, sobre todo del *folk*. Finalmente, mencionaremos el modelo *ecológico* que contempla las agrupaciones humanas dentro de un sistema, o mejor dicho, ecosistema, en el que intervienen factores como la flora, fauna, el clima y la geografía; este modelo propone que la migración es un desplazamiento geográfico de un grupo de personas de un "nicho ecológico" a otro. Este último modelo retoma aspectos como la sobrepoblación, la falta de recursos económicos y las catástrofes naturales que puedan impulsar a la gente a trasladarse de sus lugares de origen.

Observando los cuatro modelos anteriores pensamos que el modelo *histórico-cultural* y el *ecológico*, podrían dar una explicación a las migraciones ocurridas en la República Mexicana. Desde el punto de vista de el primero, se advierte el cambio de la sociedad mexicana hacia un capitalismo dependiente y éste ha generado un mayor interés hacia el Área industrial que hacia el agrícola o campesino, por lo cual el desarrollo social y el avance económico se ha distribuido en forma desequilibrada y poco equitativa. Con respecto al modelo *ecológico*, se contemplan las realidades que afronta el país, como serían las tierras no explotadas, las grandes extensiones de tierra en manos de una sola persona, la falta de recursos tecnológicos (maquinaria, sistema de riego, etc.), que podrían mejorar los sistemas tradicionales de siembra de "temporal", ya que este tipo de siembra está expuesta a los fenómenos naturales como las sequías, heladas y plagas, lo cual

ocasiona que la producción sea menor a la esperada y en muchas ocasiones que la pérdida sea total.

Si bien México ha tenido un crecimiento económico, esta mejora ha beneficiado de manera desigual a los distintos sectores socioeconómicos que se encuentran en el país. Sobre este crecimiento desequilibrado habla Lomnitz (1985; p.19): "el crecimiento económico en los tres decenios que comprenden de 1950 a 1970 ha sido de un 6.4%, sin embargo este crecimiento económico no se ha repartido equitativamente". Esta misma investigadora hace la indicación del crecimiento demográfico para determinadas zonas de la República Mexicana durante el mismo periodo de tiempo "...la población urbana ha aumentado proporcionalmente, de un 20% a un 40% de la población total de México" (*ibid*).

Este crecimiento de las zonas urbanas ha sido generado en parte por la problemática que se da en las áreas rurales, esto es, la pobreza en el campo y las dificultades en las que se encuentran los campesinos. Las tierras que no son debidamente explotadas, la escasez de agua y lo costoso de la maquinaria para poder obtener una mayor producción los obliga a emigrar de sus lugares de origen en busca de soluciones a sus problemas. Esta migración se da generalmente hacia el Distrito Federal, debido en gran medida a la falsa creencia que en esta ciudad hay mayores oportunidades de trabajo, pero sobre todo es mayormente atractiva por la realidad existente, pues se encuentran centralizadas en la Ciudad de México, la educación y las instituciones de salud con las cuales no cuentan los campesinos en sus lugares de origen.

El segundo tipo de migraciones a la cual vamos a hacer referencia, son las denominadas "migraciones intraurbanas" (Lomnitz 1985), las cuales son consecuencia del crecimiento explosivo de las ciudades, pues al invadir la periferia de éstas, las personas y tal vez poblaciones enteras han tenido que migrar de sus lugares de origen pues ya no tenían cabida ahí. Esto se ha presentado sobre todo en el Distrito Federal, el cual, con su crecimiento desmedido ha invadido las zonas conurbadas y el Estado de México. Este tipo de poblaciones ha tenido que establecerse en zonas inmersas dentro de la ciudad creando las "ciudades perdidas", o se ha asentado en los llamados "cinturones de pobreza", que surgen a causa de una combinación de circunstancias: la migración masiva del campo a la ciudad, crecimiento demográfico, centralización de la industria y del comercio, eliminación de los tugurios centrales por la renovación urbana, construcción de nuevas y amplias avenidas, de modernos y lujosos edificios que desplazan a los habitantes pobres y el alza prohibitiva de los precios de terrenos.

La historia de México se ha venido dando a partir de un constante intento por tener un desarrollo capitalista, de tal manera, se ha generado una creciente industrialización, y desgraciadamente se ha dejado de lado el apoyo necesario para tener una buena producción en la agricultura. Esta acumulación de la industria ha traído como consecuencia el subdesarrollo del sector campesino, con lo cual se ha propiciado el fenómeno de la migración en gran escala, concentrándolas en las ciudades principales de la República.

2.3 SITUACION LABORAL DEL MARGINADO

Las condiciones en las que se encuentran los marginados son verdaderamente precarias, ya que, como se mencionó anteriormente, la mano de obra del campesino no ha sido habilitada ni mucho menos especializada para desarrollar un trabajo dentro de las industrias, lo cual ocasiona que el campesino tenga muchos problemas para obtener un empleo con un salario fijo y que además cuente con seguridad social (ISSSTE o IMSS).

El sector marginado, al igual que la mayoría de la población, debe trabajar necesariamente a cambio de un salario para poder sobrevivir, con la diferencia de que el trabajo desempeñado por el marginado no representa ningún tipo de seguridad en su vida.

Se puede decir que las circunstancias económicas, educacionales y sociales son un gran obstáculo para que los marginados puedan tener acceso al trabajo urbano industrializado. Las pocas ofertas de trabajo y más aún, los escasos trabajos que ellos pueden realizar (pues la mayoría de los empleos dentro de las industrias y otras instituciones requieren de una mano de obra especializada y de preparación escolar, con la cual los campesinos no cuentan) los conducen a todo tipo de subempleos, como la ayuda a casas particulares (haciendo labores de limpieza), como vendedores ambulantes o limpia botas (mejor conocidos como "boleros") entre muchos otros, siendo su contratación por "jornada" o "trato", es decir, son empleados para realizar trabajos esporádicos y por poco tiempo, donde se les paga según el trabajo y la producción que puedan tener dentro de éste.

La realidad es que esta población realiza actividades dentro del sector informal de la economía, desempeñándose por cuenta propia. La realización de estos trabajos tiene su propio escalafón laboral, uno de ellos y el menos especializado es el llamado "no calificado", en el que generalmente se obtiene un salario menor al mínimo legal y los individuos carecen de estabilidad y permanencia, ocasionando que tengan constantes cambios de una actividad a otra debido a que estos trabajadores se emplean dependiendo de la demanda existente. A las personas que se encuentran dentro de este sector laboral se les denomina "peones" (o bajo el nuevo modismo "mil usos"). Dentro de este tipo de trabajo existen una serie de subdivisiones que serán mencionadas a continuación, con base en lo expuesto por Lomnitz (1985,p.96) al referirse a los subempleos desempeñados por los marginados: a) vendedores ambulantes, b) ofreciendo todo tipo de servicios y c) obreros no calificados de la construcción. Dentro del primer rubro se encuentran los que trabajan en la vía pública, donde la mayor parte se dedica a la venta de todo tipo de productos y pueden tener su "puesto fijo", esto es, tienen un lugar establecido, o se dedican a realizar sus ventas en los cruceros y semáforos de la Ciudad; en el segundo tipo, se encuentran los prestadores de servicio, como los "boleros", cargadores y los ya muy conocidos en las ciudades importantes de la República, "limpiaparabrisas" que también realizan sus actividades laborales en los cruceros y semáforos. El aspecto de la oferta y la demanda es muy interesante (sobre todo en la venta), pues los productos que ofrecen son muy variados, depende

de lo que sus proveedores pongan en el mercado, que los ofrezcan con precios atractivos y durante las fechas conmemorativas y de festejo, éstas son ocasiones en que los vendedores y prestadores de servicios pueden tener mayor demanda y consumo de sus mercancías. Finalmente se encuentran los "obreros no calificados", es decir, los ayudantes de albañilería, carpintería, herrería, etc.

En este tipo de empleos (sobre todo en los dos primeros) generalmente no se tiene un sueldo definido por la realización de la actividad, por lo tanto están supeditados a la venta o al pago que el cliente les dé por el servicio prestado.

Sin embargo, existe otro tipo de actividad laboral realizada por los marginados, el denominado "calificados libres" (Lomnitz, 1985). En este caso las personas han adquirido una especialidad en el desempeño de un trabajo y, aunque éste tampoco es estable, (debido a que su desempeño es por cuenta propia), su mano de obra es mejor remunerada en comparación con el tipo de empleo anterior, es decir, el "no calificado". A las personas que desempeñan el trabajo "calificado libre" se les conoce comúnmente como "maestros" y tienen una "clientela" más o menos constante que los provee de trabajo. Aunque esto no les permite tener seguridad económica ni contar con asistencia social y de salud, su estilo de vida es mucho mejor que el de aquellos que no son trabajadores "calificados". Es importante hacer hincapié en que estos trabajadores son la minoría dentro de la población marginada.

La población marginada tiene una gran dificultad en su situación económica, debido a esta constante inestabilidad y mala remuneración en el trabajo, lo cual repercute en otras áreas, como sería la vida familiar, vivienda, etc.

2.4 ESTILO DE VIDA Y VIVIENDA DEL MARGINADO

2.4.1 La vivienda del marginado

El problema que no debemos dejar de lado, es la situación en la que se encuentra el país. La sobrepoblación en zonas delimitadas dentro de la República (siendo la más importante la que tiene la capital) nos lleva a pensar que no se puede hablar tan sólo del problema económico, sino también de las consecuencias que en sí misma encierra la sobrepoblación, como es el espacio tan reducido que ocupan sus viviendas y sobre todo del número de personas que las habitan. En consecuencia, la vivienda es otra grave carencia de los marginados que trae como resultado inmediato y obvio el "hacinamiento" en el que se encuentran. Esta forma de vida habla de una serie de trastornos a nivel familiar, social y psicológico.

Los datos mencionados demuestran la situación precaria en la que viven los marginados, lo cual no les permite tener una vivienda adecuada, tanto en espacio como en instalaciones y servicios básicos.

El tipo de viviendas a las cuales pueden tener acceso cuentan generalmente entre uno y dos cuartos (de aproximadamente 3.0 x 3.5 metros) en donde se alojan familias extensas, teniendo una densidad de cuatro personas en promedio por habitación. El censo nacional de 1970 indica que un 26% de la población del Distrito Federal vivía

en unidades residenciales de un sólo cuarto (Lomnitz, 1985). En el censo de 1990 los resultados arrojados fueron los siguientes: tan sólo un 5.47% de la población del Distrito Federal habita en viviendas particulares de un cuarto y el 14.67% habitan viviendas de dos cuartos, con una densidad de 5 personas en promedio (INEGI, 1991). Se puede observar que el porcentaje de 1970 a 1990 ha disminuido notablemente, sin embargo la densidad promedio por cuarto ha aumentado.

Algunos estudios realizados por instituciones gubernamentales y privadas arrojan datos contrastantes con referencia al porcentaje de pobreza existente en la República Mexicana, lo cual dificulta una visión objetiva a este respecto.

El DIF (1990) por su parte, indica que para 1988 se estimó que en todo el país existían cerca de 28.5 millones de pobres, lo cual representa el 35% del total de la población estimada para ese año. Sin embargo, otro estudio elaborado por el taller de Análisis Económico de la Facultad de Economía de la UNAM señala que en 1988 había cerca de 49.5 millones de pobres en el país, lo que representa más del 60% de la población total estimada para el mismo año (Lozano, 1992). Como se puede observar, los datos demuestran que lamentablemente no existe acuerdo con respecto a las estimaciones realizadas para ese problema, ya que la diferencia en las cifras es considerablemente elevada.

Cuando los migrantes llegan a la Ciudad en busca de mejores condiciones de vida y de empleo, su asentamiento se da generalmente en la periferia de ésta, creando así la aparición de los llamados

cinturones de miseria que rodean a la Ciudad de México, o llegan a las denominadas "ciudades perdidas" que se encuentran inmersas dentro de la misma ciudad. Se concentran en su mayoría en lugares donde las rentas son muy bajas y en condiciones deplorables, o llegan a colonias ya establecidas por otros migrantes en las que tienen parientes o conocidos que al igual que ellos llegaron a la Ciudad buscando mejorar su situación económica agobiante, además de lograr una mayor escolarización para sus hijos, aunque casi nunca llegan a realizar estos propósitos.

En toda Latinoamérica existen zonas de migrantes con distintos nombres, así encontramos que en Brasil se encuentran las "favelas", en Lima y Colombia las "barriadas", en Argentina los "arrabales", y en México, las "ciudades perdidas" o las "barriadas", sin embargo, aunque sean denominadas en forma distinta, las condiciones en las que se encuentran casi no cambian de un país a otro.

Las llamadas "ciudades perdidas" surgen entre 1930 y 1940, cuando la población de escasos recursos (que vivía hacinada en el centro de la Ciudad) tuvo la necesidad de abandonar sus viviendas por ser insuficientes y sobre todo por el estado de deterioro en el que se encontraban. De esta manera aparecen tugurios dispersos en la Ciudad: en Coyoacán, Copilco, Tlalpan y aún en suburbios ocupados por la población de altos recursos económicos, como Polanco, Las Lomas, etc. (Ponce de León, 1987). Las barriadas están formadas por familias pobres que trabajan con la intención de progresar económicamente.

La "barriada" contribuye a la economía nacional, al resolver un problema habitacional, que ni el gobierno ni las empresas privadas han logrado enfrentar (Lomnitz, 1985; p.35).

2.4.2 El estilo de vida

Con respecto al tipo de conductas desempeñadas por estas familias dentro de la sociedad se observa que tienen claramente delimitados los roles y las situaciones emocionales que cada uno de los miembros debe desempeñar, al igual que los derechos y las obligaciones que cada uno de ellos posee. El hombre por su parte, tiene una actitud totalmente machista por lo cual demuestra escasamente sus emociones dentro del núcleo familiar y en forma general considera que las demostraciones de afecto son una consecuencia directa de debilidad. La mujer por su parte, debe tener una actitud de abnegación que es inculcada desde muy temprana edad, pero sobre todo debe mostrarse servicial ante la figura masculina (Lomnitz, 1985).

En relación a la situación familiar, los individuos que la conforman tratan de estar el mayor tiempo posible fuera de casa, debido a que en ésta no se tiene la mínima privacidad -por el hacinamiento en el cual se encuentran-, lo cual puede llegar a ser causa de la desintegración del núcleo familiar. Generalmente no vive sólo una familia en una vivienda y en muchas ocasiones se integran personas que no tienen ningún tipo de vínculo consanguíneo con ésta, en su mayoría son los "compadres" o "amigos cercanos" quienes comparten la vivienda (Lomnitz, 1985). Este tipo de relación familiar "no parental" puede ser otra de las causas que llevan a la desintegración familiar, pero sobre todo puede ser un

factor que influye para que se dé con mayor facilidad la promiscuidad dentro del núcleo familiar. De esta manera la situación promiscua bajo la cual pudieran encontrarse los habitantes de una vivienda, afecta, como ya se había dicho, las relaciones familiares, pero sobre todo en la salud mental de los que la padecen.

Este estilo de vida que resulta caótico se caracteriza en la siguiente forma: la situación de pobreza en la cual se encuentran; la desintegración familiar, pues es muy difícil que tengan una familia nuclear, casi siempre falta alguno de los padres, (el padre principalmente); finalmente, el hacinamiento en el que se encuentran, ya que el número de personas que ocupan un cuarto no permite la privacidad y la opción que toman es el estar el menor tiempo posible en él.

En forma global se puede decir que es muy frecuente la desintegración familiar, el padre ausente por muerte o por abandono, la madre soltera o con diferentes y constantes cambios de pareja, situación que va formando y produciendo un sentimiento de soledad desorganizante. Las repercusiones del abandono a nivel de necesidades primarias como alimentación y vivienda, aunadas a la privación afectiva y a las constantes pérdidas y frustraciones pueden tener como consecuencia problemas psicológicos y sociales en el individuo y la comunidad (Arévalo et al., 1989).

También es característico de los marginados la necesidad de satisfacción inmediata de los deseos, ya que privados de lo esencial, ven absurda la necesidad de elaborar programas de vida

futura, es así como el presente es lo fundamental, sin importar la trascendencia que aparecerá sólo ante la responsabilidad de una familia, mientras tanto, no importa el futuro, tan sólo el presente (Cueli, 1981).

Por otro lado la disciplina también tiene sus formas muy peculiares de comportamiento, la imagen de autoridad, o no existe o es autoritaria, aunque casi siempre es una combinación de estos. La disciplina es responsabilidad de la madre, y en ocasiones de los "niños parentales". Estos niños, casi siempre son los mayores, y hacen las veces de madre con sus hermanos menores; son los que se ocupan de su alimentación, educación y cuidado.

Bar Din (1991) encontró una alta "impunidad" hacia conductas inadecuadas de los niños. Parece ser que la actitud de las madres hacia los niños es evitar luchas de voluntades, además de ser muy difícil controlar a más de ocho niños dentro de un mismo cuarto. Semejante actitud hacia la disciplina parte de la desorganización dentro del núcleo familiar. Esta situación de contemplación y de no dirigir las conductas de los niños tiene un doble significado, esto es, no se les indica que es lo que no pueden hacer, pero si lo hacen es bajo su propio riesgo:

Los niños son libres para comportarse a su antojo, pero tienen que enfrentar las consecuencias de ello. No se les hará admoniciones respecto a no subirse a un árbol, pero si se llegan a caer, tendrán que "sonreír y soportar" solos (*ibid*, p.31).

Por otro lado los niños que crecen en estos desorganizados hogares, desarrollan un poderoso mecanismo de defensa, el cual consiste en una desatención selectiva a los estímulos, es decir, se

aislan de las experiencias externas desagradables, logrando desatender su entorno para no ser más "confundidos". Por lo tanto según los estudios de Bar Din, los niños no demuestran enterarse ni sufrir por este caos que les rodea, pues se puede suponer que no lo "ven".

La interacción del ser humano con su ambiente es un factor crucial para el desarrollo psicológico, se ha llegado a manejar que el desarrollo mental del individuo depende de la naturaleza específica de su experiencia, tanto en el mundo físico como en el interpersonal. Esto es, de todas estas experiencias el sujeto va adecuando sus estructuras cognoscitivas y emocionales para poder enfrentarse satisfactoriamente con el mundo que lo rodea.

2.5 LEGISLACION DEL TRABAJO DE MENORES

Es importante conocer cómo está legislado en México el trabajo del menor. De esta forma habrá un mejor panorama en la situación del niño marginado que trabaja.

La constitución de 1917 tiene comprendido en la fracción III del artículo 123 el derecho de los jóvenes mayores de 12 años y menores de 16 a tener una jornada laboral máximo de 6 horas, mientras que el trabajo de niños menores de 12 años no podrá ser objeto de contrato.

La preocupación por el trabajo de los menores, hizo que en el gobierno del Licenciado López Mateos se reformara, en 1962, la carta fundamental de la República en la fracción III del artículo 123: "Queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de

14 años. Los mayores de esta edad y menores de 16 tendrán como jornada máxima la de 6 horas".

Las leyes establecen una serie de normas las cuales tiene que acatar la persona que emplee a los niños, un ejemplo serían las siguientes:

- Prohibición del trabajo de los mayores de 14 años y menores de 16 que no hayan terminado su educación obligatoria, con la excepción de los casos aprobados por la autoridad, cuando a su juicio haya compatibilidad entre los estudios y el trabajo.

- Vigilancia especial del trabajo de los menores por parte de la inspección del trabajo.

- Los menores no podrán trabajar en expendios de bebidas embriagantes de consumo inmediato; en trabajos que puedan afectar su moralidad y sus buenas costumbres, en *trabajos ambulantes*, (es importante hacer hincapié en este aspecto, pues a pesar de no estar permitido el ambulante en el menor, es en éste precisamente, donde hay una mayor población de menores trabajadores); en trabajos insalubres o peligrosos; en labores superiores a sus fuerzas y los que puedan impedir o retardar su desarrollo físico normal; en establecimientos no industriales después de las 10 de la noche.

- La jornada será de 6 horas como máximo, dividida en dos periodos de 3 horas, con un descanso de una hora intermedia por lo menos.

Estas son tan sólo algunas de las disposiciones que marca la ley para el trabajo de los menores. ¿Cuáles serían los objetivos que se persiguen con todo esto? Por una parte se busca impedir que el menor realice trabajos que puedan dañar gravemente su desarrollo

físico e intelectual y puedan deformar su moralidad, también se busca que los menores puedan concluir su educación básica y obligatoria y evitar que los empresarios o las personas que los contraten abusen de su inexperiencia, y finalmente, la de proteger al menor de las injusticias de sus patrones, pudiéndolos contratar sin autorización de los padres o tutores.

Como puede verse para la ley es de suma importancia la protección de los menores trabajadores, pero a pesar de ésto, la situación que existe dista mucho de poder estar dentro de los beneficios que la ley otorga. Conviene advertir que, como es lógico, la ley no está tomando en cuenta a todos aquellos niños trabajadores que se encuentran en una situación de marginalidad con respecto a la economía formal, y que es la población de la cual nos ocupamos en esta investigación.

Entonces ¿qué es lo que está sucediendo en nuestro país? Como se ha venido manejando en todo el capítulo, la crisis económica en la que se encuentra México sobrepasa la normatividad estipulada en la legislación laboral. La prohibición del trabajo de los menores de 14 años es inoperante cuando se está frente a necesidades ingentes, como es la del sustento diario, y en muchas ocasiones siendo éste su único medio de subsistencia. De esta forma, se logra ver como el problema se ha desbordado, y no ha de pasar mucho tiempo para poner al país en una encrucijada crítica si no se intenta poner solución a esta situación. Tal vez una de las soluciones sería el que tuviera ciertas transformaciones la legislación, para facilitar la contratación de niños al sistema

laboral formal; crear instituciones escolares o dar impulso a los grupos especiales que se encuentran en proyecto para menores trabajadores, y así dar cabida a este tipo de niños, que en su mayoría no asisten a las escuelas o lo hacen de manera muy irregular.

2.6 EL NIÑO MARGINADO QUE TRABAJA

Por niños que trabajan entendemos que son aquellos niños que realizan actividades para su sobrevivencia. Sin embargo, la UNICEF (1989), ha decidido cambiar la denominación de "niños trabajadores" por la de "menores en estrategias de sobrevivencia" en base a dos razones:

1. El concepto de "niño trabajador" deja fuera a un significativo número de menores trabajadores, cuyas edades van desde los 14 a los 18 años y cuyos riesgos en el trabajo no son esencialmente distintos a los riesgos de los niños. El concepto de "menor" es más completo para el análisis de su situación que el de "niño".
2. La segunda razón es que la denominación "niño trabajador" deja fuera una cantidad importante de menores que desarrollan actividades marginales como forma de obtener ingresos para su sobrevivencia, pero que de ningún modo pueden ser consideradas como "trabajo" en el sentido más común de su acepción.

Dentro de esta definición se encuentran tres categorías contempladas:

- a) *Menores trabajadores del sector formal.* Está compuesto por menores entre 14 y 18 años, que trabajan en empresas y organizaciones del sector formal de la economía, lo que implica que

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

reciben beneficios tales como el derecho a la seguridad social, el descanso, la protección contra peligros físicos, etc.

b) *Menores trabajadores del sector informal.* Abarca la mayoría de los menores trabajadores del sector de pobreza, que en forma dependiente o independiente, trabajan en condiciones de extrema dificultad, sin normas de protección, con discriminación salarial, sin horarios fijos ni condiciones de seguridad.

c) *Menores en actividades marginales de ingreso.* Estos menores realizan actividades que están dentro del límite entre lo permitido y lo prohibido en la sociedad y muchas caen definitivamente en lo que se denomina actos delictivos.

Para el interés de este estudio, será revisada la segunda categoría que es la que hace mención de los niños con actividades en el sector informal, cuya finalidad es obtener un ingreso para su sobrevivencia.

A partir de este momento se hará referencia al menor marginado que realiza actividades para su sobrevivencia (que nosotros llamaremos trabajo a lo largo de la investigación) y se describirán algunos aspectos familiares, intelectuales y escolares entre otros.

Nos ha parecido importante retomar estos aspectos, ya que existen una serie de premisas las cuales afirman que esto llega a afectar la comprensión de nociones y el desarrollo integral del niño.

