

30



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

Zej.

FACULTAD DE PSICOLOGIA

COMPRESION DE NOCIONES SOBRE
ORGANIZACION SOCIAL EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES INDIGENAS DE ESCUELAS RURALES
DEL ESTADO DE OAXACA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

RAMSES BARROSO BRAVO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO



MEXICO, D. F., **FALLA DE ORIGEN** 1995



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

...Mi padre dijo que en México todos éramos indios aún sin saberlo ni quererlo, y si los indios no fueran al mismo tiempo los pobres, nadie usaría esa palabra a modo de insulto.

José Emilio Pacheco
Las batallas en el desierto

A los indios de México, y a aquellos hombres que a lo largo de la historia han luchado por liberarlos de la miseria y explotación.

A mis padres y hermanos,
con mi cariño eterno.

A mis amigos, muy especialmente
a Frida

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Frida Díaz Barriga, por ser protagonista en la construcción de lo que para mí, hoy constituye una gran satisfacción.

Frida:

No tengo palabras para expresarte mi agradecimiento por compartir tus conocimientos conmigo, por la motivación constante, por tu tiempo, por tu casa; por todo eso y aún más... por ser mi amiga.

A Josefina Téllez, por la hospitalidad brindada durante casi cinco años.

Al Prof. Alejandro Nilo, por el apoyo ofrecido para estudiar el mundo de los niños indígenas.

Al Dr. Marco A. Rigo, Lic. Gerardo Hernández, Lic. Concepción Conde y Mtra. Gracia Domingo; por sus valiosos comentarios y observaciones a esta tesis.

Al Dr. Juan Delval, por las atenciones y apoyos recibidos.

A Laura Vargas, por su colaboración desinteresada.

A todos ellos, mi agradecimiento profundo.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
PROCESOS DE CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL: ALGUNOS ENFOQUES TEORICOS E INVESTIGACIONES IMPORTANTES.....	7
1.1. El Conocimiento social.....	8
1.2. La teoría de Jean Piaget y la Escuela de Ginebra sobre el desarrollo cognitivo.....	15
1.3. La teoría de Lev Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo.....	23
1.4. La teoría de las representaciones sociales.....	30
1.5. La cultura y el desarrollo cognitivo.....	40
1.6. Comprensión de nociones sociales: reseña de Investigaciones.....	42
1.7. Comentario final.....	48
CAPITULO II	
LA ORGANIZACION SOCIAL EN LAS COMUNIDADES INDIGENAS DE LA SIERRA NORTE DEL ESTADO DE OAXACA.....	52
2.1. Una definición del Indio.....	53
2.2. La situación de los grupos indígenas en la sociedad mexicana.....	55
2.3. La economía campesino-Indígena y la organización social.....	57
2.4. Los Indígenas en la sociedad oaxaqueña.....	61
2.5. El sistema de cargos en la sociedad Indígena de Oaxaca.....	63
2.6. Casa, Familia y Organización Social.....	71
2.7. La educación.....	72
CAPITULO III	
METODOLOGIA.....	77
3.1. Planteamiento del problema.....	77
3.2. Objetivos de Investigación.....	77
3.3. Sujetos.....	78
3.4. Instrumento.....	79
3.5. Escenario.....	80
3.6. Diseño.....	81
3.7. Procedimiento.....	82
CAPITULO IV	
RESULTADOS.....	84
CONCLUSIONES.....	113
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	121
REFERENCIAS.....	123
ANEXOS.	

INTRODUCCION

El trabajo de los teóricos del desarrollo cognoscitivo, se ha centrado primordialmente en el estudio de las categorías, ordenamientos y estructuras intelectuales vinculadas al conocimiento físico y lógico-matemático, abordando solo incidentalmente el conocimiento social (Coll y Gillieron, 1985). No obstante, que es posible advertir en este dominio el logro de buenas descripciones de secuencias de Ideas Infantiles, el nivel de reconstrucciones psicogenéticas y la explicación sobre los procesos cognitivos asociados a ésta, es una tarea que reviste una complejidad importante en la cual hay aún mucho por hacer (Castorina, 1989).