Un primer factor al que algunos autores han atribuido una importancia primordial en la explicación del retardo mental psicocultural, es la desnutrición, que afecta a una considerable

porción de niños y familias de escasos recursos (Brelie y Lira, 1978). Aunque no se puede hablar de una relación unívoca ni causal, se puede decir que es un factor muy importante para el desarrollo intelectual. Los resultados de los estudios realizados sobre desnutrición en los menores han encontrado un desarrollo físico e intelectual deficiente.

No hay que dejar de lado que estamos hablando de una población marginada, por lo tanto, también sufre de una "deprivación cultural". Riessman (1980), acuñó este término, y se refiere a grupos socialmente desventajados, considerando que existen diferencias en el desarrollo psíquico de estos niños con respecto a otros que se encuentran en situaciones mejores avenidas socialmente.

También es importante hacer notar que los menores marginados no asisten con regularidad a instituciones escolares, ya sea por su falta de recursos o simplemente porque el entorno en el que se encuentran (deprivación cultural) los absorbe y no deja que tengan un desarrollo satisfactorio dentro de estas instituciones y en la misma sociedad, la cual se vuelve más compleja día a día.

A continuación se van a manejar una serie de datos e investigaciones que refuten o sostegan todas estas aseveraciones hechas en referencia al desarrollo integral de los niños con las características que han sido manejadas para la presente investigación.

Como ya anteriormente se ha comentado, las familias marginadas tienen un nivel de vida muy bajo, por lo tanto, el ingreso tiene

que ser completado por el trabajo infantil. Los trabajos son llevados a cabo donde pueden, y en sus horas libres ya que algunos de ellos asisten a instituciones escolares, sin embargo la misma carencia de la que adolecen los obliga a abandonar sus estudios antes de los trece años (Lomnitz, 1985). Esto es constatado por otros estudios (Excelsior, 1992), en los cuales se indica que es muy difícil que los niños que trabajan en la calle puedan asistir a instituciones escolares, ya que sus jornadas de trabajo son mayores a las seis horas diarias. El DIF (1990) por su parte, informa que sólo el 54% de los alumnos (tomando a la población en general, es decir, marginados y no marginados) terminan sus estudios a nivel primaria.

Cuando los niños marginados no asisten a la escuela (que son la mayoría) se dedican de tiempo completo al trabajo para así poder llevar un aporte al ingreso familiar. La investigación realizada por el grupo denominado IDEAS (Excelsior, 1992), indican que los niños trabajan entre 9 y 13 horas diarias para obtener dos salarios mínimos en promedio (que serían 28 mil pesos al día aproximadamente).

Los niños, al igual que los adultos marginados, tienen que desempeñar trabajos o actividades "no calificadas" y que se ubican dentro de los tres grupos anteriormente mencionados: vendedores ambulantes, ofreciendo servicios y obreros de la construcción no calificados.

Taracena (1990), en un estudio realizado manifiesta que en todos los países del Tercer Mundo se encuentran niños trabajando de

mozos, lava platos, sirvientes, vendedores ambulantes, limpiabotas, etc. y que es ahí donde las condiciones de explotación son mayores y donde los niños tienen más dificultades para asistir a la escuela.

Para ganarse la vida, los niños de los estratos más pobres de la población deben, desde bien temprano, contratarse en las actividades del sector informal de la economía y cuando tienen entre 10 u 11 años, los niños ya son capaces de tener su propio "negocio", o ayudar a sus padres sustituyéndolos en sus ausencias eventuales en el puesto del tianguis, por ejemplo (Carraher, 1991; p.48).

La investigación realizada por IDEAS (Excélsior, 1992) indica los siguientes porcentajes encontrados en las ocupaciones de los niños callejeros: el 72.8% se dedica a la venta de productos; a la prestación de servicios un 12.5%; actividades marginales¹ un 7.8%; los actores tienen un 3.6% y 3.3% de cada 100 subsisten mendigando.

Todos estos niños conforman la categoría llamada "menores en riesgo" (UNICEF, 1989; DIF, 1990). Esto es debido a las limitaciones y deterioro de sus ambientes sociales -y más específicamente de sus entornos familiares- no satisfacen requerimientos mínimos para su desarrollo integral, e ingresan prematuramente a espacios de vida definidos por la dureza de sus relaciones sociales.

Cuando se habla de estos niños no se puede ni se debe dejar de lado la situación familiar que les rodea y en la cual se encuentran. Estos menores (en su mayoría) provienen de familias desintegradas y sus experiencias de vida están dominadas por el alto grado de maltrato y/o abandono al que son expuestos, lo cual

¹No explican a que se refieren con "actividades marginales".

trae como consecuencia, entre otras cosas, la precaria asistencia o el ausentismo total a las instituciones escolares (DIF, 1990).

Debido a que los vínculos familiares son nulos o muy débiles, la calle es su hábitat principal, reemplazando a la familia como el factor principal de crecimiento y socialización. Estos niños se encuentran en un alto riesgo constante, ya que sufren actos de violencia tanto física como emocional, y esto puede también llegar a darse dentro del grupo familiar (si es que llegan a tenerlo) como en otros núcleos donde se desenvuelven (UNICEF, 1989).

Según cifras de la UNICEF, México y Brasil son los países con mayor número de niños abandonados. Entre los dos acaparan el 50% de la cifra mundial y se estima que hay 50 millones de niños en todo el orbe, a los cuales se les denomina "niños de la calle" (Pérez Zentella, 1991).

Con respecto al número de niños que se encuentra trabajando en las calles existe un desacuerdo total, ya que nuevamente, las instituciones gubernamentales y las privadas no se logran poner de acuerdo en las cifras obtenidas. Los colaboradores de IDEAS (Excélsior, 1992), desarrollaron un amplio reportaje e investigación con otras instituciones, en la cual los datos que ofrecen son los siguientes: 11 mil 172 niños trabajan en la calle, estos niños fueron identificados en 515 puntos de encuentro.¹

El núcleo familiar, en términos generales, es el principal lugar donde el menor tiene su desarrollo y experiencias, es

¹No se hace mayor especificación de cómo fue realizado este conteo y cuales eran sus puntos de encuentro (esta información fue tomada de COESINCA, Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros).

importante saber si la familia es nuclear (que en ella se encuentre padre-madre-hijos) o no lo es (que falte alguno de los padres), ya que ésto incide en forma directa en el desarrollo de los niños.

Generalmente es la falta de padre lo que ocasiona que la familia tenga vínculos más débiles y conflictos mayores, pues al encontrarse bajo esta situación los niños tienen que colaborar en los ingresos de la familia y por tanto trabajar necesariamente, pues la madre no puede solventar todos los gastos, ya que tiene que dividirse entre el trabajo remunerado y el cuidado de sus hijos más pequeños, además de realizar todas las actividades propias del hogar. El padre desempeña en la familia marginada un papel secundario, debido a la ausencia real o funcional que lo caracteriza en estos grupos sociales.

Algunos estudios realizados (Cueli, 1980; UNICEF, 1989; DIF, 1990) apoyan que el tipo de experiencia particular del niño en un determinado hogar es el que marca la pauta para su desarrollo, en mucho mayor medida que el estrato socioeconómico al que pertenece en sí mismo. Partiendo de estas conclusiones a las que se han llegado, debemos de tomar en cuenta la diada madre-hijo pues es una de las influencias con mayor significancia dentro del desarrollo de cualquier individuo. Se ha llegado a manejar (con mucha frecuencia) que de la interacción madre-hijo depende el futuro desarrollo del niño en todos aspectos, tanto fisiológicos, como cognitivos y sociales.

Sí bien es cierto que de esta relación se van a desprender las formas y valores bajo las cuales serán regidas sus vidas dentro del

entorno social, también se debe tomar en consideración la forma de estimulación que se le da al niño, pues no es la cantidad, sino la calidad de esta lo que conlleva a un mejor desarrollo. Cuando se habla de una calidad de estimulación, se debe tomar en cuenta la adecuación de ésta, ya que en abuso puede resultar perniciosa en vez de beneficiosa. La UNICEF (1989) indica que en el desarrollo psíquico tanto la falta de estimulación (deprivación cultural) como el exceso de ésta, resultan perjudiciales. Un ejemplo del exceso estimulativo se puede dar en el hacinamiento, pues al encontrarse dentro de un sólo cuarto muchas personas, aparatos eléctricos, etc., la estimulación auditiva es demasiada, además de que pierde coherencia para un individuo que esté en constante exposición. Ya antes se había mencionado el mecanismo de defensa desarrollado para no "ver" el caos existente dentro de la familia, lo mismo puede ocurrir a nivel auditivo. Cuanto más reforzamiento, mejor, y al parecer, cuanto menor sea el número de las personas de las que provenga el reforzamiento, mejor (Cuelli, 1980).

Otro factor importante es la escolarización de los padres, pues se ha encontrado (UNICEF, 1989) que en zonas marginadas el 42% de los hombres alcanzaban a tener la educación media, mientras que tan sólo el 30% de las mujeres han tenido acceso a este tipo de escolarización. Estos resultados son importantes, pues debido al nivel de estudios cursados por los padres, pero sobre todo por las madres, depende mucho de la calidad de vida que se le da al infante. A este respecto Cuelli (1980, p.35) dice: "Coincidimos con otros autores en el hincapié que se hace en señalar que las

relaciones interpersonales y familiares en hogares gravemente dañados contribuyen de manera directa o indirecta a la marcada falta de habilidades esenciales para triunfar en el escenario escolar temprano y para la vida en general; no sólo para leer y escribir sino también para conceptualizar, prestar atención, orientarse hacia una tarea y buscar a los adultos para obtener información".

Dentro de la calidad de vida que la madre puede dar al hijo, se debe tomar como punto importante a la alimentación, ya que probablemente la interacción de esta con los factores ambientales, especialmente la estimulación social y familiar dan el resultado del estado intelectual del niño. La nutrición, actualmente, se toma como un factor importante, más ya no como único determinante dentro del desarrollo intelectual ya que se ha observado que el factor social cumple la función de aumentar el nivel de adaptabilidad o reactividad general del niño frente a su ambiente. El niño puede aprender a manejar su medio con el mayor provecho para sí mismo, lo cual va a conformar una determinada actitud y orientación hacia el mundo (UNICEF, 1985). En términos generales, se puede decir que este tipo de conductas tanto culturales como personales, van encaminadas hacia una mejor resolución de los problemas a los cuales se tiene que enfrentar el menor, y sobre todo a uno en especial en lo que se refiere a los niños marginados que trabajan la situación de escasez de recursos de todo tipo con los que día a día se encuentran.

Entre 1987-1990, según datos del INEGI sobre un estudio que realizó con información del IMSS, el número de niños con desnutrición severa aumentó en 65%: de 949 mil 273 niños analizados en 1987, 243 mil 475 casos presentaron algún grado de desnutrición, y entre estos, 12 mil 288 padecían desnutrición severa; para 1990 de un millón 88 mil 130 niños analizados, 230 mil 228 padecían de algún grado de desnutrición y entre estos, 20 mil 255 resultaron casos con desnutrición severa (Lozano, 1992).

En la mala o deficiente nutrición a la cual están expuestos estos niños, existe la llamada "desviación positiva" la cual consiste en los mecanismos de adaptación social y conductual que permite a algunas familias criar en mejores condiciones nutricias a sus pequeños a pesar de la pobreza en la cual viven (UNICEF, 1985). Desgraciadamente esto sucede en muy pocos casos, ya que depende en gran medida de la escolarización de los padres, pues al tener mayor información de las consecuencias futuras de una mala nutrición, son capaces de tomar las medidas necesarias para llevar a cabo una mejor alimentación de acuerdo a sus posibilidades.

Por otra parte, Carraher menciona en referencia al desempeño escolar de estos niños, que sólo aquellos individuos de clase baja que sufriesen de hecho el "síndrome de la privación cultural" estarían predestinados al fracaso escolar. Los estudios de la llamada "privación cultural" o de los "individuos marginados" señalan la existencia de las más variadas deficiencias entre niños de ambientes desfavorecidos, deficiencias que son tanto de orden

del conocimiento como del afectivo y social (Lewis, 1990; Cole y Scribner, 1977; Carraher, 1991).

Como se sabe el niño que vive y que trabaja en la calle tiene escasas posibilidades de permanecer en el sistema educativo formal debido al tiempo que dedica a sus actividades de subsistencia y a la falta de respuesta de la escuela para habilitar al educando en la integración a corta edad a la población económicamente activa, con buenas posibilidades de obtener un ingreso remunerado que le permita mejorar su calidad de vida. De ahí que sólo el 36.6% del total de la población que se entrevistó para la investigación realizada por IDEAS (Excélsior, 1992) se encuentra estudiando actualmente, mientras que el 63.4% ha desertado del sistema escolar. La explicación dada para la deserción escolar era la falta de recursos económicos.

"La escuela, como institución y representante del sistema, con sus patrones de organización de acuerdo con el sistema dominante, choca contra el niño marginado que tiene otros modelos de desarrollo" (Cueli, 1980).

Como ya anterioremente se ha mencionado, estos niños tienen un estilo de vida muy caótico, desorganizado y carente de estímulos afectivos. También se ha observado a lo largo de esta revisión teórica que las interacciones verbales son mínimas, por lo tanto, la verbalización de los niños es muy pobre. Bar Din (1991) indica que las expectativas que una persona bajo las condiciones de marginación puede tener cuando dice algo, en ser escuchado o esperar una respuesta son nulas.

Por lo anteriormente mencionado podemos afirmar que estos niños tienen por lo menos tres factores en común de su estilo de vida: es caótico, desorganizado y carente de estímulos afectivos.

Las investigaciones realizadas en los últimos tiempos destacan un mismo pensamiento, y es que los requerimientos escolares, la preparación y la experiencia previas del niño tiene una gran relación con su desarrollo intelectual y del lenguaje, tal vez los niños de ambientes deventajados no tuvieron algunas de las experiencias necesarias para desarrollar las capacidades verbales, conceptuales, de atención y aprendizaje requeridas en situaciones escolares. Piaget (1972), ha dicho que cuanto más haya oído y visto el niño, más querrá oír y ver, o la antítesis de esto, que los ambientes monótonos y restringidos producen apatía. Algunos individuos con menor inteligencia pueden ser producto de la privación cultural (Cueli, 1980; Bar Din, 1991).

Sin lugar a duda, existe una íntima relación entre el lenguaje y el pensamiento, ambos, tanto en su desarrollo como en su funcionamiento son completamente dependientes. Mucho del lenguaje de la clase baja consiste en un tipo de acompañamiento emocional incidental de la acción en el aquí y el ahora. En contraste, el lenguaje de la clase media más que ser un acompañamiento de la actividad, sirve para representar cosas y hechos que no están inmediatamente presentes. De esta manera el lenguaje de la clase media es mucho más abstracto y más flexible, detallado y sutil; el lenguaje en el marginado es relativamente menos elevada que en la

clase media, de ahí su incapacidad, incluso en otros niveles, como en la escuela y en los trabajos (Cueli, 1980).

El desarrollo no verbal durante los primeros años de vida del marginado (ya antes se hablaba de privación auditiva coherente, sobrestimulación en el hacinamiento, etc.) podría establecer la pauta para que en el futuro le sea difícil realizar la estructuración adecuada de la información que se vuelve verbal. Por ejemplo, no hablan de los sentimientos propios y tampoco comentan de los sentimientos de los demás, lo cual dificulta que en algún momento los puedan exteriorizar por medio de la palabra.

El niño marginado maneja un restringido código de lenguaje que no es apropiado para su uso en relaciones de aprendizaje recíproco, porque no facilita una elaboración verbal de significados y no permite la verbalización de la intención, la creencia o la motivación; se reduce meramente a las relaciones más concretas y simples (Cueli, 1980).

En relación con esto se ha llegado a manejar como hipótesis que los sujetos con más altos logros educativos están en ambientes diferentes y más ricos en estímulos que aquellos que logran menor nivel cultural.

A partir de lo expuesto en el capítulo, se podría llegar a pensar que los niños marginados que trabajan se encuentran en una situación totalmente desfavorable con respecto a la población infantil tanto intelectual como socialmente, esto es, presentarían un desarrollo intelectual y social deficiente. Sin embargo la premisa de la cual partimos, es que a pesar de su condición de

marginalidad, su falta de recursos, en fin, de todo lo anteriormente manifestado que pudiera afectar su desarrollo integral, los niños marginados logran tener un buen desarrollo (que tal vez este sea similar al de los niños que no se encuentren bajo estas situaciones adversas), y que esa experiencia directa en determinadas actividades de orden social favorezcan la adquisición temprana de nociones específicas.

En este capítulo se han abordado los rasgos que a nuestro parecer son importantes para dar el contexto tanto en la forma de vida del marginado como de su desarrollo cognoscitivo. Siendo la conclusión que el ambiente es importante e influye para la construcción del conocimiento social pero no es determinante.

2.7. INVESTIGACIONES SOBRE MARGINACION Y NIÑOS TRABAJADORES

A continuación se muestran algunos resúmenes de investigaciones sobre marginación y niños trabajadores que nos han servido como marco de referencia.

El trabajo infantil y adolescente como instancia socializadora y formadora en, para y por la vida (Galeana, 1990):

Investigación etnográfica realizada en la Ciudad de México, en la colonia Xalpa, Delegación Iztapalapa, con niños de 4 a 12 años y adolescentes de 12 a 16 años..

Se realizaron 27 entrevistas a 11 niños trabajadores y 4 ex-trabajadores. En algunos casos se hicieron tres entrevistas por persona.

El objetivo principal resultó ser el del conocimiento Psicosociocultural como elemento básico que caracteriza al trabajo infanto-adolescente y que sirve como experiencia fundamental de formación y socialización.

Una de las preguntas que fue constante durante la investigación se refiere a la situación del conocimiento laboral frente al conocimiento escolar. Cuestiones sobre qué y cómo aprendían y cómo en la práctica generaban conocimientos para después poder explicarlos en determinadas situaciones de trabajo.

Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

- Se observó que la experiencia con el trabajo representa una vía importante por la que el niño y adolescente que lo realiza se está socializando y formando.
- El niño aprende a manejar las formas, los colores, olores, dimensiones, y propiedades del espacio y objetos.
- Aprende a asumir los papeles que le corresponden en sus relaciones interpersonales, en fin, es capaz de ejercer esa esencia humana multifacética capaz de accionar íntegramente.
- El niño trabajador va conociendo y aprendiendo de experiencias que integra como "ejes de conocimiento" y maneja como las condiciones concretas se lo permitan.
- El niño trabajador obtiene una serie de conocimientos relacionados por un lado con el mismo trabajo y por el otro con el desarrollo de capacidades, habilidades y creatividad de su cuerpo y su mente.

-Logran una mejor adaptación en las interacciones con adultos, niños y adolescentes y a través de estos contactos se percata de una serie de roles sociales entre los sexos.

-El sujeto tiene una acumulación activa e integrada de experiencias y aprendizajes, que se van reactivando según las nuevas necesidades y circunstancias.

-Aprenden, en el subempleo, a manejar varias dimensiones del tiempo: el contextual o histórico, el ordinario y cronológico, el de la lógica que marca los lapsos de tiempo, de "sí mismo" y "los otros" que aunque diferenciados se funden en una realidad inmediata en la que está inmerso el niño.

-El niño trabajador desarrolla conocimientos específicos a partir de situaciones concretas, pero esto no significa la falta de pensamiento sistemático que desarrolle abstracción.

Cuerpo, mente, medio ambiente y la realidad sociocultural del niño se van entretrejiendo, de tal manera que el conocimiento adquirido y desarrollado connota un rico complejo psicosociocultural. Los aspectos socioculturales del conocimiento que maneja el niño trabajador está dado por la fuerza fundamental que tiene el contexto de la vida cotidiana, donde ejecuta sus acciones y experimenta el aprendizaje.

Los niños de Santa Ursula (un estudio psicosocial de la infancia) (Bar Din, 1991)

Investigación de campo participativo de naturaleza antropológica. Los padres y los hijos fueron entrevistados a fondo

y todas las pruebas se llevaron a cabo en la casa de los interesados o en las inmediaciones. Se entrevistaron a 80 niños entre los 3 y los 12 años.

Se aplicaron pruebas para la obtención de los datos y estas fueron las siguientes:

A las madres se les aplicó un cuestionario formal que evaluaba la situación de la familia, las condiciones de la vivienda, sus ingresos o carencias de ellos, la historia médica de sus miembros y sus hábitos dietéticos.

A los niños se les administraron las siguientes pruebas. Dibujo de una persona, Denver, las escalas del Instituto Mexicano de Psiquiatría para el Desarrollo Cognoscitivo, Prueba de Apercepción infantil, Laminas de Psicodiagnóstico Rorschach, Escala de Inteligencia Infantil Wechsler (WISC). Todos los niños fueron medidos (estatura y circunferencia del brazo) y pesados. También se evaluó el tipo de alimentos que ingerían.

Las conclusiones encontradas fueron:

-En suma los resultados muestran que los niños padecen de extremado aislamiento social que ocasiona retrasos en el desarrollo de todas las funciones cognoscitivas y emocionales. Parece que se recuperan de este retraso una vez que asisten regularmente a la escuela.

-Los niños por medio de las pruebas aplicadas mostraron una profunda depresión y angustia. Sin embargo al asistir a la escuela los niños compensan su déficit verbal y pueden compensar su retraso en el desarrollo cognoscitivo.

-Con respecto a la desnutrición se encontró que todos los niños la presentan en mayor o en menor grado.

-Su vida familiar es caótica, sufren de constante inestabilidad económica, hacinamiento y difícilmente se encuentra el padre con ellos.

-El resultado acumulativo de todas estas deficiencias del sistema, es un niño sin infancia, prácticamente sin padres, y en general, sin educación, y por tanto, sin grandes esperanzas de salir de la situación en la que se encuentran.

Cómo sobreviven los marginados (Lomnitz, 1985)

Investigación sociológica realizada en Cerrada del Cóndor (barrio marginal de la ciudad de México). Tuvo una duración de más de dos años en los que la investigadora se dedicó a convivir con los habitantes de esta "ciudad perdida", para así, poder dar una explicación más extensa sobre la condición de marginalidad.

En esta investigación se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: Forma de vida, los orígenes de la barriada, la migración, su proceso y situación en América Latina, la economía de la barriada, las redes de intercambio, el parentesco y el compadrazgo.

Los resultados obtenidos por esta investigadora fueron los siguientes:

-Se encontró que las redes de intercambio recíproco constituyen el elemento más significativo de su estructura social ya que permite explicar el proceso de migración, el patrón de asentamiento en la ciudad, los frecuentes movimientos y cambios de domicilio dentro

del radio urbano, el patrón ocupacional de los pobladores y sobre todo, su supervivencia económica.

-Se encontró que el 70% son migrantes de origen rural y el 90% declara haber contado con la ayuda de un pariente o amigo ya establecido en la ciudad.

-En Cerrada del Cóndor el 80% ocupa viviendas de un solo cuarto, sin servicio de agua, drenaje o luz, sin letrina y sin muebles.

-Los marginados desempeñan labores u ocupaciones que por serviles o tradicionales no son codiciadas por la fuerza laboral urbana y carecen de las garantías mínimas del trabajador urbano que incluyen las leyes del trabajo y del seguro social.

La tesis del trabajo de Lomnitz sostiene lo siguiente:

El marginado sobrevive gracias a una organización social *suí generis*, en que la falta de seguridad económica se compensa mediante redes de intercambio recíproco de bienes y servicios, que incluye entre sus funciones la de alojar y alimentar a los migrantes durante el periodo inicial de su adaptación a la ciudad y durante los frecuentes periodos de desempleo o incapacidad. Además dan un apoyo moral y emocional al marginado.

III. INVESTIGACION

3.1 OBJETIVOS Y METAS

Como ya vimos en la revisión de la literatura anterior, en México hay muy pocas investigaciones realizadas con el enfoque constructivista sobre la adquisición de nociones sociales, y en el caso de poblaciones marginadas dicha investigación no existe. Los escasos estudios que se tienen sobre el niño y adolescente marginado se centran en análisis realizados a nivel sociológico y socioeconómico.

Por tal razón, esta línea de estudios es totalmente nueva en México, lo cual provee un sinnúmero de interrogantes de las cuales vamos a retomar aquéllas que tengan vinculación directa con la construcción de nociones sociales como son el trabajo, la ganancia y la desigualdad social, intentando dar una nueva aproximación de comparación y ramificación a las investigaciones realizadas en otros países y a futuras investigaciones.

Una vez situada la presente investigación dentro del estudio del desarrollo de la representación del mundo social, básicamente las nociones económicas y sociales en el niño y el adolescente de zonas marginadas que realizan actividades para su sobrevivencia (trabajo), definiremos los objetivos a seguir.

3.1.1 Objetivos de la investigación

a. *Delimitar las formas de representación infantil acerca de nociones económicas y de organización social con una población de niños de zonas marginadas de la ciudad de México, con un rango de edad de los 7 a los 15 años, que realicen actividades para su sobrevivencia (trabajo).*

b. *Determinar si factores como la edad, el nivel socioeconómico, la condición de marginalidad y la realización de algún trabajo generan diferencias en la conceptualización de las nociones de trabajo, ganancia y desigualdad social (riqueza/pobreza) en la población estudiada, en comparación a otras poblaciones (sujetos escolarizados, urbanos, de clase baja y media-alta) estudiadas bajo la misma línea de investigación.*

c. *Esbozar algunos lineamientos sobre los resultados obtenidos en el presente estudio que pueden servir como punto de partida para nuevas investigaciones.*

3.1.2 Preguntas de investigación

Como se ha venido mencionando, este estudio es básicamente de tipo exploratorio, por lo tanto las conjeturas elaboradas están basadas en estudios colaterales con temas afines (Delval, 1989; 1992; Díaz Barriga, et al., 1991).

Tomando como marco de referencia la perspectiva evolutiva y los resultados obtenidos en investigaciones sobre la construcción de nociones sociales, el interés se centró en encontrar evidencia para las siguientes preguntas de investigación:

1. *¿En qué medida está regida la representación de las nociones sociales en los niños, por los mecanismos de desarrollo del conocimiento señalados por el enfoque psicogenético?*
2. *¿La experiencia influye favorablemente en la adquisición temprana de nociones sociales tales como ganancia y trabajo?*
3. *¿Es similar el desarrollo de las nociones económicas encontradas en niños marginados, en comparación con estudios precedentes realizados con otro tipo de poblaciones?*
4. *¿Se encontrarán diferencias en la adquisición de dichas nociones al comparar los resultados con poblaciones que no presenten la misma situación de marginalidad, de cultura y/o la clase social?*

Retomando los resultados reportados por otras investigaciones puede conjeturarse que éstos apuntan hacia las siguientes tendencias:

En los niños más pequeños se espera observar resultados que manifiesten una visión fragmentaria con respecto del sistema social, donde paulatinamente y conforme avanza la edad, se irá presentando una comprensión más compleja y diferenciada sobre las contradicciones y los conflictos del sistema social. Creemos que los niños de menor edad presentarán respuestas anecdóticas sin hacer relaciones de causalidad, los niños con edades intermedias darán muestras de pensamiento un tanto más causal que el anterior. Por último, en los adolescentes se espera una respuesta de tipo multicausal, que sea más completa, relativista y determinística de la estructura social, en la que se manifieste una mayor conciencia acerca de la desigualdad social (Delval, 1989; 1992; Delval y Echeita, 1991; Díaz Barriga et al., 1990; 1991).

Sin lugar a dudas, surgen un sinnúmero de nuevas expectativas no resueltas por la literatura reportada, sobre todo por el tipo de población estudiada.

3.2 METODO

3.2.1 Sujetos

La muestra estuvo constituida por 45 niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 7 y 15 años. Todos ellos viven en zonas marginadas de la periferia de la Cd. de México y desempeñan diversas actividades para su sobrevivencia. Algunos ayudan a sus padres en tareas de venta ambulante o en la realización de distintos servicios como limpiar en una tienda, mientras que otros trabajan por su cuenta en labores tales como vender en la calle, limpiar zapatos, limpiar parabrisas en los semáforos, o realizar actividades "circenses" en ese mismo lugar. Algunos de ellos reciben una remuneración inmediata por cada actividad individual que lleva a cabo (payasitos, limpiabotas, vendedores, etc.), mientras que otros reciben un pago diario o semanal. En conjunto, el 60% de los sujetos son vendedores y el 40% trabajan prestando servicios.

Todos los sujetos han asistido en algún momento a la escuela, pero en general la escolarización es muy irregular y algunos asisten a un grupo especial para niños trabajadores.

La mayor parte fue captada en sus lugares de trabajo y por ello fueron entrevistados en la vía pública. Algunos (los menos) fueron entrevistados en la institución escolar.

La muestra se dividió en tres grupos de edad: los chicos que van de los 7 a los 9 años de edad, los medianos que van de los 10 a los 12 años y finalmente los adolescentes que van de los 13 a los 15 años.

La distribución en cuanto a los sexos fue similar dentro de la muestra, con excepción del grupo de los medianos.

EIDADES	OFRECEN SERVICIOS		VENDEDORES AMBULANTES		SUBTOTAL
	(mujeres)	(hombres)	(mujeres)	(hombres)	
CHICOS (7-9)	1	3	7	4	M= 8 H= 7
MEDIANOS (10-12)	0	7	3	5	M= 3 H= 12
ADOLESC (13-15)	4	4	3	4	M= 7 H= 8
SUBTOTAL	5	14	13	13	TotM= 18 TotH= 27 TOTAL=45

El tipo de muestreo utilizado fue el denominado "intencional, no probabilístico" debido al tipo de población, la difícil localización y la poca cooperación de la misma (Kerlinger, 1985).

3.2.2 Escenario

La investigación fue llevada a cabo en escenarios naturales, esto es, en el lugar donde los sujetos realizaban sus actividades de trabajo (vía pública, plazas, transporte público, puestos de venta, etc.).

En algunas casos se entrevistaron a los sujetos en instituciones escolares a donde asistían. En estos casos se nos proporcionaba un aula dentro de las mismas instalaciones donde se desarrolló la entrevista.

3.3 DISEÑO

Para la obtención de datos se utilizó la entrevista clínica-piagetiana, debido a ser el método más congruente con nuestro marco de referencia.

Dicha entrevista fue piloteada con 20 niños que cumplían con las características antes mencionadas.

En la entrevista final se exploraron las siguientes nociones:

- trabajo
- trabajo personal
- trabajo en menores
- ganancia
- trabajo y clases sociales
- autoconceptualización (desigualdad social)

En referencia al análisis de datos, éstos se hicieron en tres niveles; el primero fue un análisis cuantitativo, donde se muestran datos de frecuencias y porcentajes de las preguntas y categorías conformadas; como segundo nivel fueron analizados los datos de forma inferencial, basado en la prueba no paramétrica de Chi cuadrada (Siegel, 1975). Finalmente se realizó el análisis cualitativo, donde se enfocaron principalmente el desarrollo de las nociones estudiadas (trabajo, ganancia y clases sociales) esto es, si presentaban un comportamiento evolutivo, y si se encontraban diferencias entre ésta y otras poblaciones.

La población fue dividida en tres grupos: chicos (7 a 9 años); medianos (10 a 12 años); y adolescentes (13 a 15 años). Esta división se basó en la investigación de Díaz-Barriga et al. (1991).

3.3.1 Variables

Las variables observadas en este trabajo fueron las siguientes:

Variables Atributivas: Llamadas de esta forma porque no se pueden manipular ya que son características humanas inherentes al grupo bajo estudio (Kerlinger, 1985) como son nivel de desarrollo cognoscitivo, sexo, edad, nivel socioeconómico, situación de marginalidad y la realización de actividades para su sobrevivencia (trabajo).

3.3.2 Instrumento

El instrumento utilizado para la obtención de los datos fue la entrevista clínica-piagetiana, la cual se conceptualiza como un diálogo flexible con el niño, guiado por una serie de hipótesis claramente delimitadas con anterioridad, la cual permite al entrevistador interpretar las respuestas que va proporcionando el sujeto y plantear nuevas preguntas (Domahidy-Dami, 1987).

La entrevista fue elaborada con un lenguaje sencillo, sin embargo de acuerdo a las situaciones el entrevistador tenía que acoplarse al lenguaje del sujeto. La base de preguntas fue estructurada con apoyo en otras investigaciones afines adecuándola al tipo de población al que se dirigió. La entrevista fue revisada y validada internamente por un grupo de cinco investigadores conocedores del campo.

Se llevó a cabo un piloteo con 20 sujetos quedando 48 reactivos para la entrevista final (VER ANEXO # 1).

3.4 PROCEDIMIENTO

Se capacitó a un equipo de cinco entrevistadores, incluyendo a las dos tesis, a fin de que manejaran convenientemente la entrevista clínica y apoyaran la realización de entrevistas con la población, dadas las dificultades para captarla.

Como anteriormente se mencionó, fue utilizada la entrevista clínica-piagetiana para la obtención de los datos. Esta fue grabada en audio-cassette (en donde se les explicaba a los sujetos que esto se hacía para poder tener una mayor fidelidad de sus respuestas) y posteriormente fue transcrita literalmente a un protocolo. Las entrevistas fueron realizadas en forma individual y en una sola sesión; la duración fue de cuarenta minutos en promedio. Antes de comenzar se mantenía una conversación con los sujetos en la que se les explicaba que se estaba realizando un "trabajo escolar" y que nos interesaba mucho saber su forma de pensar, para lo que se les pedía su cooperación.

Se indagaron seis categorías de problema:

1) *Trabajo personal* en la que se explora si los entrevistados se consideran como trabajadores y las ideas que tienen sobre su propia actividad.

2) *Noción de trabajo* en general, los trabajos que conocen y las características que tienen cada uno de éstos.

3) Ideas sobre *los niños que trabajan* pidiendo que dieran su punto de vista y si era posible un juicio de valor.

4) *Noción de ganancia* es decir, la diferencia en dinero de la compra-venta de un producto determinado.

5) *Noción de trabajo y clases sociales* en la cual se buscó saber cómo era percibido el trabajo de otras personas de distintas clases sociales.

6) *Autoconceptualización*, esto es, en dónde se sitúan los sujetos a sí mismos dentro de la escala social.

REACTIVOS	NOCIONES
1 - 10	Trabajo Personal
11 - 24	Conceptualización de trabajo
25 - 29	Ganancia
30 - 40	Trabajo en menores
41 - 46	Trabajo y clases sociales
47 - 48	Autoconceptualización

Una vez terminadas las entrevistas se crearon las categorías donde fueron englobadas las respuestas similares y que se refirieran a lo mismo. Las categorías se crearon a partir de las respuestas dadas por la población. Posteriormente se procedió a realizar la cuantificación de las respuestas de cada uno de los sujetos. Una vez terminada la cuantificación de cada reactivo con sus respectivas categorías se llevó a cabo el análisis descriptivo, cualitativo y estadístico.

3.5 RESULTADOS

En esta sección se dan a conocer los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos en función de las diferentes categorías de respuesta generadas. Para el análisis cualitativo se describen las categorías y se reproducen algunas de las respuestas más relevantes y con mayor ocurrencia, en las que son aplicadas las categorías de análisis conformadas.

A continuación se ofrece una descripción de los principales hallazgos para cada una de las nociones indagadas:

3.5.1 NOCIÓN DE TRABAJO PERSONAL

En esta noción se exploró si los niños se autodenominaban como trabajadores. Fue indagada partiendo del hecho de que los niños realizan actividades para su sobrevivencia (UNICEF, 1989), a lo cual nosotros llamaremos "trabajo". Jahoda (1987) hace referencia a éste como una actividad en la cual se desempeña un puesto de trabajo para ganarse la vida, éste es tan sólo uno de los muchos significados del término trabajo, y sólo se refiere a una de las connotaciones que se le pueden dar. Por esta razón en la presente investigación se manejó la siguiente definición: "El trabajo es la acción encaminada a conseguir un propósito, o bien, el resultado de dicha acción. Este no siempre va acompañado de una retribución monetaria, aunque sí es lo común en las economías avanzadas" (Enciclopedia General de las Ciencias Sociales, v.10, 1977, p. 399).

Las explicaciones de las respuestas dadas por la población investigada, retoman el primer apartado de la entrevista en la cual se investigó el trabajo realizado por los mismos sujetos. De esta manera el reporte dado es el siguiente: el 86.6% de los niños dieron una respuesta afirmativa cuando se les preguntó si trabajaban, por lo tanto se puede concluir que la mayoría de la población indagada se autodenomina como trabajador. El 11.1% de la población hizo referencia a que sólo prestaban una ayuda familiar y finalmente el 2.22% (que se inclina a la población de 7 a 9 años) respondieron negativamente a la pregunta, es decir, dijeron no trabajar.

Los dos tipos de trabajos donde se ubicó la población estudiada fueron: a) "vendedores ambulantes" (58.69%), como por ejemplo vendedores de chicles, flores, etc. y, b) "ofreciendo servicios" (41.30%), como serían los lavacoches, lustradores de zapatos, etc., teniendo una distribución similar en dichas actividades dentro de las tres edades consideradas, lo cual se corrobora con el análisis cuantitativo ($X^2=2.260$, $gl=2$, $P=.323$ n.s.) (ver tabla 1 y gráfica 1).

Un 92.5% la población indica que les gusta trabajar, aunque en los adolescentes la respuesta fue menos categórica, esto es, ofrecían argumentos en pro y en contra (16.6%) en las cuales indicaban por una parte cierta satisfacción personal por la realización de su trabajo, y porque así cubrían sus necesidades básicas; por otra parte manifestaban la explotación hacia aquellos niños de menor edad, explicando que estos pequeños deberían ser

mantenidos por los padres y asistir a instituciones escolares. En estrecha relación con lo anterior, al preguntarles: "¿Si te dieran escoger entre trabajar y no trabajar, qué escogerías?", el 94.87% de la población respondió que escogería trabajar, en contraposición a sólo el 5.12% que dió una respuesta negativa. Por lo tanto, se puede pensar que la actividad desarrollada por los niños (en la mayoría de las tres edades) es realizada con satisfacción o al menos es lo que reportan.

- GISELA (9 años), [vende dulces] "-¿Te gusta trabajar? sí. - ¿Si te dieran a escoger entre trabajar y no trabajar, tu qué escogerías? trabajar. -¿Por qué? Porque me gusta, porque así conozco más gente.

- PATRICIA, (9 años) [vende granadas y nueces] "-¿Por qué trabajas? Porque me gusta trabajar... porque mis padres me dan dinero para comprarme lo que yo quiera con lo que gano de ahí".

- HECTOR, (11 años) [lava coches]. "Porque es bonito trabajar... por que así gastas más y eso".

- ROGELIO (11 años) [vende dulces] "Trabajar, para ganar mi dinero".

- LORENA S. (14 años) [limpia en una tienda] "En veces si pues le ayudo a mi mamá con unos gastos le doy dinero y en veces no porque descuido mucho mis estudios".

- MARCO A., (15 años) [vendedor] "Pues para seguir manteniendo mis estudios y para comprarme todo lo necesario... ahorita para ahorrar algun dinero, que me pueda servir así como le dije para el estudio".

- MARGARITA (15 años) [limpia parabrisas] "Yo ya me acostumbré a trabajar y me siento muy mal al no trabajar, porque necesitaría estar atendida a que otra persona me diera de comer, y mi obligación yo siento que es trabajar, y aunque no quiera venir a trabajar lo tengo que hacer".

Se le pidió a cada uno de los sujetos que explicaran lo que hacen en su trabajo; las respuestas que se esperaban encontrar eran una mención detallada de las actividades que realizan diariamente, sin embargo la mayoría se limita a describir el segmento que para ellos resulta más importante sin dar una descripción más completa de todos aquellos pasos a seguir en la realización de su labor. Las

respuestas ofrecidas indican cambios evolutivos asociados con la edad. Se categorizaron como "tautológicas" cuando los niños daban una respuesta en la que se repetía la denominación de su actividad ocupacional sin añadir nada más; en esta categoría se ubica el 24.39% que en su mayoría pertenecen a la población de los niños máspequeños (7 a 9 años). Las respuestas referidas a actividades "no esenciales" son aquellas en que los niños daban ejemplos y describían las actividades que realizan en su trabajo, sin ser estas las definitorias o más relevantes de su trabajo (48.78%). Finalmente, se ofrecieron respuestas sobre actividades "esenciales", que son las que describen claramente las labores y las actividades que caracterizan al trabajo (26.82%), incrementándose la aparición de estas respuestas en la población de los adolescentes (de 13 a 15 años) (ver tabla y gráfica 2). Se observa cómo van decreciendo las respuestas señaladas como "no esenciales" mientras que las respuestas "esenciales" se incrementan conforme avanza la edad.

- GUADALUPE (8 años) [vendedora de pistaches] "*¿Explicame qué haces en tu trabajo? Nomás le grito ipistaches!*"
- GISELA (9 años), [vendedora de dulces]. "*Vendo dulces*".
- OSCAR (11 años), [vendedor de refrescos y boleterol]. "*Yo voy, reparto en el jardín, reparto refrescos. Cuando me toca mi hora de bolear de 6 a.m. a 5 de la tarde*".
- MARTHA (12 años), [vende jugos]. "*Parto la naranja, la exprimo y le sirvo a los clientes*".
- ISAIAS (15 años), [limpia parabrisas y ayudante de mecánico]. "*En las afinaciones tenemos que bajar el motor, desarmarlo, quitar los pistones y todo eso, limpiarlos y colocarlos otra vez*".

Un hallazgo importante en la investigación se refiere a la forma y frecuencia con la que obtenían una remuneración por la realización de su trabajo. Se encontró que el 68.88% de la

población siempre recibe dinero por su trabajo, mientras que el 31.11% dijo que no siempre se les paga; este último reporte es referido por los niños más pequeños, ya que generalmente están trabajando con (y para) sus padres. Esto se puede deber a que a mayor edad los niños empiezan a tener ocupaciones independientes (11-12 años), mientras que los niños más pequeños ayudan a sus padres en el manejo y atención del propio "negocio" (Carraher, et al 1991) además, hay que recordar que este mismo grupo de niños no se autodenominó como trabajador. En algunos casos existía un patrón, el cual era el que se encargaba de darles un salario fijo (al día o semanal), sin embargo, la mayoría trabajaba por cuenta propia, esto es, vendiendo en la vía pública cualquier tipo de producto u ofreciendo servicios, en los cuales el trabajo era retribuido de inmediato.

El dinero que obtienen los niños por su trabajo, lo emplean en primer lugar en satisfacer sus necesidades básicas (50.79%), en segundo lugar se encuentra la ayuda familiar (20.63%) y finalmente reportan que lo emplean en satisfacer sus gustos personales (15.87%) o lo ahorran (12.69%). Hay que hacer hincapié en estos tres aspectos, ya que a lo largo de la investigación son manifestaciones constantes sobre el trabajo y en algunas ocasiones la "satisfacción de necesidades básicas" suele ser utilizada como sinónimo de trabajo.

Tratando de identificar si podían cuantificar su ingreso, y qué tan realista era dicha cuantificación, se les pidió que dijeran cuánto dinero necesitaban ganar para emplearlo en satisfacer sus

necesidades básicas y en todo aquello que habían reportado anteriormente. Como puede verse en la tabla y en la gráfica 3, aquí también se encontraron tendencias evolutivas asociadas a la edad: en los sujetos de 7 a 9 años, tan sólo en un 7.31% (3 sujetos) no logran cuantificar sus necesidades, (esto es, no proponen ninguna cantidad). El 7.31% de los sujetos dieron una cuantificación "no realista" en el sentido que, aunque reportan cantidades de dinero, no saben decir cómo lo distribuyen en un lapso de tiempo determinado, o bien son irreales las cifras que mencionan (excesivamente altas o bajas); esta respuesta fue dada tan sólo por un sujeto dentro de cada uno de los rangos de edad estipulados.

El resto de la población ofreció una cuantificación de sus ingresos con respuestas "realistas" (85.36), (esto es, cuantifican sus necesidades y las ubican en un lapso de tiempo definido, además de que las cantidades son lógicas) siendo el grupo de los adolescentes con un 93.33% y el de los medianos con un 92.3%, quienes dan mayor número de respuestas a este respecto. Por lo tanto, se observa que casi la totalidad de los sujetos dieron una cuantificación "real" de sus necesidades económicas, por lo tanto, se puede decir que tienen un control bastante exacto del dinero que ganan y de las cantidades requeridas para poder cubrir sus necesidades (Ver tabla y gráfica 3).

- GISELA, (9 años) [vendedora de dulces]. "*-¿Cuánto dinero necesitas para hacer todo aquello en que lo empleas? No sé, es que mi papá los compra*".
- MARIA (10 años) [vendedora de periódico]. "*Unos \$50,000 - ¿Cada cuando? ...cada tercer día -¿Tu cuánto ganas? \$5,000 diarios*".
- MIGUEL ANGEL, (11 años) [limpia parabrisas]. "*Pues unos 250 mil ...lo cuento ya en la noche ya que me voy a mi casa, lo cuento y sé cuanto llevo el primer día, el segundo día, el tercer día y el cuarto día*".
- ISAIAS, (15 años) [limpia parabrisas]. "*\$20,000 o 15,000 - ¿Diarios? ...no, no siempre, pero tengo que ir juntando y luego comprar lo que se necesita*".

Quando se analizaron las respuestas dadas por los sujetos sobre las repercusiones que para ellos tiene el no trabajar, se encontró que un 29.16% de la población respondió que "no les repercute en nada" el no trabajar y el 39.58% respondieron que "no podían satisfacer sus necesidades básicas" (es decir, alimentación, vestido y vivienda) al no tener una retribución económica por su trabajo, además de ser ésta una de las principales razones que anteriormente reportaron para trabajar. El 22.91% reportó que no trabajar "los hace sentir mal", es decir, repercute en el plano "psicológico-social", siendo los adolescentes (de 13 a 15 años) quienes presentan una frecuencia mayor, posiblemente esta repercusión está ligada con las respuestas dadas en referencia a la satisfacción y agrado que les hace sentir el trabajar, y por último en un 8.33% dijeron que cuando no trabajan se dedican a hacer "actividades domésticas". Estos resultados arrojan dos aspectos importantes: primero, es hasta la adolescencia que se hace mayor hincapié en los factores psicológicos asociados a las repercusiones del trabajo, y en segundo lugar se corrobora lo encontrado en otros estudios, como el realizado por Díez-Martínez y Corona (1989)

en donde el quehacer doméstico no es considerado por los niños como un trabajo, dado que no es remunerado (es decir no hay una retribución económica). El trabajo del hogar es más bien considerado como una parte de las responsabilidades que se derivan de las funciones "naturales y propias" del sexo femenino.

3.5.2 NOCION DE TRABAJO

La idea con la cual fue incluida esta categoría dentro de la entrevista fue el de saber si los sujetos podían ofrecer una definición más completa y mejor estructurada de lo que es el trabajo, dada su condición de "menores que realizan actividades para su sobrevivencia", partiendo del hecho de que se encuentran en constante contacto con esta actividad y si es que dicha noción evolucionaba conforme avanza la edad. De alguna manera se quería explorar si la experiencia personal y directa con el trabajo les permitía una conceptualización más elevada del mismo. Así, se les pidió que definieran lo que es el trabajo para ellos. Se esperaba que sobre todo, en los adolescentes aparecieran respuestas definitorias o características del trabajo, conforme a la definición "trabajo" que fue retomada para esta investigación. Sin embargo, lo que fue reportado por la muestra en un 43.75% fueron las consecuencias directas o los bienes inmediatos que se obtienen del trabajo, como son el dinero o la posibilidad de comprar comida y ropa, encontrando que este es el tipo de respuesta más elaborada y que se incrementa conforme avanza la edad, siendo la más empleada incluso por los adolescentes. En menor medida, se dieron ejemplos de trabajos específicos (6.25%) esto es, hacían referencia

a diferentes trabajos como oficios y subempleos. Mientras, el 20.83% ofrecieron respuestas "tautológicas", estas fueron dadas sobre todo por el grupo de los más pequeños. El 8.33% reportó no saber qué es el trabajo, sin embargo dieron respuestas basadas en explicaciones a partir de lo que se lograba obtener de éste y la utilidad que se obtenía (ver tabla y gráfica 4).

- LUIS (7 años), [vende periódico] "*¿Qué es trabajar? Trabajar para mí mucho. ¿Qué sería trabajar? Como trabajar en periódico, en revistas, en jugos, en dulces, en quesadillas, en tortas.*"
- GUADALUPE, H. (8 años) "*Es bien trabajar los pistaches*"
- SERGIO (9 años), [payasito]. "*¿Qué es trabajar? Trabajar, pues trabajar, para comer...*"
- JOSE (12 años), [holero]. "*Pues trabajar para vestir, para tener dinero*".
- ANDERSON (14 años), [ayudante de jardinero]. "*Algo para ayudarnos a nosotros mismos, para nuestras necesidades*".
- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas] "*Yo creo que es una labor que tenemos todos para ganarnos la vida, porque si no trabajamos no comemos*".

Ahondando un poco sobre lo que es el trabajo se pidió a los sujetos que dijeran quiénes son los que trabajan y quiénes no. En referencia a quiénes son los que trabajan, el 27.65% de la población mencionó a "personas inmediatas" a su vida, considerando a sus padres y hermanos principalmente, mientras que el 42.55% se refiere a "las personas" o a "los adultos" en forma genérica, esto es, no dan mayor información ni especifican más allá de esto. Finalmente el 29.78% se ubicó en la categoría de "otras". Se nota que los niños más pequeños (7 a 9 años) son quienes responden con mayor incidencia en la categoría de "personas en genérico" (considerando a esta como una respuesta poco definida); por otro lado los medianos (de 10 a 12 años) manifiestan repuestas referidas a "personas inmediatas" y los adolescentes dieron respuestas en las

que son indicadas las causas principales para que un individuo trabaje, como sería la necesidad de las personas y el rol que se debe desempeñar de acuerdo al sexo al que pertenecen (ver tabla y grafica 5).

- OSCAR, G. (8 años) (vende chicles) "-¿Quiénes son los que trabajan? *Nuestro papá*"
- ROBERTO (9 años), [lava coches] "-¿Quiénes son los que trabajan? *Los señores y las señoras*".
- MARTHA (12 años) [vendedora de jugos]. "*Nosotros, ahora sí que nuestra familia*".
- JAVIER ALEJANDRO (12 años), [bolero]. "*Más los hombres... porque las mujeres se quedan en sus casas trabajando y haciendo quehacer...*"
- JOSE (13 años), [canta]. "*Todo aquel que necesita dinero*".
- MERCEDES (15 años), [vendedora de zapatos]. "*Pues digamos que los de la clase media y baja, porque son los que tenemos menos recursos*".

Con respecto a quiénes son los que no trabajan, se reportaron a los "familiares" (20.4%) como serían los hermanos pequeños y sus madres y a "los que no necesitan trabajar" (28.57%), como por ejemplo, "los ricos". De mayor interés fueron los reportes a los cuales se les ha denominado "actividades excluyentes" (12.24%) como son estudiar, quehaceres domésticos y el jugar; es importante hacer referencia a que en otros estudios también se ha encontrado que actividades como la ayuda en casa realizada por las madres o integrantes de la familia, el juego o el estudio no son consideradas como "trabajo" (Diez-Martínez y Corona, 1989). También fueron reportados los "rasgos personales" que impiden que la personas trabajen (38.77%), donde se ubicaron a los ancianos, las personas físicamente incapacitadas, los perezosos o los delincuentes. (Ver tabla y gráfica 6).

Observando el tipo de respuestas dadas en cada uno de los tres grupos de edad se puede concluir que: el grupo de los medianos (10-12 años) enfatiza a las "personas inmediatas y familiares" como aquellas personas que no trabajan, (en coincidencia con la pregunta anterior). Por otro lado los adolescentes se centran en quienes "no necesitan o no pueden trabajar", y los niños pequeños mencionan sobre todo "rasgos personales".

- ADRIANA (8 años), [vendedora de dulces]. "¿Quiénes son los que no trabajan? *Los niños -¿Por qué? Porque se van a la escuela y porque están chiquitos*".
- ROBERTO (9 años), [lava coches]. "*Los borrachos, los marihuanos y los rateros*".
- ERNESTO, M. (10 años) (vendedor de semillas). "*Los flojos*".
- MARTHA (12 años), [vende jugos]. "*Los rateros y ahora sí que pandilleros y la gente grande que no puede trabajar*".
- JOSE, D. (13 años) (canta en los metros). "*Los ricos*".
- ADELAIDO (15 años), [vende cassettes]. "*Los más viejitos que ya no trabajan*".

Cuando se les preguntó sobre los trabajos que conocían, se encontró que reportaron de forma importante los trabajos realizados por ellos mismos, (32.25%), esto es, trabajos que saben hacer y trabajos muy parecidos a los que ellos realizan y con los cuales están en contacto, esta respuesta se dió sobre todo en el caso de los niños más pequeños. Las "profesiones" fueron mencionadas por el 8.06% de la población, incrementándose en su frecuencia conforme avanza la edad, mientras que la categoría de "subempleos" fue reportada en un 20.96% del total de los sujetos, disminuyendo su mención conforme aumenta la edad. Finalmente la categoría de "oficios" que tuvo un 29.03% (en donde se reportaron a los plomeros, albañiles, carpinteros, obreros, etc.) resultó ser la más representativa e importante para los medianos y los adolescentes.

En el momento en que se les pregunta, *¿qué trabajos les parecen más importantes?*, se corrobora la información anteriormente expuesta, ya que se hace mención nuevamente en las tres edades a los "oficios" poniéndolos en el nivel más alto en importancia dentro de su escalafón laboral, teniendo un comportamiento creciente en sus porcentajes (chicos 15.78%; medianos 29.41% y adolescentes 38.88%). En contraste, el "subempleo" va disminuyendo en importancia al aumentar la edad (chicos 26.31%; medianos 17.64% y adolescentes 16.66%). Los niños más pequeños siguen manteniendo una respuesta altamente favorable para el trabajo que desempeñan, es decir, "el propio trabajo" aunque el resto de la población lo sitúe en el nivel más bajo de importancia (chicos 36.84%; medianos 11.76%; adolescentes 0%). Las "profesiones" son retomadas en pocos casos dentro de los tres grupos, sin embargo se sigue observando el incremento de esta respuesta hacia los adolescentes (chicos 11.76%; medianos 15.78%; adolescentes 27.77%). Por último, los atributos del trabajo como son la "destreza", el "gusto por el mismo" y la "satisfacción" que este les proporciona es reportada en un 16.66% del total de los sujetos (Ver tabla y gráfica 7).

En estos datos encontramos diferencias marcadas con lo encontrado en niños mexicanos urbanos de clase media-alta y baja, que ofrecen una amplia diversidad de categorías laborales desde más pequeños, jerarquizando en los niveles altos a propietarios, jefes,

profesionistas y políticos, mientras que los oficios se ubican en una escala baja y se les considera trabajo de pobres¹.

- LUIS (7 años), [vende periódico] "*¿Que tipos de trabajos te parecen a ti mas importantes? "El de periódico".*
- ADRIANA (8 años) (vende dulces) "*Hacer tortillas*".
- GUADALUPE, H. (8 años) (vende pistaches) "*A mi me interesa más lo que es pistaches*".
- FRANCISCO (11 años), [vende en un puesto]. "*Carpintería*".
- ANDERSON (14 años), [ayudante de jardinero]. "*Trabajar así en ingeniero agricola, o de carpintero, que benefician a la demás gente...*"

Explorando la situación salarial de los trabajos y sobre todo el manejo de dinero y la forma de correspondencia entre el trabajo realizado y la remuneración obtenida, se encontró que en contraste con las respuestas anteriores, los sujetos reportan que los trabajos donde se gana menos dinero son en "el propio" (20%) y en el "subempleo" (37.7%), mencionando a los "oficios" (17.77%) como uno de los trabajos donde se obtiene una baja remuneración (y sin embargo como el más importante para ellos dentro del escalafón laboral). Los trabajos reportados como mejor remunerados fueron los "empleos" (36.95%) donde fueron mencionados como ejemplos, secretarías, choferes, etc.

Siguiendo con el tema de la remuneración laboral las categorías que se derivaron para la pregunta *¿por qué una persona gana más que otra?* fueron: existencia de "oferta-demanda" de trabajo, "esfuerzo personal", "tipo de trabajo" a realizar y "preparación personal". En los tres rangos de edad se distribuyeron de forma similar las categorías "oferta- demanda" (12.24%) y "esfuerzo personal"

¹Al hablar de los sujetos de nivel alto, medio-alto y bajo se hará referencia a la investigación realizada por Díaz-Barriga, Aguilar, Hernández et al 1990; 1991.

(22.44%). Sin embargo, se observó una clara distinción entre dos grupos de edades: los medianos reportan que la diferencia en remuneración entre una persona y otra se debe al "tipo de trabajo" que desempeñan (58.82%); por su parte los adolescentes se refieren a la "educación o preparación" (44.44%) como el factor principal para que se de la diferencia en la remuneración del trabajo. (Ver tabla y gráfica 8).

- GUADALUPE H. (8 años), [vende pistaches] "*¿Por qué unas personas ganan más dinero que otras? Unos sí le echan más ganas y otros no*".
- CARLOS O. (9 años), (vende dulces) "*Porque algunas se esfuerzan más y ganan más*".
- CARLOS G. (11 años), [vende dulces]. "*Porque depende del trabajo que tengan*".
- ANDERSON (14 años), [ayudante de jardinero]. "*Porque están mejor preparados... así es un mejor trabajo*".

También se preguntó *¿quién es el que le paga a la gente que trabaja y de dónde se obtiene el dinero para pagarles?* El 22.91% dijeron que los "familiares" son quienes les pagan, mencionando a los padres principalmente, esta respuesta fue dada sobre todo por el grupo de los chicos (de 7 a 9 años obteniendo un 37.5%), mientras que el 77.8% reportó que son los "patrones" quienes les pagan a la gente que trabaja para ellos. Cuando a los sujetos se les pidió que explicaran el origen del dinero para realizar dicho pago, se encontró una tendencia creciente conforme aumenta la edad: el 10.20% "no sabe" de dónde se obtiene el dinero, el 28.57% hizo referencia a los propios ingresos que recibe el patrón por su trabajo (reportado en mayor medida por los niños más pequeños, decreciendo este tipo de respuesta conforme aumenta la edad), el 24.48% (sobre todo adolescentes) mencionaron a instituciones de

tipo gubernamental y bancarias, como las encargadas de proveer los salarios a los trabajadores. Por último, el 36.73% respondió que los patrones obtienen el dinero de la ganancia adquirida a través del propio trabajo de los empleados; siendo ésta la noción más elaborada por los sujetos sobre el origen del dinero para el pago de los trabajadores. Los reportes más frecuentes de este tipo de respuesta fueron dados por los medianos y adolescentes. (Ver tabla y gráfica 9).

- LUIS M. (7 años), [vende periódico]. "¿De dónde crees que saquen el dinero los dueños para pagarles a los que trabajan? *Su mamá*".

- OLIVIA (9 años), [vende flores]. "Ellos también trabajan".

- FRANCISCO (11 años), [vende en un puesto]. "De lo que venden -¿Y a ellos quién les paga? ...los que compran las cosas".

- JOSE R. (12 años), [Bolero]. "El Gobierno"

- MARCO A. (15 años). [vendedor de escobas] "Bueno, o sea, de las cosas que vendan, según como vendan les pagan -¿Y a ellos quién les paga? ...a los patrones pues nadie...porque la mercancía que venden es de ellos mismos..."

- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas]. "Depende de lo que trabajemos, puede ser una fábrica y depende del producto que se vende, ellos tienen dinero en el banco para podernos pagar a nosotros. -¿Y a ellos quién les paga? Yo creo que vendiendo la mercancía que vende".

Cuando los niños y adolescentes contestan sobre las diversas formas de cómo se puede obtener un trabajo, los resultados obtenidos fueron los siguientes: se reportaron diversas respuestas que fueron agrupadas en cuatro categorías y que son dadas a continuación con sus porcentajes globales. "Buscar trabajo" (30%), "preparación (38.3%)", "documentación (21.6%) y finalmente "otras" (6.6%). En esta última categoría se reunieron las respuestas que tenían muy bajas frecuencias y que serán explicadas posteriormente.

El grupo de los chicos (7 a 9 años) le da el mayor peso al

simple hecho de buscar el trabajo sin tomar en cuenta otro tipo de circunstancias y requisitos para poder conseguirlo. En cambio, en los grupos de medianos y adolescentes hacen mayor énfasis en la preparación de la persona para poder obtener un trabajo (refiriéndose en mayor medida a una preparación de tipo escolarizado). El tercer tipo de respuestas —que llamó la atención— fue la mención de "documentos" para poder obtener un trabajo, como serían actas de nacimiento, cartas de recomendación, etc., (se reportó dentro de los tres grupos de edad y de forma creciente hacia los adolescentes); este tipo de respuesta se puede explicar a partir de la condición en que la mayoría de estos niños se encuentran, esto es, no tienen una documentación completa, que pueda legalizar su situación o por el tipo de trabajo que deseen desempeñar (Bar Din, 1991). Por último, dentro de la categoría de "otras" se hizo referencia a la suerte y a la astucia como factores que pueden influir en la obtención del trabajo, aunque estas fueron mencionadas como algo poco probable o que se presenta en muy pocas ocasiones. (Ver tabla y gráfica 10).

- GUADALUPE (8 años), [vende pistaches]. "*¿Que necesitas para conseguir un trabajo? Depende de si te quieren dar trabajo o no*".
- ANTONIO H. (9 años), (vende frutas). "De buscar".
- OLIVIA (9 años), [vendedora de flores]. "*Pues arreglar papeles, fotos*".
- CRISTINA (10 años), [lava coches]. "*Del conocimiento que tengan del trabajo*".
- MARCO (15 años), [vendedor de escobas]. "*Pues de sus recomendaciones, o que sea así muy trabajador, o sea, que muestre su desempeño en el trabajo*".

Dentro de la misma noción de trabajo una de las preguntas realizadas fue la siguiente: *¿Todos los adultos deben trabajar?*

Los sujetos respondieron que sí en un 85% y que principalmente lo hacen para "satisfacer sus necesidades básicas" (56.7%): vivienda, alimentación y vestido. La frecuencia más alta de esta respuesta se encuentra dentro del grupo de los niños de 7 a 9 años y conforme avanza la edad esta respuesta va siendo menos frecuente. Esta respuesta se relaciona con la que se mencionó anteriormente en donde los sujetos dicen que la gente no trabaja debido a que no tiene necesidades económicas, como sería el caso de las personas ricas. Cuando hacen referencia a los "rasgos personales" (24.3%), empiezan a manifestar respuestas en las que son tomadas en cuenta impedimentos físicos como sería la edad del trabajador, enfermedades, etc., incrementándose este tipo de explicaciones conforme avanza la edad. Otro aspecto manejado por los medianos y adolescentes fue la "motivación" necesaria para desempeñar un trabajo (8.1%), haciendo hincapié en actitudes positivas hacia la realización del trabajo; un ejemplo de estas manifestaciones es la más reportada por los sujetos y sería el "echarle ganas".

Por último un 10.8% de la población (básicamente adolescente) reportaron las "oportunidades" y "estilos de vida" como una cuestión relevante para delimitar la forma de trabajo de la gente involucrando aspectos de tipo social como pueden ser el nivel socioeconómico, amistades o relaciones y ciertas características personales necesarias (forma de vestir, comportamiento, etc.), para poder acceder a los diferentes trabajos. A partir de lo encontrado, se puede concluir que las respuestas referidas a la satisfacción de "necesidades básicas" disminuyen conforme avanza la edad, mientras

que la alusión a "rasgos personales" va en aumento (ver tabla y gráfica 11).

- ALEJANDRO (8 años), [limpia parabrisas] "-¿Todos los adultos deben trabajar? *Sí. Porque mi mamá necesita dinero... para comprar la comida*".

- MIGUEL A. (11 años), [limpia parabrisas]. "*Es una necesidad para todo y para ayudar a sus hijos y a su esposa*".

- JOSE A. (13 años), (canta en los metros). "*No, no todos*" - "*¿Por qué?...porque este algunos ya estan imposibilitados y no pueden trabajar*".

- MERCEDES (15 años), [vendedora de zapatos]. "*Pues yo digo que sí... para que en lugar de que la gente pequeña estuviera trabajando, estudiara*".

- MACO A. (15 años), (vendedor de escobas). "*No*" -"*¿Por qué?...ya sea por falta de trabajo o falta de recomendaciones, o unos que no les gusta trabajar*".

Se pidió a los sujetos que explicaran *¿qué hacen para vivir las personas que no tienen trabajo?* El 7.69% respondieron que los desempleados "no hacen nada"; el 28.8% reportó que se dedicaban a "mendigar", esto es pedir dinero en la calle o a familiares y conocidos sin realizar ningún trabajo a cambio; el 9.61% dijo que llevaban a cabo "actos delictivos". El 15.3% de la población respondieron que se dedicaban al "subempleo" y finalmente en la categoría de "buscar otro trabajo" el porcentaje es del 38.46%. Vemos así que la respuesta más representativa es la de "buscar otro trabajo". Los adolescentes fueron quienes ofrecieron mayor diversidad de respuestas a esta cuestión, considerando en similar proporción la "mendicidad", la "búsqueda de otro trabajo", o bien el "subempleo".

- ADRIANA (8 años), [vendedora de dulces] "*-¿Qué hacen para vivir las personas que no tienen trabajo?. Estar en su casa, esas personas son ricas*".
- OLIVIA (9 años), [vendedora de flores]. "*Se ponen a pedir dinero son limosneros*".
- CRISTINA (10 años), [lava coches]. "*Buscar un trabajo*".
- OSCAR A. (11 años), [bolero y vendedor de refrescos]. "*Robar*".
- ARACELI (14 años), [vendedora de juguetes]. "*Pues del trabajo que antes desempeñaban a lo mejor iban guardando y mientras no tengan trabajo van agarrando de ese dinero mientras encuentran otro*".

3.5.3 GANANCIA

En este rubro se exploró la noción de ganancia: si los niños explican y tienen la idea de la diferencia de dinero que debe existir en la compra y venta de un producto para obtener beneficio monetario de la actividad que se está realizando, es decir, la venta. Esta noción se exploró a partir del siguiente cuestionamiento: Un niño vende refrescos, cada refresco le costó \$500.00, ¿en cuánto crees que debe de vender sus refrescos? El 9.09% de los niños reportó que se vende el producto con el mismo costo en el que fue adquirido, mientras que el 90.90% dijo que debe venderse el producto en una cantidad mayor a su costo. Puede observarse que casi la totalidad de la muestra indica que se debe vender el producto a mayor precio del que es adquirido (esto puede verse sobre todo a partir de los 9 años). Hay que mencionar que los sujetos hacen referencia a una actividad que muchos de ellos han practicado, esto es, sus respuestas las basan en la ganancia que ellos obtienen al realizar ventas.

Para explicar por qué deberían de dar el producto a mayor precio, dieron las siguientes justificaciones: el 11.11% de los

sujetos dijo que el aumento es para "retribuir el trabajo realizado", en el que explicaban que debería de ser compensado el trabajo realizado por la remuneración económica que vendría a ser la ganancia obtenida. En tanto que el 68.88% respondió que debe de tener un costo mayor para obtener "ganancia", refiriéndose con esto a la obtención de una suma mayor de dinero de la que fue invertida en el producto, manifestándose una tendencia evolutiva para esta última respuesta. En el único grupo donde se reportó "no saber" fue el que comprende las edades de 7 a 9 años (6.88%), por otra parte se reportó al "tipo de la mercancía" en un 8.88% en la cual los niños mencionaban la calidad, tamaño y la presentación del producto, como características que repercuten en la venta del producto y por tanto del dinero obtenido. Como última categoría fue indicada la "restitución de la mercancía" en un 2.22%, aquí los sujetos explicaban que era necesario recuperar la inversión para poder restituir el producto vendido, además de obtener una cantidad extra por la venta. Estos fueron los factores tomados en cuenta por los sujetos para la obtención de la ganancia (Ver tabla y gráfica 12).

- ROBERTO (9 años), [lava coches]. "-¿En cuánto va a vender el refresco? En \$500... porque así le costó al que los está vendiendo. -Si a ti te costaron 500 pesos ¿en cuánto los venderías en el semáforo?...en 250 pesos -¿Por qué? Porque a mitad de precio le bajaría, porque a veces no me compran y a veces sí. Luego dicen unos que están caros".

- SERGIO (9 años), [ofrece servicios]. "Como a mil, o por mucho mil quinientos" -¿Por qué?...porque más caros ya no se los compran - ¿Por qué entonces le sube de precio?...porque a veces lo venden frío y a veces no. -¿Y si lo vende al mismo precio en que lo está comprando que pasaría? No le gana nada, no saca para que coma y si no vende todo pierde".

- MARIA (10 años), [vendedora de periódico]. "A mil pesos. -¿Por qué?...porque son grandes. -¿El niño los puede vender por

más o por menos? *Por más, porque son grandes y luego, a veces, no sale su cuenta*".

- CRISTIAN (10 años), [lava coches]. *"Como en mil pesos. -¿Por qué? Para sacarle el doble. Para que se compre otra cosa. -¿Y los puede vender por más? Si. -¿Por cuánto más? Por otros 500 pesos, ya le saldría lo doble, lo triple"*.

- SANDRO (11 años), [vendedor de tortas y dulces]. *"Para ganarle... es más, porque si no no sale para comprar más refrescos"*.

- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas]. *"Porque necesita sacar ganancia para él, para poder invertir y sacar para comer"*.

Se preguntó también si se podían vender los refrescos por más o por menos de lo que costaron. Se encontró que el 86.20% de los niños contestaron que el producto puede venderse sólo por más del costo en que se adquirió, notándose que las frecuencias incrementan de acuerdo a la edad (chicos 60%; medianos 100% y adolescentes 100%). Sólo un 6.89% reportaron que se vende el producto por menos de su costo original, siendo los niños de 7 a 9 años los únicos que dan respuestas de este tipo.

Para ver si podían ubicar el proceso de producción-> distribución-> consumo del producto (el refresco) pero sobre todo para investigar qué tan elaborada tenían la noción de ganancia al que asocian incrementos graduales en la compra-venta, se preguntó *¿en dónde se consiguió el refresco?* El 90.90% respondió que con el intermediario inmediato, es decir con el vendedor de una tienda o el camión repartidor, notándose una distribución de respuesta alta en los tres grupos de edad (chicos 76.47%; medianos 100% y adolescentes 100%) y sólo el 9.09% hizo referencia al lugar de origen del producto (la fábrica). Al preguntarles sobre la ganancia del tendero, los niños pequeños (7-8 años) no pudieron responder, sin embargo, a partir de los 9 años los sujetos empiezan a dar

explicaciones claras y lógicas de la ganancia que debe obtener el tendero por la venta del producto.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se ve que el 80% tiene idea clara de la noción de ganancia y que dicha idea se va incrementando conforme a la edad (chicos 46.6%; medianos 93.3% y adolescentes 100%) y sólo el 11.11% de los niños que se ubican entre los 7 y 9 años no tienen idea clara de la noción mencionada. El 8.88% restante se encuentran en un estado de transición para adquirir dicha noción, esto es, tienen la idea de una ganancia propia, pero no claramente la ganancia de terceras personas. Así, la carencia de una noción clara de ganancia se da principalmente en los chicos (3 sujetos) y medianos (un sujeto), ya que dentro del grupo de los adolescentes, todos tienen idea clara de ganancia.

Este dato es importante mencionarlo pues coincide con lo reportado por Jahoda (1983), quien encuentra que los niños que tienen experiencia directa en transacciones de compra-venta logran la noción de ganancia aproximadamente a los 9 años, mientras que la literatura reportada con niños europeos occidentales sin dicha experiencia sitúa el logro de la noción alrededor de los 11 años. De esta manera se puede decir que la experiencia directa puede dar un conocimiento temprano de las nociones, en este caso de la noción de ganancia. Estas similitudes deben tomarse con las debidas precauciones, ya que los procedimientos y los lineamientos de aceptación para la adquisición de la noción de ganancia son diferentes. En este caso, los parámetros tomados fueron los siguientes: "noción clara de ganancia" era cuando tuvieran clara su

propia ganancia y la ganancia del proveedor (teniendo que dar estimaciones de cantidades mayores o menores al costo del producto, dependiendo si era venta o compra); en "transición", que tuvieran tan sólo su propia ganancia y "no tienen noción" aquellos que daban una cantidad menor en la venta o no podían dar una justificación lógica de la ganancia a la que hacían referencia. Notamos la adquisición de la noción en aproximadamente la mitad de los sujetos anteriores se corroboran estadísticamente, pues se encontró una $X^2=16.66$, $g_i=4$, $p=.002$.

EVOLUCION DEL CONCEPTO DE GANANCIA¹

EDADES	NO POSEE IDEA CLARA		POCO CLARA (transición)		IDEA CLARA DE GANANCIA		
	frec.	%	frec.	%	frec.	%	
CHICOS	7	1	100%	---	---	---	
	8	3	60%	2	40%	---	
	9	1	11.11%	1	11.11%	7	77.7%
MEDIANOS	10	---	---	1	25%	3	75%
	11	---	---	---	---	7	100%
	12	---	---	---	---	4	100%
ADOLESC	13	---	---	---	---	2	100%
	14	---	---	---	---	5	100%
	15	---	---	---	---	8	100%
TOTALES	5	11.11%	4	8.88%	36	80%	

Tratando de comparar la valoración y estatus atribuido al trabajo adulto, infantil y femenino, se planteó a los sujetos lo siguiente: un señor lava coches, y cobra \$5,000.00, por cada uno, si un niño lo hace ¿cuánto debe cobrar? El 53.19% respondió que debe ser una cantidad igual, equiparando el valor del trabajo del

¹ Ver tabla 13 y gráfica 13 en el anexo.

adulto y el del menor, aunque también se dijo que el niño debería cobrar una cantidad menor (31.91%) argumentando que los adultos tenían obligaciones como es el mantener a una familia. Por último, el 14.89% reportaron que el niño debería de cobrar una cantidad mayor, esto es debido a su condición de menor, explicando que realizaban un mayor esfuerzo.

Cuando se les preguntó, ¿cuánto debería cobrar una mujer por dicho trabajo?, la mayor parte de los niños (66.66%), dijo que deberían de cobrar lo mismo. El 18.18% indicaron que debería de ganar más la mujer, mientras que el 15.15% indicaron un mayor pago para el hombre. Se ha señalado (Diez Martínez, 1989) que la división sexual del trabajo, así como la asignación de los roles se sustentan en una serie de normas y valores que son el producto de una construcción social, sin embargo, conforme avanza la edad, los niños aceptan que la mujer puede llevar a cabo el trabajo que la sociedad otorga a lo masculino. Esto es corroborado en la presente investigación, al observar la categoría en la cual los sujetos equiparan el trabajo femenino y masculino, obteniendo los siguientes porcentajes: chicos 53.84%; medianos 63.63% y adolescentes 88.88%.

3.5.4 NOCIÓN DE TRABAJO EN MENORES

Otra sección del interrogatorio se enfocó al trabajo en los menores.

Esta noción fue indagada para saber si los sujetos tenían en distinto concepto el trabajo realizado por niños y el trabajo de los adultos, y si es que al referirse a otros niños mostraban

conciencia social en relación a la situación en la que se encuentran y que tal vez compartan. Al inicio se les preguntó a los sujetos si conocían a otros niños que trabajaran. El 86.66% reportaron que sí, y que los trabajos desempeñados por estos niños se ubican en las categorías de "vendedores ambulantes" y "ofreciendo servicios", es decir, en los mismos que antes se les había ubicado a los propios entrevistados.

Ante todo, las explicaciones dadas por los sujetos del ¿por qué es que los niños trabajan? son muy similares a las expuestas para su propio caso, sin embargo, hacen mayor referencia a que los otros niños trabajan por obligación y que generalmente es impuesto por la familia, básicamente los padres. Estas explicaciones no fueron dadas cuando se trataba de explicar por qué trabajaban ellos, dentro del rubro "trabajo personal", en el cual manifestaban gusto y satisfacción por el trabajo. Los sujetos reportan que la mayor parte de los niños trabajan y lo hacen por "necesidad" (50%), "obligación" (20.45%), y a la "ayuda familiar" (13.63%) que tienen que realizar. Hacen referencia a la "motivación" hacia el trabajo (9.09%) es decir manifiestan una superación personal y una satisfacción a partir de la realización de éste (estas respuestas fueron dadas por los medianos y adolescentes). Y por último, los sujetos indicaron la edad como un factor importante para llevar a cabo el trabajo (6.81%), ya sea como adecuada o inadecuada. (Ver tabla y gráfica 14 y 14 bis).

- SERGIO (9 años), [payasito] "-¿Tu crees que la mayor parte de los niños trabaja?. Si porque hay muchos niños trabajando, para sacar para comer".
- ERNESTO (10 años), [vendedor de semilla]. "Si porque si, porque les gusta".
- YENIA (12 años), [vendedora de dulces]. "Pues para comer, si no, para ayudarles a sus papás".
- ISAIAS (15 años), [limpia parabrisas]. "No, están todavía muy niños y este lugar es muy peligroso".
- MERCEDES (15 años), [vendedora de zapatos]. "Pues si, porque hay algunos, los que trabajan son los pobres y no les alcanza para estudiar, sino que tienen que mantenerse ellos".

Con respecto a quiénes son las personas que les pagan a los niños por su trabajo, se encontró que el 38.77% de los sujetos respondieron que son los "dueños" de los establecimientos y empresas los que se encargan de remunerarlos. El 34.69% hicieron referencia a las personas de la vía pública a quienes ofrecen sus servicios, a los que se les da el nombre de "clientes". Otra parte de la población (18.36%) manifestó que quienes se encargan de darles el pago a los niños son los "adultos" sin dar mayor información específica de que tipo de adultos son los que se encargan de hacerlo. Finalmente dijeron que eran los "papás" los que proporcionaban el pago a sus hijos por trabajar con ellos, este tipo de respuesta tuvo el menor porcentaje (8.16%).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se pueden englobar las diferentes respuestas de la siguiente manera: a medida que la edad aumenta los sujetos van cambiando paulatinamente su conceptualización con respecto "a quién le paga a los niños". Los más pequeños se centran en las personas inmediatas o en respuestas demasiado genéricas, mientras que los mayores ubican a los "clientes" y posibles "dueños" de los establecimientos o negocios, dando así una mayor especificidad de la respuesta. Como ejemplo de

ésto, se observa que entre los 7 y 8 años la respuesta es referida a los padres básicamente y hasta los 9 años a los adultos en general; los medianos, por su parte hacen mayor hincapié en los "clientes" a los que pueden prestar sus servicios o vender sus productos y, por último, los adolescentes indican que son los dueños o patronos los que se encargan de pagarles por su trabajo.

- LUIS (7 años), [vendedor de periódico] "*¿Quién les paga a los niños por su trabajo? Su papá o su mamá*".
- FRANCISCO E. (11 años), [vendedor de audifonos]. "*Los que compran*".
- MIGUEL A. (11 años), [limpia parabrisas]. "*Pues el cliente que los contrata*".
- VERONICA (14 años), [hace limpieza]. "*...el patrón, el jefe*".

Se trató de identificar nuevamente qué es no trabajar, en esta ocasión, en lo que se refiere al trabajo de los menores. Las actividades a las cuales hacen referencia para indicar a qué se dedican los niños que no trabajan, fueron: "estudiar", su frecuencia de respuesta tiene un comportamiento evolutivo al incrementarse con la edad (donde los chicos lo manifestaron en un 18.75%, medianos 23.52% y los adolescentes 40%) mientras que la categoría "jugar" tiene un decremento en el número de respuestas dadas por los sujetos, hacia la adolescencia (chicos 43.75%; medianos 35.29% y adolescentes 30%). La "ayuda en casa" es puesta como otra actividad que no se considera trabajo, y es importante hacer notar como en las tres edades no se considera a las labores realizadas en casa como trabajo (chicos 12.5%; medianos 17.64% y adolescentes 5.0%). En conclusión, podemos decir que las actividades que son consideradas como opuestas al trabajo en los sujetos de esta población, son las que a continuación se reportan

en porcentajes de respuesta globales: juegan, (35.84%); estudian, (28.30%); se dedican al ocio, (15.09%); hacen quehacer doméstico o ayuda en casa (11.32%), o simplemente se dedican a pedir limosna, (9.43%).

Aunque no se observan grandes diferencias por grupos de edad, puesto que la mayoría antepone trabajo-juego; trabajo- estudio o trabajo-ocio, se nota que para los pequeños y medianos la actividad central opuesta al trabajo es el jugar, mientras que para los adolescentes es el estudiar, aunque seguida también muy de cerca por el juego. (Ver tablas y gráfica 15).

- GISELA (9 años), [vendedora de dulces] "-¿Qué hacen los niños que no trabajan?. *Piden limosna*".
- CRISTIAN (10 años), [lava carros]. "*Nada más juegan*".
- ROGELIO O. (11 años), [vendedor de dulces]. "*Se quedan flojoneando o irse a la escuela*".
- MAYRA (15 años), [vendedora de dulces]. "*Pues estudian... o muchos están de vagos*".
- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas]. "*Pues hay algunos que estudian hay unos que ya no estudian y agarran otras mañas como drogarse, no ir a la escuela pasársela en la calle, pues yo en eso conozco a muchos niños que hacen eso y en eso viven*".

Cuando a los niños se les pregunta ¿qué opinión tienen acerca de que los niños trabajen? surgen respuestas muy interesantes que no fueron anteriormente manifestadas en ningún momento de la entrevista. El primer tipo de respuesta fue dicotómica, por lo tanto los menores se dividieron entre los que estaban de acuerdo en que los niños trabajaran y los que no lo estaban; para que se logre observar claramente el comportamiento de esta respuesta se expondrán los porcentajes de las tres edades. Los sujetos que indicaron estar de acuerdo dieron las siguientes respuestas: chicos (80%), medianos (73.33%) y adolescentes (20%); y los resultados de

los sujetos que no estaban de acuerdo son: chicos (20%), medianos (26.66%) y adolescentes (80%), se logra observar que conforme avanza la edad los sujetos empiezan a manifestar el desacuerdo por el trabajo de menores. Posteriormente se les pidió que explicaran por qué su acuerdo o desacuerdo. Los sujetos dieron respuestas que se han mantenido a lo largo de todas sus explicaciones como son: la "ayuda familiar" (9.61%) y la "satisfacción de las necesidades básicas" (15.38%), sin embargo surgen dos tipos de respuestas que llaman la atención, en primer lugar, hacen referencia a la "explotación" del menor (34.61%) y que esta es ocasionada principalmente por los padres ya que es la obligación de estos mantener a los hijos y no el mandarlos a trabajar. Como se puede ver en el porcentaje ésta tuvo una alta frecuencia de respuesta dentro de las tres edades. Finalmente hacen referencia a la "sobrevivencia", indicando que si no trabajaran simplemente no comerían y no podrían vivir, esta respuesta tuvo el mayor porcentaje obteniendo 40.38%. (Ver tabla y gráfica 16).

- GUADALUPE (8 años), [vendedora de plantas medicinales]. "*¿Te parece bien que los niños trabajen? Sí ¿Por qué? Porque es bonito trabajar*".
- MIGUEL A. (11 años), [limpia parabrisas]. "*Pues sí, porque ayudan a su casa, es una ayuda para ellos*".
- YENIA (12 años), [vendedora de dulces]. "*No, porque supongo que tienen un padre que toma mucho, o algo así por el estilo, que no trabaja y manda a los niños a trabajar y eso es muy malo*".
- ARACELI (14 años), [vendedora de juguetes]. "*No... porque teniendo padre y madre ¿cómo pueden poner a un niño a trabajar?... pueden irle dando las cosas que necesita*".
- ADELAIDO (15 años) [Vendedor de cassettes]. "*No -¿Por qué?... porque están muy pequeños para trabajar*".

Para indagar las perspectivas futuras de trabajo en estos niños, se les preguntó en qué pensaban trabajar cuando fueran

grandes. El 88.6% reportó que en el futuro tendría otro trabajo y tan sólo el 11.3% dijo que realizaría el mismo trabajo. La mayoría reporta, a título personal, la idea de cambio y movilidad social, manifiestan una superación ya sea por medio del mismo trabajo o por medio del estudio. Fueron tres las actividades laborales reportadas: los oficios (36.36%), los empleos (36.36%) y las profesiones (31.81%). En términos generales, y observando la frecuencia con las que fueron reportadas dentro de cada grupo de edad se puede concluir que los chicos tienen su idea de cambio puesta en los "empleos", esto es, choferes, secretarias, etc., los medianos y los adolescentes indican a las "profesiones" (sobre todo las de médicos, abogados e ingenieros) y a los "oficios", siendo este último el que obtuvo un mayor porcentaje entre estas dos edades. Nuevamente se ve al "oficio" como un trabajo importante, como ya anteriormente lo habían manifestado dentro de la noción de "trabajo". (Ver tabla y gráfica 17).

- ROBERTO (9 años), [lava coches] "-¿Cuando seas más grande piensas trabajar en lo mismo o en otra cosa, y en qué? "No. En una fábrica o en tiendas".
- MIGUEL A. (11 años), [limpia parabrisas]. "En un centro comercial de empacador o jardinero".
- YENIA (12 años), [vendedor de dulces]. "Ingeniería... me da la impresión que quiero hacer eso, hacer algo de provecho en la vida, para mis papás o si no a mi misma".
- ARACELI (14 años), [vendedora de juguetes]. "Yo pienso en otra cosa, como en meterme a estudiar una carrera... buscar trabajo de lo que llegue a estudiar".
- ABRAHAM (15 años), [limpia parabrisas]. "Aprender un oficio bien, si ya que aprenden algo y ya no andan buscando así trabajo... estaría en mecánica o moflería, porque ya así de grande ganaría mi dinero y tendría mi dinero seguro".

Una de las características a las que se refiere Oscar Lewis cuando acuñó el término "cultura de la pobreza" es a la forma de

cómo este tipo de poblaciones tiene "una orientación hacia el presente", lo cual significa que su pensamiento va a lo concreto, esto tal vez se deba a las urgencias que tienen día con día para solucionar su subsistencia (Lewis, 1990). Partiendo de lo expuesto anteriormente, el interés al realizar esta pregunta era saber si los menores se ubican en una dimensión histórico-temporal. Se les preguntó si ¿siempre han existido niños que trabajan?. El 91.11% de las respuestas se categorizó como "ahistóricas", ya que no proporcionan una fecha determinada ni un lapso de tiempo con justificación lógica ("hace diez años", "desde que nació mi papá", "desde el viernes", etc.), esto es, los niños se basan en sus propias vivencias sin lograr tener una noción histórico-temporal; las pocas respuestas "históricas" fueron ofrecidas por el 8.8% de los sujetos, (sólo adolescentes) donde dan explicaciones de un periodo o época histórica definida, dando una argumentación lógica sobre la probabilidad de que los menores pudieran trabajar en ese periodo de tiempo. [$X^2=8.78$; $g=2$; $P=0.12$] (ver tabla y gráfica 18).

En comparación con la investigación realizada con menores del nivel social medio-alto, se logra ver una gran diferencia con esta población ya que con los del nivel medio-alto se reportaron respuestas "históricas" desde los niños más pequeños (de 7 a 9 años) y va aumentando paulatinamente conforme a la edad, observándose que los sujetos medianos y adolescentes daban este tipo de respuesta en su mayoría. Un factor el cual hay que mencionar ya que tal vez sea de relevancia, es que los niños

marginados del presente estudio no asisten con regularidad a la escuela (sólo 8 sujetos tienen una asistencia regular y es dentro de un grupo especial para niños que trabajan) con lo cual se puede observar una clara diferencia entre estas dos poblaciones ya que los sujetos del nivel medio-alto son escolarizados.

También se les preguntó: *¿En otros países los niños trabajan?*, en esta pregunta se observó que los sujetos confunden la noción de país y en general contestaron estados de la República Mexicana. Cuando llegaron a hacer referencia a algún país, mencionaban a los Estados Unidos. En la mayoría de los casos prefería no contestar. Los porcentajes obtenidos fueron los siguientes, no contesta o dijo "no saber" (50%), "confunde la noción de país", (25%) y finalmente "especifica algún país" (25%).

- GUADALUPE (8 años), [vendedora de pistaches] "*¿Siempre han existido niños que trabajan? Un niño que lo conozco trabaja desde el viernes, vende pañales. ¿Desde cuándo trabaja, hace muchos años o hace poquito? ... pues ese niño ya tiene un año trabajando.*"

- GISELA (9 años), [vendedora de dulces]. "*Desde hace 50 años ¿Por qué? No sé.*"

- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas] "*¿En qué otros países los niños trabajan? Pues yo creo que sí, sí, en todas partes que están muy pobres. ¿En cuáles? En Hermosillo yo vi trabajando a mucho niño haciendo lo mismo que aquí; en Tabasco también, en muchos lados que yo conozco, en Puebla, Cuernavaca, Cuautla hay muchos niños trabajando de cualquier cosa, están trabajando de lavapiatos, de limpiar carros, barriendo, de muchos tipos de trabajo.*"

3.5.5 NOCIÓN DE TRABAJO Y CLASES SOCIALES

Para indagar cómo estos niños percibían el trabajo realizado por personas de diversas clases sociales, se les preguntó *¿En qué trabajan los ricos?* Se encontraron cuatro tipos de respuestas en las que manifestaban que los ricos "no trabajan" (18.18%); que son

los "dueños" de los establecimientos o empresas donde se encuentran trabajando (22.72%); o bien que son "profesionistas" (25%) y finalmente explicaron que desempeñan trabajos de "alto nivel" (34.09%). Este tipo de respuesta está muy ligada con aquellas en donde hacían referencia que la gente trabaja por necesidad, para satisfacer sus necesidades básicas, y tal vez a esto se deba el hecho que piensen que los ricos no trabajan. Si se observa el comportamiento de cada uno de los grupos de edad, se encuentra que el grupo de los chicos reportan que los ricos "no trabajan", los medianos indican que desempeñan "puestos de alto nivel" y los adolescentes los ubican como "profesionistas" o como "dueños de negocios". Se observa claramente en la gráfica 19, cómo decrece con la edad el porcentaje de respuesta sobre la idea de que los ricos no trabajan, y por el contrario va aumentando su ubicación como profesionistas (Ver tabla y gráfica 19). Son interesantes las respuestas reportadas por nuestros sujetos, pues al hacer una comparación, sobre todo con los adolescentes de la clase media-alta, se encontró que estos últimos no ubican a los ricos como profesionistas ya que sus respuestas se inclinan a definirlos como los "poseedores de los medios de producción", esto es, dueños de fábricas, empresas, bancos, etc. La idea de ser profesionista y relacionarlo a la riqueza, tal vez se deba a lo reportado en la sección donde se explora "trabajo en menores", cuando indican que el estudio y llegar a ser profesionista es una meta y forma de movilidad social.

- LUIS MIGUEL (7 años), [vendedor de periódico] "*¿En qué trabajan los ricos? En nada. ¿Los ricos no trabajan? No... como ya tienen su casa y dinero para comprar su comida, por eso*".
- YENIA (12 años), [vendedora de dulces]. "*De algo que les beneficie más, que les de más como arquitectos, ingenieros o que trabajen en una empresa...*"
- MAYRA (15 años), [vendedora de dulces]. "*Pues muchos son licenciados, arquitectos... yo digo que en eso trabajan pues porque están preparados*".
- ADELAIDO (15 años), [vendedor de cassettes]. "*Se dedican a tener su negocio*".

Para poder comparar otras poblaciones con la estudiada en esta investigación acerca de cómo conceptualizan y describen a las personas que se les denomina "ricos" (esto es, que tengan un nivel económico y social alto), se les preguntó, ¿Qué es un rico?. Los niños de las tres edades en su mayoría, describieron a la gente rica en términos de respuestas periféricas, (Leahy, 1981) esto es, destacaban atributos económicos y observables, como son el dinero y las posesiones (74.50%). Sin embargo, se logra ver un desarrollo evolutivo conforme avanza la edad debido a la aparición e incremento gradual de rasgos psicológicos (personalidad, actitudes, sentimientos, etc.), siendo marcada su importancia en la adolescencia. Un tipo de respuesta que no fue encontrada en los niños marginados que trabajan, fueron las referidas a "estudios" y "oportunidades de vida" u otro tipo de explicaciones de índole social con la cual pudieran contar los ricos, a diferencia de lo reportado por los sujetos de clase baja y media-alta (Ver tabla y gráfica 20).

- GUADALUPE (8 años), [vendedora de pistaches] "*¿Qué es un rico? Tienen mucho dinero... tienen coches, casas grandes.*"
- YENIA (12 años), [vendedora de dulces]. "*Una gente que tiene mucho dinero, pero en el corazón no tiene nada, es pobre, no puede compartir nada con su familia.*"
- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas]. "*Un rico es una persona que tiene todo, que no necesita hacer lo que nosotros hacemos... yo siento que un rico no es feliz...*"
- ABRAHM (15 años), [limpia parabrisas]. "*Los ricos quieren humillar casi a los pobres ya porque tienen... humillan, pero los ricos son los que... los que estamos humillando a ellos.*"

De la misma manera, cuando se les pregunta *¿qué es un pobre?* el 70% reporta atributos económicos, esto es, la falta de dinero y posesiones. Pero aquí también se logra ver un desarrollo evolutivo similar al anterior, siendo los adolescentes quienes dan explicaciones referidas a atributos psicológicos con mayor frecuencia (Ver tabla y gráfica 21).

- OLIVIA (9 años), [vendedora de flores] "*¿Qué es un pobre? No tener dinero... no tiene para que se compre ropa.*"
- MIGUEL A. (11 años), [limpia parabrisas]. "*Las personas pobres tienen que trabajar, casi no salen de vacaciones, no salen de su país.*"
- MARGARITA (15 años), [limpia parabrisas]. "*Es una persona que sufre... como viven, tenemos que andar rentando de un lado para otro, hay ocasiones en que no tenemos agua... ni para una tortilla y tiene que andar pidiendo...*"

Cuando se les pregunta sobre el tipo de trabajo realizado por los pobres, se dieron sólo dos tipos de respuesta: "subempleos" y "oficios", sucediendo que conforme decrece la mención de los subempleos, se incrementa la de los oficios. Así, para los más pequeños la actividad preponderante de los pobres es el subempleo (vendedores ambulantes, cargadores, etc.) mientras que para los adolescentes un pobre generalmente realiza algún tipo de oficio (albañil, plomero, herrero, carpintero, jardinero, etc.) ($\chi^2 = 9.42$, $g = 2$, $P = .009$). Nuevamente aparecen los oficios, considerando que

este tipo de trabajo es para gente de escasos recursos económicos, y sin embargo el más importante dentro del escalafón laboral. Hay una gran diferencia que se marca entre lo que ellos pueden llegar a ser y lo que les gustaría, esto es, por su condición de marginados no pueden aspirar a tener una profesión ya que esta la relacionan con la gente de otro nivel social (clase alta), resignándose a laborar dentro de los oficios como lo máximo a lo que pueden llegar. Deben mencionarse algunos aspectos que contrastan con la población de la clase baja y media-alta, ya que en estos aparece una mayor diversificación de actividades laborales, tanto para el caso de los ricos como el de los pobres (Ver tabla y gráfica 22).

- LUIS MIGUEL (7 años), [vendedor de periódico] "*¿En que trabajan las personas pobres? En dulces, jugos, periódico, tacos, ostiones, nada más.*"
- CARLOS (9 años), [vendedor de dulces] *Por ejemplo en conserjes...en arreglar bicis, en sirvientas, de chofer o taxista.*
- MARÍA (10 años), [vendedora de periódico]. *"Vender chicles o vendedor de jugos o cassettes".*
- EDGAR R. (14 años), [vendedor de empanadas]. *"Hay unos que son carpinteros, albañiles, jardineros."*
- LORENA SUSANA (14 años), [ayudante de tendero]. *"Pues podría ser en albañiles, en una fábrica, donde le paguen lo mínimo".*

Los sujetos reportaron una clara distinción entre los niños ricos y pobres, esto es, casi la totalidad de los menores (el 95.55%) afirma que los niños ricos no trabajan, explicando que no tienen necesidad y que ellos van a la escuela (hay que recordar que el estudio no es visto como trabajo). Sin embargo cuando se refieren a los niños pobres se encontró que el 48.8% de la población reporta que "todos los niños pobres trabajan" y el 46.6%

responde que sólo "algunos" son los que trabajan, ($\chi^2=3.87$, $gl=4$, $P=.424$ n.s.). Las explicaciones dadas del por qué debían trabajar eran referidas a la satisfacción de necesidades básicas, carencias de índole económica y a la ayuda familiar, ya que la situación y las carencias a que los niños pobres se enfrentan no les deja lugar para otra cosa. Sólo el 4.44% dijo que los niños pobres no trabajan.

3.5.6 NOCION DE AUTOCONCEPTUALIZACION

La autoconceptualización se refiere a la ubicación personal que un individuo hace de sí mismo en determinada clase social. Así se preguntó a los sujetos cómo se consideraban a sí mismos, y la tendencia fue a ubicarse como pobres (80% en correspondencia con su condición económica), y tan sólo 8 niños del total de la población (20%) se autoconceptualizaron como "medios", "intermedios, o "regulares". Cabe destacar que estos últimos, los que se consideraban de nivel medio, son los que asisten con mayor regularidad a la escuela, por lo que la escolarización en sí misma puede ser un factor que influye en la ubicación personal de clase social. También es importante mencionar que si se comparan las respuestas de los menores marginados que trabajan con las de los sujetos de clase baja escolarizados, se observa que estos últimos se autoconceptualizan más bien como medios y no como pobres.

Las razones que dan los sujetos de nuestra población para considerarse pobres se refieren básicamente a atributos económicos, en este caso a las carencias, necesidades y falta de dinero de las

que adolecen los entrevistados (68.42%) y como segundo motivo hacen referencia a la necesidad de trabajar (15.78%), reportado básicamente por los chicos y los medianos. Hubo un 15.78% de la población que no respondió a la pregunta. (Ver tabla y gráfica 23 y 23bis).

- OSCAR (8 años), [vendedor de chicles] "-¿Por qué eres pobre? Porque no tenemos dinero"
- ALBERTO (10 años), [limpia vidrios y barre]. "Pus no tengo dinero tengo que trabajar para ayudarle a mi mamá".
- JOSE (12 años), [bolero] "-¿Tu cómo te consideras, rico o pobre? Si fuera rico, no estuviera aquí, como soy pobre pues trabajo, mantengo a mi familia".
- LORENA SUSANA (14 años), [ayudante de tendero]. "Pues normal, ni muy rica, ni muy pobre -¿Por qué? Porque tengo las comodidades que no puede tener un pobre y de un rico que no lo puedo tener".

Para finalizar la entrevista fueron indagados aspectos referidos a la movilidad social, se les preguntó: ¿es posible que llegues a ser rico? y ¿cómo lograrlo?. Destacan las respuestas referidas al "trabajo" (54.09%) y al "estudio" (24.59%) como acciones individuales para lograrlo. En muy pocas ocasiones se refirieron a que no era posible lograrlo (3.27%), o bien a cuestiones fortuitas como serían el azar, el destino, la suerte (6.55%), o el ahorro (6.55%) (Ver tabla y gráfica 24).

Es importante hacer notar que dieron muy pocas respuestas de tipo social, como sería que la sociedad diera mayores oportunidades a la población en general o el organizarse con otras personas, en cambio, afirman que todo lo que lleguen a lograr será por su propio

¹Esta niña asiste a la escuela con regularidad dentro de los grupos especiales antes mencionados, tal vez a esto se deba su autoconcepción dentro de la clase media al igual que los niños de clase baja estudiados por Díaz Barriga et al.

esfuerzo y que tan sólo depende de ellos. Esto puede deberse a que los menores que trabajan reportan en menor medida aspectos comportamentales o psicológicos vinculados a la organización social.

- SERGIO (9 años), [payasito] "-¿Tu que podrias hacer para volverte rico? Trabajar igual y echarle ganas al estudio y a veces buscar otro trabajo que paguen un poquito más".
- JOSE (12 años), [bolero]. "Estudiando y agarrar una carrera que sea de dinero, ingeniero o doctor, algo para ser alguien en la vida".
- MAYRA (15 años), [vendedora de dulces]. "Pues trabajar y prepararme bien...pues rica no, porque no nos podemos volver ricas luego luego".

CONCLUSIONES Y DISCUSION

El hombre a lo largo de su vida adquiere una gran cantidad de conocimientos sobre su entorno social, de las personas que lo rodean y de las interacciones con éstas. Todo este conocimiento es de naturaleza social y determina gran parte de la conducta humana tanto social como cognoscitivamente.

Asimismo, la investigación sobre la representación y construcción del conocimiento social ha tenido en las últimas décadas gran auge, ocupando la atención de autores como Turiel, (1985); Kohlberg, (1976); Flavell, (1980); Piaget, (1932); Damon, (1983); Jahoda, (1979); Lewis, (1986); Berti y Bombi, (1981); Carraher, (1991) y Delval, (1989), entre otros. Hemos visto también la generación de importantes polémicas acerca de los mecanismos y manifestaciones cognoscitivas asociadas a este conocimiento.

Sin embargo, se hizo evidente que hay escasa investigación acerca de cómo los niños construyen dicho conocimiento social en diversas poblaciones, siendo una de éstas la de los "marginados" de países no desarrollados; lo que ha conllevado tener poco conocimiento de estas poblaciones, llegando a analizarlas desventajosamente desde una percepción impuesta por los valores y estilos de vida de las sociedades llamadas del primer mundo. Desde esta visión, no sólo se llega a imponer acríticamente los modelos explicativos del desarrollo intelectual, sino también los instrumentos, tareas y estrategias de investigación antes de analizar su pertinencia en un medio social diferente (Díaz Barriga,

1992). Por esta razón, consideramos importante situar la condición de vida en la que se encuentra la población estudiada.

Como vimos, el entorno del niño marginado de la Ciudad de México presenta grandes dificultades para su desarrollo favorable en los aspectos culturales, sociales y cognoscitivos:

En primer lugar, podemos hacer mención de la dinámica familiar en la que se encuentran, generalmente desestructurada, con ausencia del padre y en donde es la hija mayor la que se encarga de sus hermanos menores; la situación económica obliga a los niños a ingresar a muy temprana edad al trabajo remunerado, como consecuencia de la mala economía familiar; sus viviendas son muy reducidas (un cuarto, una cama, etc.) en lugares inadecuados, y en la mayoría de los casos no tienen los servicios básicos de agua, luz, drenaje, vías de acceso, etc. Las investigaciones sociodemográficas del marginado nos indicaron una alta posibilidad de hacinamiento, privación de los servicios básicos, escasa comunicación entre los integrantes de la familia, la utilización del mínimo lenguaje en la designación de cosas o situaciones pero, sobre todo, la escasa comunicación de sus sentimientos, acuerdos, desacuerdos, etc.

Con lo anteriormente mencionado se puede pensar en una posición desfavorable de estos niños (en comparación con otros niños que no presenten su situación de marginalidad) en aspectos tanto sociales como cognitivos y afectivos. Es decir, la situación en la que se encuentran resulta poco alentadora e inadecuada para el desarrollo de niveles cognitivos de una alta abstracción, dando

como resultado que la mayoría de los sujetos se quedan aparentemente en un pensamiento muy específico y concreto para solucionar sus necesidades inmediatas. Haciendo hincapié en esta situación social, cultural y familiar del niño marginado pasaremos a las conclusiones obtenidas en la investigación de campo.

A continuación se darán los resultados obtenidos bajo los tres nociones que engloba el presente estudio.

En lo referente a la noción de trabajo se encontró lo siguiente:

La mayoría de los niños se autodefinen como trabajadores (86.6%), ya que realizan una actividad por la cual reciben una retribución económica. Indican que trabajan por necesidad, ya que la situación económica en la que se encuentran los obliga a realizar dicha labor. Algunas de sus respuestas resultan contradictorias, como la expresada, cuando los niños y adolescentes se refieren a su propio trabajo manifiestan satisfacción por su realización, aunque esto parece ser más una respuesta de apariencia y de resignación que de convicción, ya que cuando hacen comentarios acerca de "otros" niños que trabajan, se muestra su desacuerdo y aparece la idea de explotación al menor, explicando que la mayoría de las veces es la familia quien impone al niño el trabajo.

Las explicaciones sobre qué es lo que hacen en su trabajo, refieren en su mayoría a actividades no esenciales, siendo éstas las que indican sólo un segmento de toda su actividad laboral sin ser la más importante. Los adolescentes, principalmente, nombraron

actividades consideradas como esenciales, las cuales describen lo fundamental en su trabajo.

La definición de trabajo manifestada por nuestra población se vincula con la retribución monetaria que se obtiene de éste, siendo la respuesta de tipo anecdótico y funcional. Sólo aquellas actividades en las que se obtiene una remuneración son consideradas como trabajo dejando de lado todas aquellas por las cuales no se recibe una retribución económica (por ejemplo, quehacer doméstico, estudio y juego). Este tipo de respuestas ha sido reportada por otras poblaciones estudiadas (Diez-Martínez y Corona, 1989), las cuales igualmente no consideran al quehacer doméstico y al estudio como trabajo. Por tanto, tal vez se pudiera llegar a considerar una posible equiparación entre trabajo y retribución económica (trabajo=actividad retribuida económicamente).

En cuanto a la valoración y status atribuido al trabajo, adulto, infantil y femenino, la mayoría asimila el trabajo realizado por los tres; mientras que la minoría argumenta la diferencia basada en aspectos como la edad, el esfuerzo y las responsabilidades que cada uno de estos pudieran tener. Con respecto al status laboral, los sujetos manifiestan lo siguiente: los pequeños se refieren al propio trabajo como el más importante, los medianos a los oficios y los adolescentes a los oficios y las profesiones. Sin embargo, en términos generales los oficios son colocados con mayor rango dentro del escalafón laboral por los 3 grupos. Esta es una constante en la investigación, pues al hacer una división laboral entre las clases sociales nuevamente

consideran que los oficios son el trabajo de mayor rango que pueden desempeñar los pobres (clase social baja), mientras que las profesiones y puestos empresariales están destinados a las personas ricas (clase alta).

En estrecha relación con el escalafón laboral se encuentran las respuestas dadas sobre las distintas remuneraciones que se obtienen por la realización de diversos trabajos. Los sujetos enfatizan que para obtener un mejor trabajo y por consecuencia un mejor pago la persona debe de adquirir mayor preparación por medio del estudio. También ofrecieron otras respuestas, en las que hacían mención al tipo de trabajo a realizar, al esfuerzo personal y a la posible oferta-demanda del trabajo.

Cuando se refirieron al dinero que obtienen por su trabajo, la población ofreció una cuantificación de sus ingresos con respuestas realistas (85.36 %); expresando cantidades y explicaciones lógicas para el uso de éste; por lo tanto, se puede decir que tienen un control bastante exacto del dinero que ganan y de las cantidades requeridas para poder cubrir sus necesidades. Este resultado es contrario a lo obtenido en otras investigaciones, en las que los sujetos reportan un conocimiento deficiente en las cantidades de dinero de uso cotidiano. Esto tal vez se deba a lo postulado por las teorías culturalistas (Cole y Scribner, 1977; Monscovici, 1984) las cuales ponen de manifiesto la importancia del medio en el que se desenvuelven las personas para poder desarrollar mayores habilidades referidas a aquello en lo que se está teniendo una interacción cotidiana.

Los datos también indican un desarrollo en referencia a las explicaciones ofrecidas sobre el origen del dinero con el cual se paga a los trabajadores; es decir, los sujetos muestran una mayor comprensión del proceso que se lleva a cabo en la economía laboral. En este sentido, los adolescentes son capaces de explicar que las remuneraciones económicas de los empleados se obtienen de las ganancias obtenidas a partir de los productos que producen o venden.

Se concluye en términos generales que los sujetos no poseen una noción de trabajo totalmente estructurada, ya que sus respuestas se basan exclusivamente en los beneficios económicos que de éste se pueden obtener.

Es posible que esta representación que tienen de lo que es para ellos el trabajo, se interprete como un conocimiento situado en un "pensamiento concreto" de acuerdo a lo expuesto por Piaget (1932), debido a que estos niños manejan con mayor frecuencia su experiencia inmediata, el aquí y el ahora, además de carecer de la experiencia escolar que en cierta forma puede llegar a favorecer la adquisición de un pensamiento más abstracto; aunque no puede demostrarse por falta de investigación específica, se puede deducir por el análisis llevado a cabo en algunos estudios realizados con poblaciones escolarizadas.

Dado que el dinero es el principal instrumento de intercambio económico en la sociedad moderna, y a través de éste las relaciones de intercambio han quedado establecidas, el dinero se ha convertido en el medio indispensable para la comercialización y adquisición de

bienes y consumo (Furth, 1980), por ello, no es sorprendente que los sujetos equiparen el trabajo con el dinero, o bien definan el primero casi exclusivamente con la obtención del segundo. Por otra parte, el dinero también ha sido utilizado por la sociedad cuando desea delimitar claramente las relaciones sociales en el ámbito personal.

Las explicaciones dadas en referencia a la noción de ganancia aportan resultados muy interesantes, ya que se encontró una adquisición de dicha noción a temprana edad en el presente estudio.

Por ejemplo, que el 80% de los sujetos tienen una idea clara de la noción de ganancia, dicha idea se va incrementando conforme avanza la edad y sólo el 11.11% de los niños (que se ubican entre 7 - 8 años), no la tienen; el 8.8 % restante se encuentra en transición de adquirirla (tienen la idea de una ganancia propia pero no de terceras personas). Así, aparece una idea clara de ganancia a partir de los 9 años, teniendo la siguiente distribución: aproximadamente el 50% de los sujetos "chicos", casi el 90% de los "medianos" y, como era lo esperado, en el 100% de los "adolescentes".

Se han encontrado resultados similares a los nuestros en estudios realizados con poblaciones en las cuales los sujetos tienen una experiencia directa con actividades laborales y que son miembros activos de la economía de un país. En aquellos estudios, los resultados muestran que los sujetos adquieren una noción de ganancia a una menor edad (9 años), que la de los niños que no

tienen una participación directa en tal actividad (11 años) (Jahoda, 1983; Bertí y Bombi, 1985).

También nuestros sujetos demostraron tener una idea bastante clara del proceso producción-distribución-consumo, hablando de la fábrica, el intermediario y el consumidor final. En su mayoría, definían claramente la actividad desempeñada por cada una de las partes de este proceso, ampliando a su vez las explicaciones y comentarios acerca de qué es la ganancia y cual es el manejo que se tiene de ésta durante dicho proceso.

Los niños de menor edad atribuyeron a las personas cercanas la posesión de los "medios de producción y trabajo" con una idea de ganancia en relación a los atributos del producto (tamaño, color, etc.) los niños de edades intermedias reportaron que los "medios de producción" son de quienes laboran ahí, y que la ganancia se obtenía de la diferencia monetaria en la compra-venta del producto; finalmente los adolescentes manifestaron que la posesión de los "medios de producción" la tenían los empleadores, dueños o el patrón, entendiendo la ganancia como una relación entre cualidades, calidad y utilidad del producto, así como entre la diferencia en los precios de compra-venta con una intención deliberada de obtener más dinero.

Los resultados obtenidos con respecto a la noción de desigualdad social están totalmente relacionados con el dinero, es decir, los sujetos sostienen la importancia de éste en su concepción de dicha noción ya que en la sociedad occidental éste vendría a ser un rasgo más que se toma en cuenta en la persona, así

como un factor que influye en la organización de las clases sociales, llegando a asociar también, rasgos de personalidad.

Si pudiéramos hablar de estereotipos manifestados en la presente investigación, diríamos que el ser pobres se asocia a valores morales positivos mientras que el ser rico se asocia a valores negativos. La pobreza implica la carencia de posesión de medios económicos básicamente y la presencia de ciertas características psicológicas que reflejan en parte prototipos sociales como serían la nobleza, humildad y el buen corazón.

En términos generales no existe una conciencia social en estos sujetos, ya que atribuyen la posición social de riqueza o pobreza a un destino y al esfuerzo que cada una de las personas realiza. Los adolescentes reflejan una concepción de la pobreza basada en el poco esfuerzo realizado por cada uno de los individuos dejando en segundo plano la acción colectiva. Centran el posible cambio social en el "estudio y el trabajo"; esto es, se basan en transformaciones permanentes y personales y no en soluciones repentinas, las cuales no obstante dejan de lado las posibles soluciones colectivas para una mejora a nivel económico y social, aunque se observa que poseen una mayor claridad con respecto a la injusticia, la discriminación y la explotación del menor que trabaja.

En comparación con otras investigaciones realizadas con sujetos escolarizados se logra ver una significativa diferencia con respecto a nociones de tipo histórico y de conciencia social. Es decir, mientras que los sujetos escolarizados de clase media dan mejores explicaciones sociales y de ubicación histórica (Díaz

Barriga et al., 1989) nuestra población de sujetos marginados reporta un pensamiento ahistórico y una falta de conciencia social que llaman la atención, ya que se pensaría todo lo contrario por la situación en la que se encuentran. Se puede pensar que este tipo de limitaciones se debe a un mecanismo de defensa para poder sobrellevar de la mejor manera una situación tan precaria (Cuelli, 1980); por otro lado, se hace referencia a que la falta de escolarización es un obstáculo importante para la adquisición de este tipo de nociones (Taracena, 1990; Mata y Ramírez, 1989). Sin embargo, los sujetos tienen una ubicación realista en lo que se refiere a la autoconceptualización de su clase social, es decir; se sitúan como "pobres" en su mayoría. Es interesante mencionar que los sujetos que asisten con mayor regularidad a la escuela se auto definen de clase media o regular, explicando que no están tan pobres como otros niños que conocen, y que, por lo tanto, no se pueden considerar "pobres". Este resultado es similar a lo encontrado en el estudio realizado por Díaz Barriga et al., (1989), en donde la población de sujetos escolarizados clasificada como pobres se autoconceptualizaron como de clase media o regular.

Así, vemos que los sujetos marginados con escolarización irregular o prácticamente sin ella, presentaron ideas poco claras y tal vez una comprensión menor de aspectos relacionados a trabajos y actividades diferentes de las que ellos realizan, así como las nociones de tipo histórico y de ubicación temporal. En cambio, sus ideas son más claras y exactas en aspectos relacionados con su propia experiencia, como lo referente a las cantidades de dinero

para vivir o a la noción de ganancia. Se puede decir que la experiencia directa es un factor importante para la adquisición temprana de determinadas nociones sociales, que en este caso serían la noción de ganancia, el valor del dinero, la producción-distribución-consumo de los productos y algunos aspectos sobre el trabajo.

De esta manera, con base en la revisión teórica y el estudio de campo se concluye que las nociones sociales indagadas en esta población presentan a grandes rasgos las mismas secuencias de desarrollo del conocimiento señalados por el enfoque psicogenético. Se observó que la adquisición de gran parte de las nociones indagadas en los niños y adolescentes marginados presentan una clara evolución conforme avanza su edad, lo cual concuerda con lo postulado por Piaget (1932). No obstante puede decirse que los cambios de la conceptualización del mundo social infantil no sólo se deben a procesos madurativos.

Vimos que existen aspectos importantes que deben ser considerados para la adquisición de las nociones sociales referidos "a la cultura", esto es, al papel que se juega en ésta, la experiencia cotidiana y el contexto social.

Así, las explicaciones ofrecidas por las posturas que vinculan lo genético con lo social, en las que se enfatiza el carácter irreductible entre individuo y sociedad (Delval, 1991; Mata y Ramírez, 1989) parecen ser las que ofrecen interpretaciones más completas con respecto a la adquisición de las nociones sociales. Estas aproximaciones manifiestan que es esencial tener claro que

los procesos cognoscitivos no son diferentes de una cultura a otra, sino que estos procesos pueden ser beneficiados u obstaculizados por aspectos sociales. Esto es, admitir la posibilidad de procedencia de las estructuras intelectuales y competencias cognoscitivas básicas compartidas por la mayoría de los seres humanos, a la vez que se asume que los procesos cognoscitivos también son de naturaleza situacional, es decir, que la cultura privilegia la construcción de ciertas estructuras intelectuales desarrollando así habilidades en ciertos aspectos y no en otros (Díaz Barriga et al., 1992).

Por lo antes mencionado, creemos que la construcción del conocimiento social debe ser estudiado con apertura a modelos o enfoques teóricos alternativos para tener un marco de referencia más amplio, y así, posibilitar mayores explicaciones en la adquisición de dicho proceso.

Afirmamos que la presente investigación es un trabajo exploratorio, pero de importancia, ya que los resultados obtenidos abren nuevas expectativas a la investigación realizada en México sobre este tema y resulta por demás interesante el tipo de población estudiada (niños marginados que trabajan en la ciudad de México), debido a la problemática actual de dicho sector social.

Como ya vimos en el marco teórico dentro de los primeros capítulos del presente trabajo de tesis, este tipo de investigación se ha llevado a cabo en otros países, sobre todo industrializados, siendo nuestro objetivo principal el de indagar si la situación cultural influye en la adquisición del conocimiento y, de esta

manera, generar otras investigaciones que puedan recabar mayor información acerca de las nociones aquí investigadas, logrando con esto, obtener mayores resultados.

Asimismo, es importante aclarar que se presentaron factores limitantes en la realización de la presente investigación y que resulta valioso informar: el tamaño de la muestra fue reducido, esto se debió al difícil acceso con los niños, ya que son sumamente cautelosos de encontrarse con personas que los lleven a instituciones para niños que no tienen hogar y por el temor de ser sancionados por las personas que los emplean o controlan (en el caso que los tengan).

La mayoría de las entrevistas fueron realizadas en la vía pública, lo cual dificultó en gran medida el desarrollo de la misma; ésta al ser de tipo exploratorio indagó diversos aspectos del conocimiento social que resultaron ser muy enriquecedores al tratarlos como una introducción a los diferentes conceptos sociales, pero que dada su amplitud, no pueden llegar a dar más que una explicación aproximada de cómo se adquieren dichas nociones.

Se sugiere que para investigaciones posteriores sean retomados cada uno de los rubros indagados por separado y con un análisis profundo y delimitado.

Además es aconsejable tomar en cuenta dentro de la misma investigación de campo que se profundice sobre la situación familiar y escolar de estos niños en forma paralela, tanto con un enfoque etnográfico como de corte cognoscitivo.

También sería conveniente diversificar la estrategia de indagación (entrevista puramente verbal) dado que son sujetos menos familiarizados a este tipo de intercambio interpersonal, lo cual los pone en desventaja en relación a los sujetos escolarizados y de clase media. Podrían incluirse dilemas, láminas, juegos u otro tipo de actividades de simulación para indagar nociones como las aquí estudiadas.

Finalmente, es relevante considerar a otras investigaciones realizadas y anteriores al presente trabajo, las cuales abarcan estudios transculturales explorando el peso de factores sociales (Díaz Barriga, et al., 1989).

REFERENCIAS

AREVALO, G.; HERNANDEZ, I.; MARTINEZ, F. (1989). Las publicaciones sobre prevención y educación para la salud mental en el Área de marginalidad y transculturación. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.

BAR DIN, A. (1991). Los niños de Santa Ursula (un estudio psicosocial en la infancia). México: UNAM. Coordinación de Humanidades. 142 p.

BIRO, C.; LARTIGUE, M. T.; CUELI, J. (1981). Tres comunidades en busca de su identidad. México: Alahambra Mexicana.

BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1981). Il mondo economico nel bambino. Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa de G. Duveen: The child's construction of economics. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRALIQ, S. Y LIRA, I. (1978). La pobreza y el desarrollo infantil. Experiencias tempranas y desarrollo infantil. Estimulación Temprana. UNICEF.

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.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. (1991). En la vida diez, en la escuela cero. México: Siglo XXI.

COLE, M. Y SCRIBNER, S. (1977). Cultura y pensamiento. México: Limusa.

COLL, C.S. (1991). Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Intervención Educativa. Congreso internacional de Psicología y Educación. Depto. de Psicología educativa y de la Educación. Fac. Psicología. Universidad de Barcelona. Madrid, noviembre.

CUELI, J. (1980). Dinámica del marginado I. México: Alhambra Mexicana.

DAVALOS, J. (1978). Necesidad de proteger el trabajo de los menores. Cuadernos de Cultura Política Universitaria. DESLINDE 106. México: UNAM.

DELVAL, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En Enesco, I., Turiel, E. y Linaza, J. (Eds) El mundo social en la mente infantil. (pp. 247-313). Madrid: Alianza Edit.

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. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. Conferencia inaugural de la Vth. European Conference on Developmental Psychology. Sevilla, 6 de septiembre.

DIF, (1990). II. Diagnóstico: Naturaleza y alcance de los problemas de la infancia. La Niñez Mexicana: Prioridades de la nación.

DÍAZ BARRIGA, et al. (1990). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. Memoria de investigación. CONACYT-UNAM. Congreso Internacional "Jean Piaget a diez años de su muerte". Morelos, México.

DÍAZ-BARRIGA, et al. (1991). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes de nivel socioeconómico medio-alto. Memoria de investigación CONACYT-UNAM.

DÍEZ-MARTÍNEZ, E. y CORONA, Y. (1988). Conceptualización y valorización del trabajo doméstico: El punto de vista de los niños. Cuadernos de Clínica Infantil, Universidad Autónoma de Morelos (México), Vol. 10, 26-40.

DOMAHIDY-DAMI, C. Y BANKS-LEITE, L. El método clínico en Psicología. MARCHESI, A.; CARRETERO, M. Y PALACIOS, J. (1983). Psicología evolutiva I. Teorías y métodos. Madrid: Alianza Universidad Textos.

ECHEITA, G. (1988). El mundo adulto en la mente de los niños: la comprensión infantil de las relaciones de intercambio. (pp. 25-68). Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Complutense.

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.

ENESCO, I.; DELVAL, J.; NAVARRO, A.; SOTO, P.; VILLUENDAS, D. Y SIERRA, P. (1992). Las concepciones de la pobreza de niños y adolescentes. I Conferencia sobre Investigación socio-cultural. Madrid, 15-18 de septiembre.

FURNHAM, A. y LEWIS, A. (1986). The economic mind. The social psychology of economic behaviour. Brighton: Wheatsheaf Books.

FURTH, H.G. (1980). The world of grown-ups. Children's conceptions of society. Nueva York: Elsevier North Holland.

GALEANA, C. R. (1990). El trabajo infantil y adolescente como instancia socializadora y formadora en, para y por la vida. Tesis de Maestría. DIE. Tesis DIE 10. IPN.

IBANEZ, T. (1988). Representaciones sociales. Teoría y método. (pp. 20-90). Barcelona: Universidad de Guada.

IDEAS (1992, Junio 26). Hasta once mil niños callejeros. Excelsior

INEGI (1992). Instituto Nacional de Geografía, estadística e informática. XI Censo General de Población y Vivienda 1990. Distrito Federal.

JAHODA, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. European Journal of Social Psychology, 9, 115-127.

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. (1984). The development of thinking about socio-economic systems. En Tajfel, H. (Ed.) The social dimension, vol. I, Cambridge: Cambridge University Press.

JAHODA, M. (1987). Employment and unemployment: A socio-psychological analysis (J, Alvaro. y M, Corniero. Trad.) El empleo y desempleo: Un análisis sociopsicológico. Madrid: Morata. 156p. (Trabajo original publicado en 1982).

KING, J. (1991). Niños de la calle. En el D.F.: un albergue con puertas abiertas. Filo Rojo. Agosto. No. 9, 64p.

LEWIS, O. (1961). The children of Sanchez. New York: Random house. Trad. castellano. Los hijos de Sanchez. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. Reimpresión México: J. Mortiz, 1965.

LEWIS, O. (1990). Antropología de la pobreza. México: Fondo de Cultura Económica, 1961. Reimpresión 1990. (trabajo original realizado en 1959).

LOMNITZ, L. (1985). Como sobreviven los marginados. México: Siglo XXI, 8a Edición. 229p.

LOZANO, A. L. (1992, Marzo 26). La pobreza en el último decenio. La Jornada.

MATA (de la) M. L. Y RAMIREZ, J. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. Infancia y Aprendizaje. 46. Universidad de Sevilla: Aprendizaje, 49-69.

MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Eds.), Social representations. Cambridge: Cambridge University Press.

MOSCOVICI, S. (1985). Psychologie Sociale. Paris: P. U. T. Trad., cast. de David Rosenbawm: Psicología Social. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. European Journal of Social Psychology, 18, 211-250.

PEREZ ZENTELLA, L. (1991). Los hijos de la miseria. Opción. 8-Mayo. Primera Epoca. Año 2. Vol. 1 No. 32. 36p.

PIAGET, J. (1971). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan, 4. ed., P.U.F., 1969. Trad. cast.: El juicio moral en el niño. Madrid: Beltrán, 1935. Nueva traducción de Nuria Vidal: El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, (Trabajo original realizado en 1932).

PIAGET, J. (1972). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé. Trad. cast. Buenos Aires: Guadalupe, (trabajo original realizado en 1924).

PIAGET, J. (1972). El desarrollo del adolescente. Buenos Aires: Paidós.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1984). Psicología del niño. Madrid: Morata.

PONCE DE LEON, G. (1987). Los Marginados de la Ciudad. México: Fondo de Cultura Económica.

PORRAS, ROBLES, A. (1991, Junio 16). Nació la primera generación de descendientes de niños de la calle en la ciudad de México. unomásuno.

PORZECANSKI, T. (1972). Desarrollo de comunidad y subcultura de clase. Buenos Aires: Humanitas.

POZO, J. A. (1987). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia. Una interpretación desde la psicología cognitiva. Universidad Autónoma de Madrid.

RIESSMAN, F. (1980) Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clase popular. Buena Aires: Buenos Aires Edit. 191pp. (Trabajo original realizado en 1924).

SIEGEL, S. (1975). Estadística no paramétrica. México: Trillas.

SOTO PEREZ, R. (1984). Nociones de derecho positivo mexicano. México: Esfinge. 14ª edición.

STENDLER, C. (1949). Children of Brasstown. Their awareness of symbols of social class. Urbana: University of Illinois Press.

TAN, H.K. y STACEY, B. (1981). The understanding of socio-economic concepts in Malaysian Chinese school children. Child Study Journal, 11, 33-49.

TARACENA RUIZ, E. (1990). Algunas reflexiones sobre la escolarización de los niños con experiencia de trabajo. Cero en conducta, 5 (17), pp. 46-54.

UNICEF, (1989, Diciembre). Más allá de la sobrevivencia. Chile.

VEGA, M (DE). (1986). Introducción a la Psicología Cognitiva. (pp. 439). México: Alianza Edit.

ZEITIN, M. Y MANSOUR, M. (1985). Desviación positiva en nutrición. Nutrición y Desarrollo. Boletín "Alternativas" no. 8. UNICEF.

ANEXO 1

ENTREVISTA

ENTREVISTADOR
TRANSCRIPTOR.
FECHA:

NOMBRE:
FECHA:
EDAD:
FECHA DE NACIMIENTO:
SEXO:
ESCOLARIDAD:
CON QUIEN VIVE:
OCUPACION DE LAS PERSONAS:
EN QUE TRABAJA EL NIÑO:

TRABAJO PERSONAL

1. ¿Tú trabajas?
2. ¿En qué trabajas?
3. ¿Te gusta trabajar?
4. ¿Si te dieran a escoger entre trabajar y no trabajar cuál escogerías? -¿Por qué?
5. ¿Explicame qué haces en tu trabajo?
6. ¿Por qué trabajas? (Para qué trabajas)
7. ¿Siempre que trabajas recibes dinero?
8. ¿En qué lo empleas? (Utilizas)
9. ¿Cuánto dinero necesitas por (.....) para hacer aquello en lo que lo utilizas?
10. ¿Qué sucede cuando no trabajas?

CONCEPTUALIZACION DEL TRABAJO

11. ¿Qué es trabajar? (Qué es el trabajo o qué quiere decir trabajo?)

12. ¿Por qué trabaja la gente? (para qué)

13. ¿Quiénes son los que trabajan y quienes no trabajan?

14. ¿Qué trabajos conoces?

15. ¿Qué tipos de trabajos te parecen a ti más importantes?

16. ¿En qué trabajos se gana menos dinero?

17. ¿En qué trabajos se gana más dinero?

18. ¿Por qué unas personas ganan más dinero que otras?

19. ¿Tú crees que todas las personas que trabajan en un mismo lugar ganan igual?

- ¿Eso te parece bien? - ¿Por qué?

20. ¿Quiénes son los que le pagan a la gente que trabaja?

21. ¿De dónde sacan el dinero para pagarles por su trabajo?

- ¿Y a ellos quién les paga?

22. ¿De qué depende que una persona pueda conseguir trabajo?

23. ¿Tú crees que todas las personas mayores (adultos) tienen trabajo?

- ¿Todos los adultos deberán trabajar?

24. ¿Qué hacen para vivir las personas que no tienen trabajo? (que han perdido su empleo)

GANANCIA

25. Un niño vende refrescos en los semáforos, cada refresco le cuesta \$500.00 ¿En cuánto dinero crees tú que él vende cada refresco?

- Por qué?

26. ¿Dónde consigue los refrescos?

27. ¿Y cuánto crees tú que le costó cada refresco (...al señor de la tienda, camión repartidor, etc.)

28. Un señor lava coches y cobra \$5000.00 por cada uno, si un niño lava coches ¿Cuánto crees tú que debe cobrar por cada coche que lava?

- Por qué?

29. Si una mujer lo lava ¿cuánto debe de cobrar?

TRABAJO EN MENORES

30. ¿Conoces a otros niños que trabajen?
-¿En qué?
31. ¿Tú crees que la mayor parte de los niños trabajan?
-¿Por qué?
32. ¿Quién les paga a los niños por su trabajo?
33. ¿Qué hace los niños que no trabajan?
34. ¿Te parece bien a tí que los niños trabajen?
35. ¿Tú crees que deberían trabajar todos los niños?
-¿Por qué?
36. ¿Cuando seas mayor o más grande piensas seguir trabajando en
() o en otra cosa?
-¿En qué? ¿Por qué?
37. ¿Siempre han existido niños que trabajen?
38. ¿Desde cuando crees tú que hay niños que trabajen?
39. ¿Hace muchos años había niños que trabajaran?
40. ¿En otros países los niños trabajan?
-¿Cuales? ¿Por qué?

TRABAJO Y CLASES SOCIALES

41. ¿En qué trabajan los ricos?
42. ¿Qué es un rico?
43. ¿En qué trabajan los pobres?
44. ¿Qué es un pobre?
45. ¿Tú crees que los niños ricos trabajan?
-¿En qué?
46. ¿Tú crees que todos los niños pobres trabajan?
-¿En qué? ¿Por qué?

AUTOCONCEPTUALIZACION

47. Tú cómo te consideras a tí mismo. ¿Rico o pobre?
-¿Por qué?
48. ¿Tú qué podrías hacer para volverte rico?

ANEXO 2

TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

TABLA Y GRAFICA 3

CUANTIFICACION DEL DINERO

GRUPOS		NO CUANTIFICA	NO REALISTA	REALISTA
CHICOS	Fr	3/13	1/13	9/13
	%	23.07	7.69	69.23
MEDIANOS	Fr	0	1/13	12/13
	%	0	7.69	92.30
ADOLESCENTES	Fr	0	1/15	14/15
	%	0	6.66	93.33

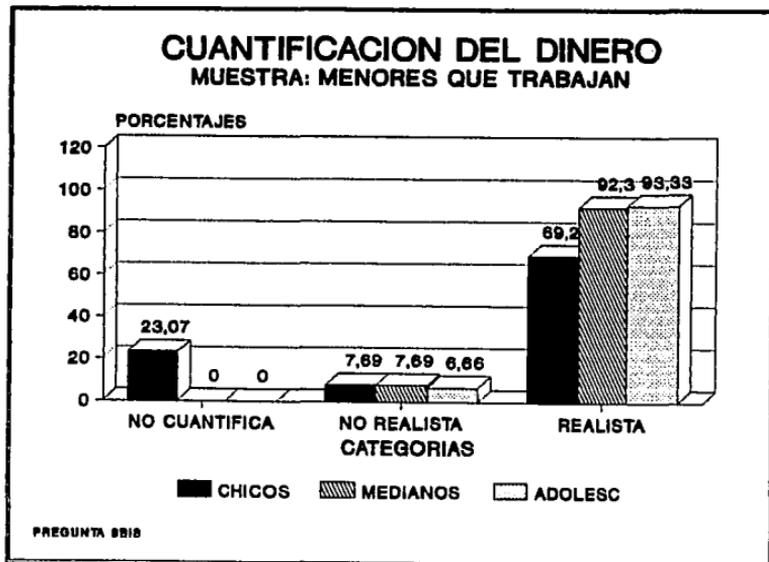


TABLA Y GRAFICA 4

NOCION DE TRABAJO

GRUPOS		NO SABE	TAUTOLOGICO	EJEM. DE TRABAJO	CONSE CUENCIAS
CHICOS	Fr	4/15	5/15	1/15	5/15
	%	26.66	33.33	6.66	33.33
MEDIANOS	FR	1/15	3/15	2/15	9/15
	%	6.66	20	13.33	59.9
ADOLESCENTES	Fr	2/18	2/18	0	14/18
	%	11.11	11.11	0	77.77

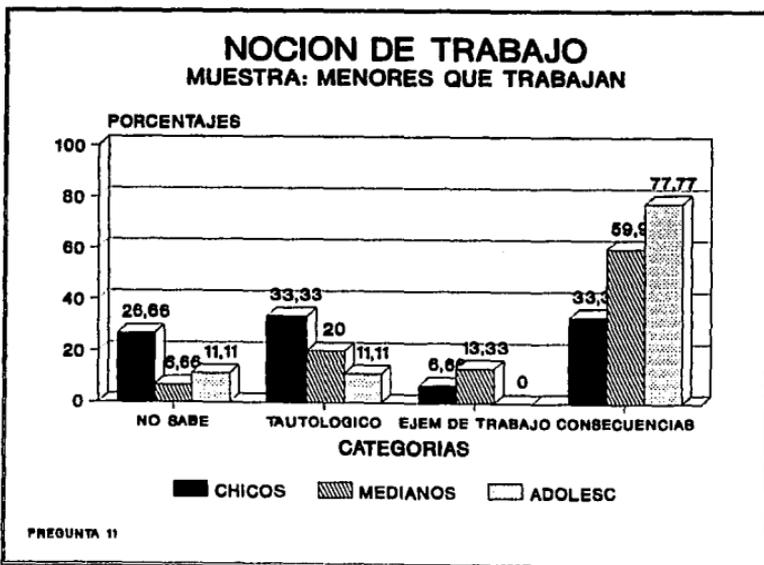


TABLA Y GRAFICA 5

QUIENES TRABAJAN

GRUPOS		PERSONAS INMEDIATAS	PERSONAS EN GENERICO	OTRAS
CHICOS	Fr	3/14	9/14	2/14
	%	21.42	64.28	14.28
MEDIANDS	Fr	7/16	6/16	3/16
	%	43.75	37.5	18.75
ADOLESCENTES	Fr	3/17	5/17	9/17
	%	17.64	29.41	52.94

QUIENES TRABAJAN
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

CATEGORIAS

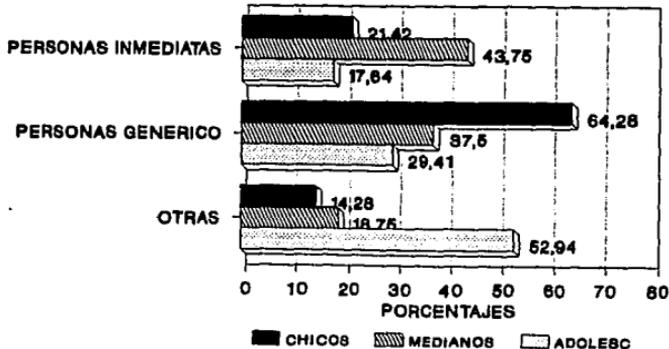


TABLA Y GRAFICA 6

QUIENES NO TRABAJAN

GRUPOS		FAMILIA RES	NO NECESITA	ACT. EX CLUYENTES	RASGOS PERSONALES
CHICOS	Fr %	2/14 14.2	3/14 21.42	1/14 7.14	8/14 57.14
MEDIANOS	Fr %	6/15 40	3/15 20	3/15 20	3/15 20
ADOLESCENTES	Fr %	2/20 10	6/20 40	2/20 10	8/20 40

**QUIENES NO TRABAJAN
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN**

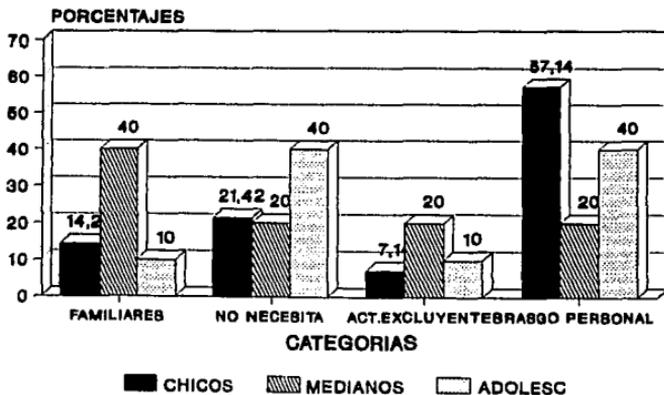
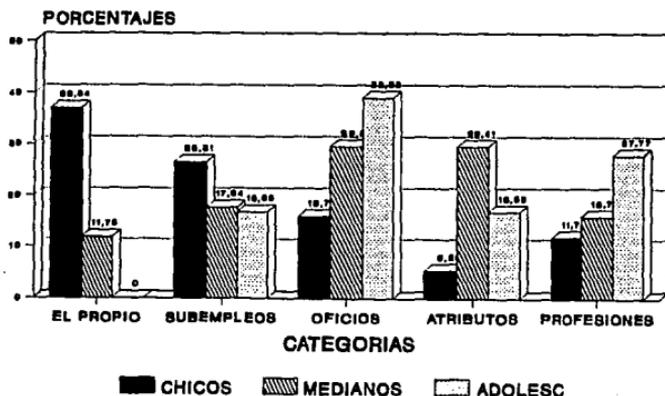


TABLA Y GRAFICA 7

QUE TRABAJOS TE PARECEN MAS IMPORTANTES

GRUPOS		EL PROPIO	SUB EMPLEOS	OFICIOS	ATRIBU TOS	PROFE SIONES
CHICOS	Fr %	7/19 36.84	5/19 26.31	3/19 15.78	1/19 5.26	3/19 15.78
MEDIANOS	Fr %	2/17 11.76	3/17 17.64	5/17 29.41	5/17 29.41	2/17 11.76
ADOLESCENTES	Fr %	0 0	3/18 16.6	7/18 38.88	3/18 16.66	5/18 27.77

**CATEGORIZACION DE TRABAJO
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN**



PREGUNTA 16

TABLA Y GRAFICA 8

REMUNERACION DIFERENCIADA

GRUPOS		OFERTA-DE MANDA	ESFUERZO	TIPO DE TRABAJO	PREPARA- CION
CHICOS	Fr %	4/14 28.57	3/14 21.42	7/14 50	0 0
MEDIANOS	Fr %	1/17 5.88	5/17 29.41	10/17 58.82	1/17 5.88
ADOLESCENTES	Fr %	1/18 5.55	3/18 16.66	6/18 33.33	8/18 44.44

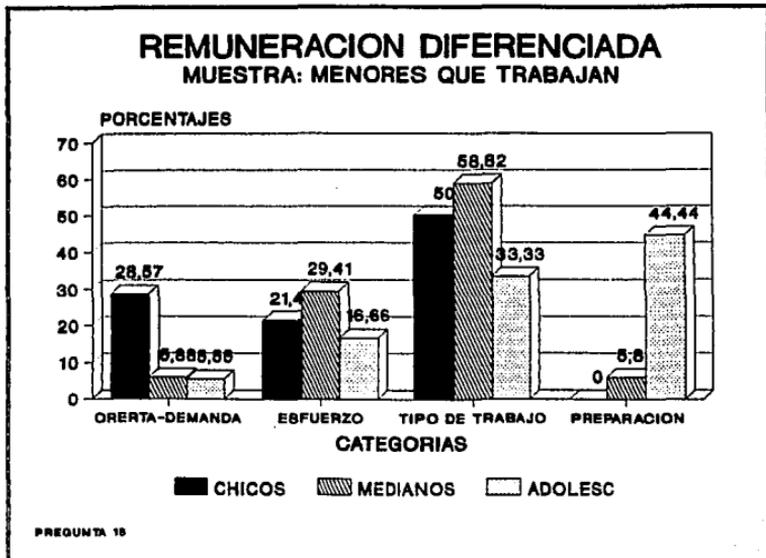


TABLA Y GRAFICA 9

COMO SE OBTIENE EL DINERO

GRUPOS		NO SABE	INGRESOS PROPIOS	INSTITUCIONES	GANANCIA OBTENIDA
CHICOS	Fr	1/15	7/15	3/15	4/15
	%	6.66	46.66	20	26.6
MEDIANOS	Fr	2/17	4/17	3/17	8/17
	%	11.76	23.52	17.64	47.05
ADOLESCENTES	Fr	2/17	3/17	6/17	6/17
	%	11.76	17.64	35.29	35.29

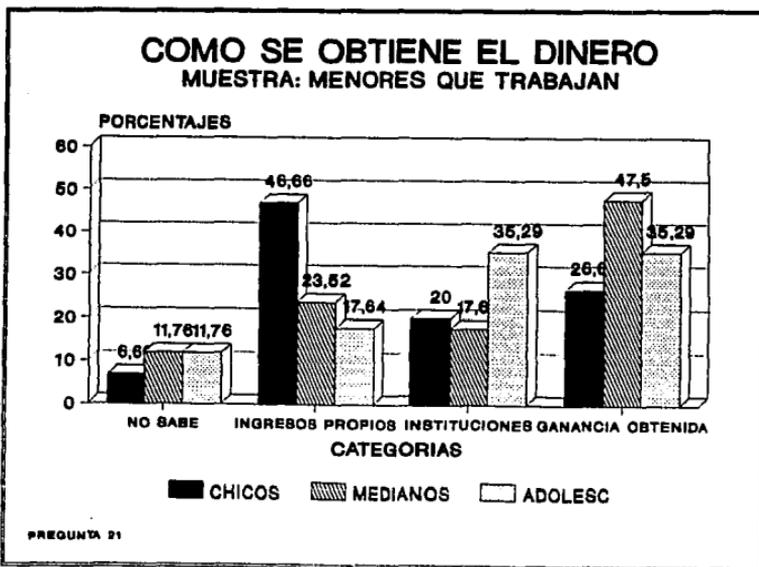


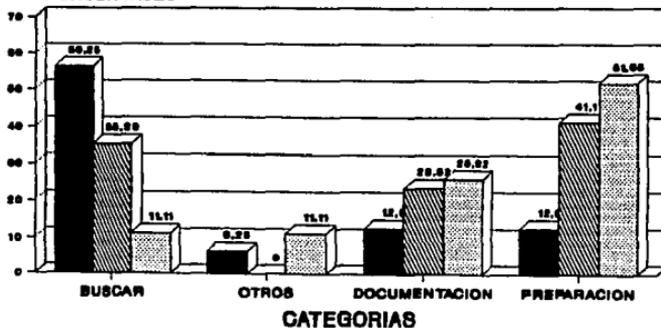
TABLA Y GRAFICA 10

DE QUE DEPENDE QUE UNA PERSONA PUEDA CONSEGUIR TRABAJO

GRUPOS		BUSCAR	OTROS	DOCUMENTACION	PREPARACION
CHICOS	Fr	9/16	1/16	2/16	2/16
	%	56.25	6.25	12.25	12.25
MEDIANOS	Fr	6/17	0	4/17	7/17
	%	35.29	0	23.52	41.17
ADOLESCENTES	Fr	3/27	3/27	7/27	14/27
	%	11.11	11.11	35.92	51.85

REQUISITOS PARA TRABAJAR
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

PORCENTAJES



■ CHICOS ▨ MEDIANOS ▤ ADOLESC

PREGUNTA 22

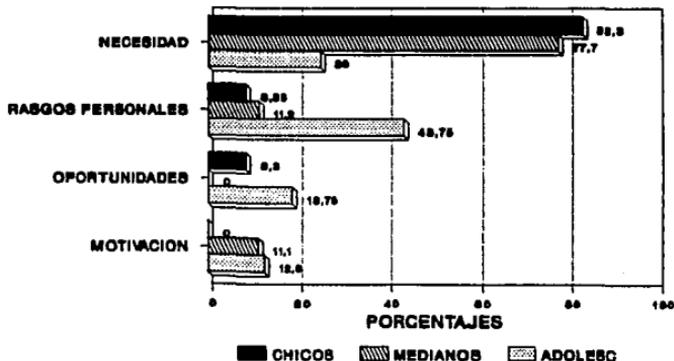
TABLA Y GRAFICA 11

POR QUE TRABAJA LA GENTE

GRUPOS		NECESIDAD	RASGOS PERSONALES	OPORTUNIDAD	MOTIVACION
CHICOS	Fr	10/12	1/12	1/12	0
	%	83.3	8.33	8.33	0
MEDIANOS	Fr	7/9	1/9	0	1/9
	%	77.7	11.2	0	11.2
ADOLESCENTES	Fr	4/16	7/16	3/16	2/16
	%	25	43.75	18.75	12.5

POR QUE TRABAJA LA GENTE
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

CATEGORIAS



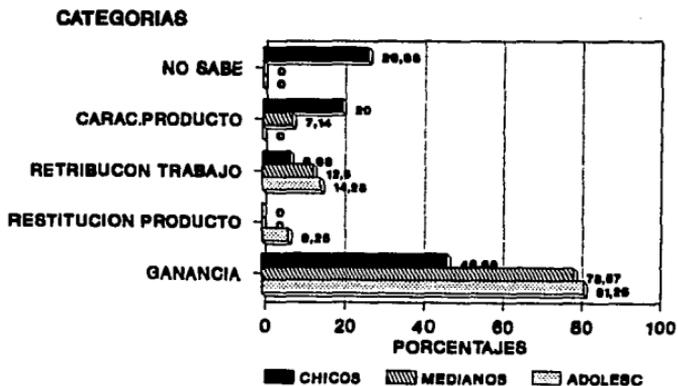
PREGUNTA 288B

TABLA Y GRAFICA 12

OBTENCION DE GANANCIA

GRUPOS		NO SABE	TIPO DE PRODUCTO	RETRIB. TRABAJO	RESTIT. PRODUCTO	GANANCIA
CHICOS	Fr %	4/15 26.6	3/15 20	1/15 6.66	0 0	7/15 46.66
MEDIANOS	Fr %	0 0	1/14 7.14	2/14 14.28	0 0	11/14 78.57
ADOLESCENTES	Fr %	0 0	0 0	2/16 12.5	1/16 6.25	13/16 81.25

**OBTENCION DE GANANCIA
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN**



PREGUNTA 208

TABLA Y GRAFICA 13

IDEA CLARA DE GANANCIA

GRUPOS		NO POSEE IDEA DE GANANCIA	TRANSICION	IDEA CLARA DE GANANCIA
CHICOS	Fr %	5/15 33.33	3/15 20	7/15 46.66
MEDIANOS	Fr %	0 0	1/15 6.66	14/15 93.33
ADOLESCENTES	Fr %	0 0	0 0	15/15 100

IDEA CLARA DE GANANCIA
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

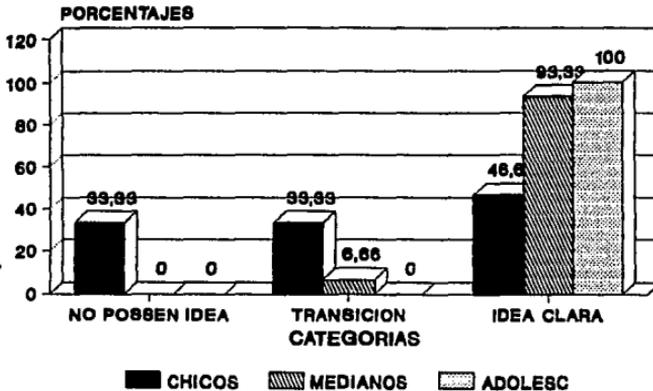
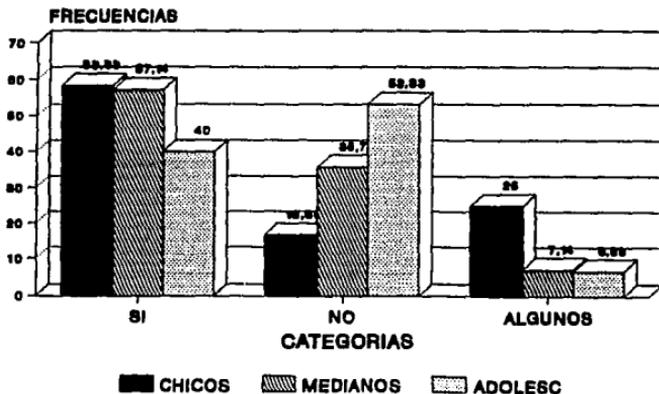


TABLA Y GRAFICA 14

TODOS LOS NIÑOS TRABAJAN

GRUPOS		ALGUNOS	NO	SI
CHICOS	Fr	4/12	1/12	7/12
	%	3.33	8.3	58.3
MEDIANOS	Fr	1/14	5/14	8/14
	%	7.1	35.7	57.1
ADOLESCENTES	Fr	1/14	8/14	5/14
	%	7.1	57.1	35.7

TODOS LOS NIÑOS TRABAJAN
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN



PREGUNTA 21

TABLA Y GRAFICA 14 BIS

POR QUE TRABAJAN LOS NIÑOS

GRUPOS		NECESI DAD	OBLIGA CION	MOTIVA CION	AYUDA FAM	EDAD
CHICOS	Fr %	7/14 50	5/14 35.71	0 0	0 0	2/14 14.8
MEDIANOS	Fr %	7/14 50	2/14 14.28	2/14 14.28	3/14 21.42	0 0
ADOLESCENTES	Fr %	8/16 50	2/16 12.5	2/16 12.5	3/16 18.75	1/16 6.25

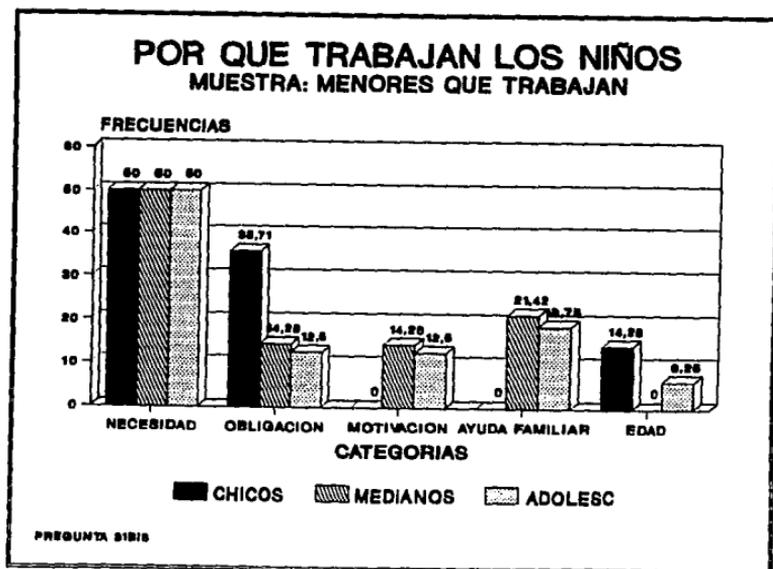


TABLA Y GRAFICA 15

ACT. NIÑOS QUE NO TRABAJAN

GRUPOS		MENDI- GAN	VAGAN- CIA	JUEGAN	AYUDAN CASA	ESTU- DIAN
CHICOS	Fr %	3/16 18.75	1/16 6.2	7/16 43.75	2/16 12.5	3/16 18.75
MEDIANOS	Fr %	1/17 5.88	3/17 17.64	6/17 35.29	3/17 17.64	4/17 23.52
ADOLESCENTES	Fr %	1/20 5.0	4/20 20	6/20 30	1/20 5.0	8/20 40

**ACT. NIÑOS NO TRABAJAN
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN**

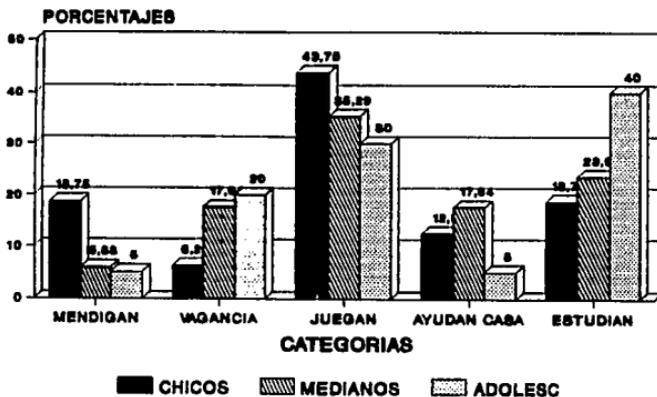


TABLA Y GRAFICA 16

POR QUE DEBEN TRABAJAR LOS NIÑOS

GRUPOS		NO DEBEN	EXPLOTA-CION	SOBRE-VIVIR	SATIS-FACCION
CHICOS	Fr	0	5/15	7/15	3/15
	%	0	33.33	46.66	20
MEDIANOS	Fr	0	4/18	10/18	4/18
	%	0	22.22	55.55	22.22
ADOLESCENTES	Fr	5/19	9/19	4/19	1/19
	%	26.31	47.36	21.05	5.26

**LOS NIÑOS DEBEN TRABAJAR
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN**

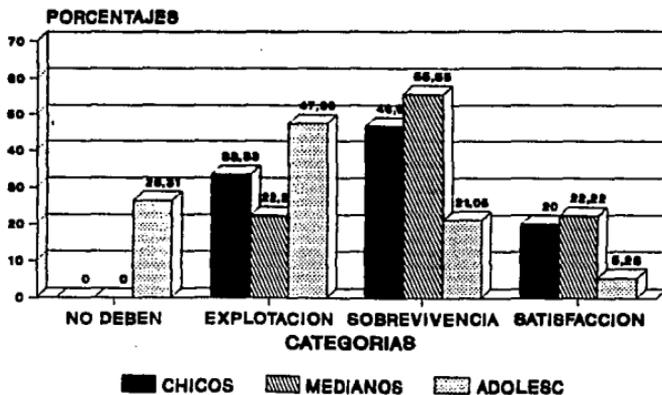


TABLA Y GRAFICA 17

EN QUE PIENSAS TRABAJAR

GRUPOS		OFICIOS	EMPLEOS	PROFESIONES
CHICOS	Fr %	5/16 31.25	9/16 56.25	2/16 12.50
MEDIANOS	Fr %	3/14 21.42	7/14 50	4/14 28.57
ADOLESCENTES	Fr %	8/14 57.14	0 0	6/14 42.85

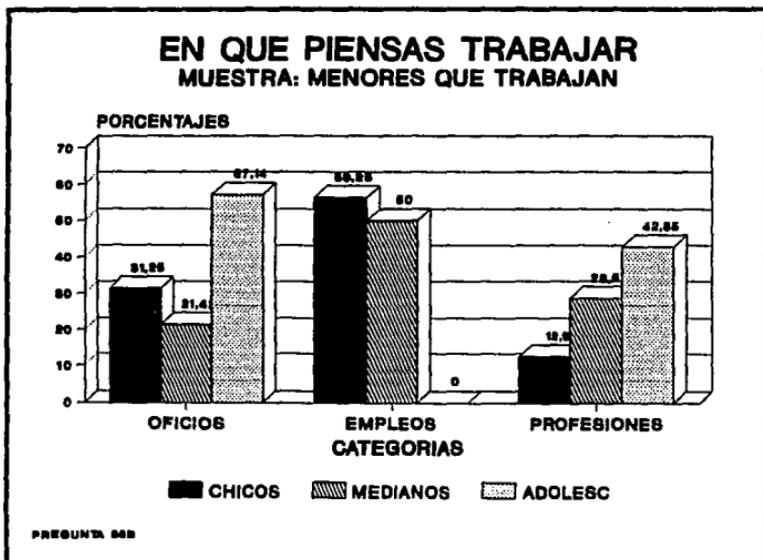


TABLA Y GRAFICA 18

NOCION DE TIEMPO HISTORICO

GRUPOS		AHISTORICOS	HISTORICOS
CHICOS	Fr %	15/15 100	0 0
MEDIANOS	Fr %	15/15 100	0 0
ADOLESCENTES	Fr %	11/15 73.33	4/15 26.66

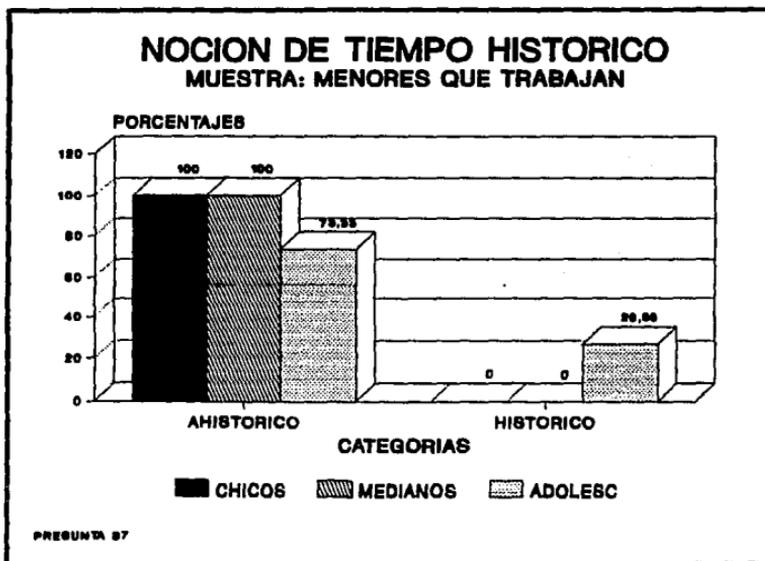


TABLA Y GRAFICA 19

EN QUE TRABAJAN LOS RICOS

GRUPOS		NO TRABAJAN	PROFESIONISTAS	DUEÑOS	P. DE ALTO NIVEL
CHICOS	Fr %	6/15 40	2/15 13.33	3/15 20	4/15 26.6
MEDIANOS	Fr %	2/18 11.11	4/18 22.22	3/18 16.66	9/18 50
ADOLESCENTES	Fr %	0 0	5/11 45.45	4/11 36.36	2/11 18.18

EN QUE TRABAJAN LOS RICOS
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

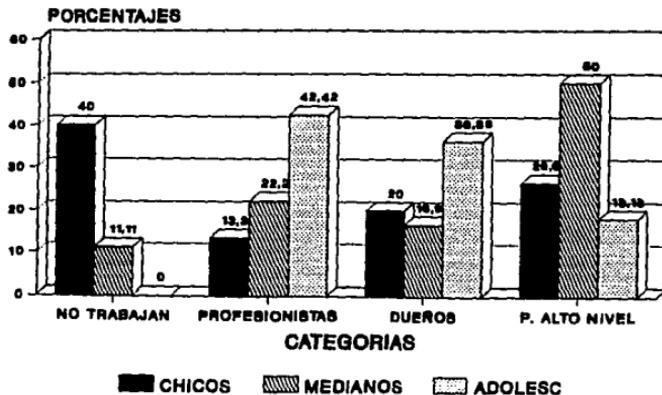


TABLA Y GRAFICA 20

QUE ES UN RICO

GRUPOS		ATRIBUTOS ECONOMICOS	ATRIBUTOS PSICOLOGICOS
CHICOS	Fr %	12/14 85.71	2/14 14.28
MEDIANOS	Fr %	14/17 82.35	3/17 17.64
ADOLESCENTES	Fr %	12/20 60	8/20 40

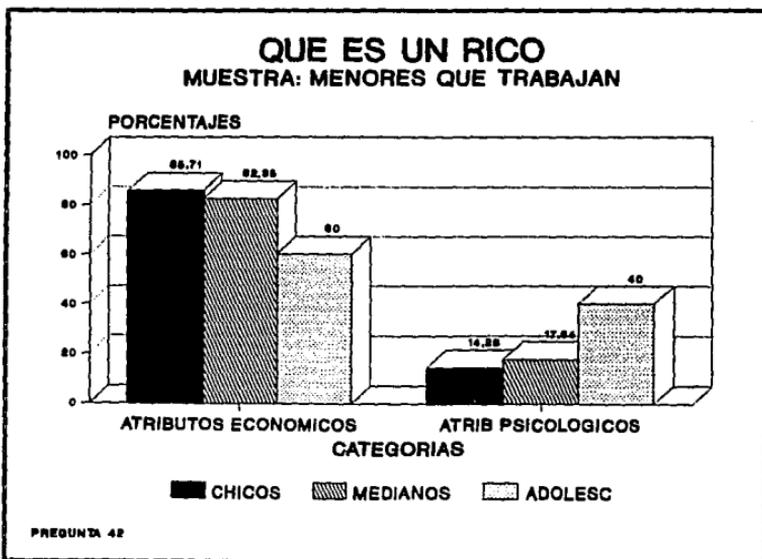


TABLA Y GRAFICA 21

QUE ES UN POBRE

GRUPOS		ATRIBUTOS ECONOMICOS	ATRIBUTOS PSICOLOGICOS
CHICOS	Fr %	13/17 76.47	4/17 23.52
MEDIANOS	Fr	13/16 81.25	3/16 18.75
ADOLESCENTES	Fr %	11/19 57.89	8/19 42.10

QUE ES UN POBRE
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

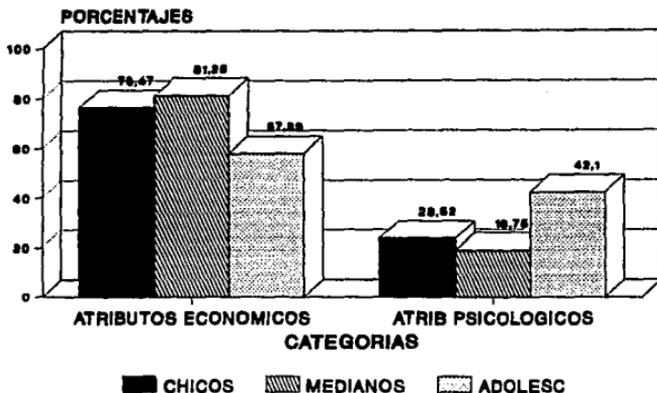


TABLA Y GRAFICA 22

EN QUE TRABAJA EL POBRE

GRUPOS		SUBEMPLEOS	OFICIOS
CHICOS	Fr %	11/13 84.61	2/13 15.38
MEDIANOS	Fr %	9/14 64.28	5/14 35.71
ADOLESCENTES	Fr %	3/12 25	9/12 75

EN QUE TRABAJA EL POBRE
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

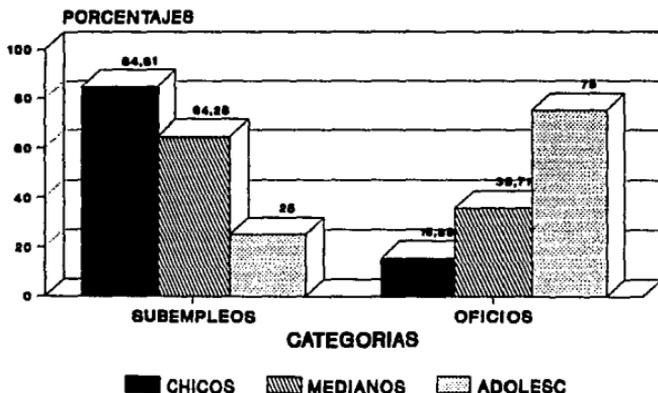


TABLA Y GRAFICA 23

AUTOCONCEPTUALIZACION

GRUPOS		NIVEL MEDIO	POBRES
CHICOS	Fr	2/14	12/14
	%	14.28	85.71
MEDIANOS	Fr	3/14	11/14
	%	21.42	78.57
ADOLESCENTES	Fr	3/12	9/12
	%	25	75

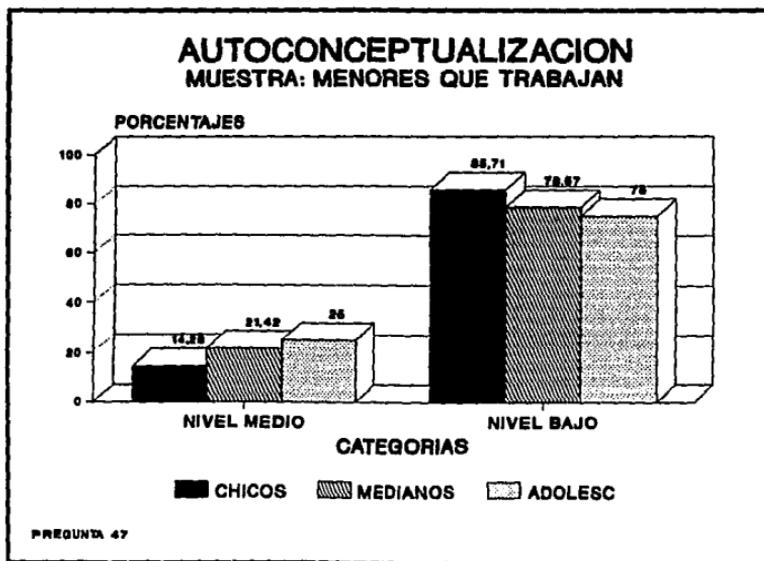


TABLA Y GRAFICA 23 BIS

RAZONES DE AUTOCONCEPTUALIZACION

GRUPOS		NO SABE	PORQUE TRABAJAN	ATRIBUTOS ECONOMICOS
CHICOS	Fr %	1/13 7.69	3/13 23.07	9/13 69.23
MEDIANOS	Fr %	4/14 28.57	3/14 21.42	7/14 50
ADOLESCENTES	Fr %	1/11 9.09	0 0	10/11 90.90

**RAZONES DE AUTOCONCEPTO
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN**

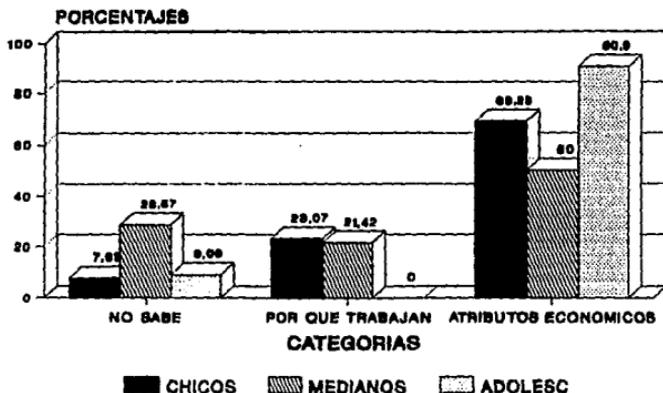


TABLA Y GRAFICA 24

MOVILIDAD SOCIAL

GRUPOS		NADA	AZAR	AHORRO	ESFUERZO PERSONAL	TRABAJAR	ESTUDIAR
CHICOS	Fr	1/19	1/19	1/19	2/19	12/19	2/19
	%	5.26	5.26	5.26	10.52	63.15	10.52
MEDIANOS	Fr	0	1/19	2/19	0	12/19	4/19
	%	0	5.26	10.52	0	63.15	21.05
ADOLESCENTES	Fr	1/23	2/23	1/23	1/23	8/23	8/23
	%	4.34	8.69	4.34	4.34	39.13	39.13

MOVILIDAD SOCIAL
MUESTRA: MENORES QUE TRABAJAN

CATEGORIAS