Considerando lo anterior, es importante determinar si los modelos teóricos que explican el desarrollo intelectual son pertinentes cuando se trata de estudiar la representación social, principalmente cuando se habla de la construcción de nociones sociales, económicas y políticas (Delval, 1989). Las leyes que regulan los procesos del desarrollo cognoscitivo en general ¿varían o no y en qué medida y dirección a través de diferentes dominios del conocimiento?, ¿es válida la distinción entre conocimiento físico y social?, ¿cada dominio implica una clase particular de desarrollo cognitivo estructural, o por el contrario se trata de estructuras únicas y homogéneas que se aplican indistintamente de los contenidos del pensamiento?, ¿difieren o no el desarrollo de la representación social considerando diversas culturas y grupos sociales?. Estas interrogantes aún no exploradas en toda su complejidad, han generado corrientes contrarias entre los estudiosos del tema.

Por una parte los piagetianos ortodoxos argumentan que se construyen estructuras del pensamiento invariantes y universales, aplicables a diferentes contenidos, reconociendo la

existencia de ciertos desfases. Sin embargo, autores como Turiel (1984) argumentan que el desarrollo no se produce vía una diferenciación progresiva, sino desde el primer momento existen campos claramente diferenciados y heterogéneos. Por su parte, los transculturalistas postulan que el desarrollo cognoscitivo está determinado principalmente por el contexto social y cultural, y que su conceptualización e interpretación puede variar de una cultura a otra (Dansen y Heron, 1982).

La investigación cognitivo-evolutiva sobre la génesis del conocimiento social ha acentuado la investigación transcultural con sujetos pertenecientes a países occidentales industrializados. Furth (1980), integra las tendencias encontradas cuando propone una progresión del conocimiento social asociada con la evolución de las estructuras intelectuales, donde el sujeto pasa de una orientación personal hacia una societal. No obstante, se ha criticado que en la literatura reportada no se exploran suficientemente aspectos como la carencia de familiaridad en las tareas, la posible experiencia directa, el contenido y contexto en que ocurren o la relevancia cultural de las nociones indagadas.

De los enfoques teóricos que se han retomado para explicar el conocimiento social, en los últimos años ha cobrado especial importancia la teoría de Lev Vygotsky, quien partiendo de postulados marxistas sostiene que el desarrollo se produce como consecuencia de factores eminentemente sociales, en este sentido el desarrollo del conocimiento social, estaría matizada por las características de las relaciones interpersonales presentes en la sociedad en que se encuentra inmerso el individuo; en otras palabras, el desarrollo parte primeramente de un nivel social (interpsicológico), y ulteriormente se interioriza en el individuo (intrapsicológico) (Vygotsky, 1934).

Otra postura que también se ha ocupado del estudio del conocimiento social, lo constituye la teoría de las representaciones sociales formulada por el psicólogo francés Serge Moscovici, quien se apoya en las ideas de Durkheim sobre las representaciones colectivas y propone que los miembros de un grupo comparten representaciones acerca de la comprensión y explicación de aquellos hechos y fenómenos que suceden en su entorno social, dicha representación constituye pues, una forma percibir la realidad. Esta perspectiva parte de un modelo epistemológico que difiere substancialmente del piagetiano y vygotskiano, ya que centra su nivel de análisis en lo colectivo -el grupo-, enfatizando aquellos aspectos consensuales de la representación. Por otra parte, el proceso de construcción de la representación social en el sentido de la psicología del desarrollo no es considerado por este enfoque (Delval, 1994).

La mayor parte de los estudios piagetianos sobre el desarrollo cognoscitivo, encuentran que los sujetos no europeos o provenientes de sociedades no industrializadas, manifiestan un retraso estructural en el logro de diversas operaciones intelectuales, particularmente las referidas a conceptos físicos y lógico-matemáticos (Jahoda, 1983).

Es plausible suponer que en algunos entornos culturales los individuos no se desarrollen en la dirección o en los mismos tiempos que lo encontrado en individuos de culturas industrializadas, que viven en un medio urbano y han pasado todo un proceso de escolarización. Dado que el conocimiento social que los individuos construyen no es reducible a la habilidad de pensar lógicamente, debiese enfatizarse la relación entre las representaciones colectivas del mundo económico y social de una cultura dada en interacción con el desarrollo cognitivo individual (Lea, Tarp y Webley, 1987).

Considerando a problemática anterior, el presente trabajo se inserta en un proyecto transcultural que desde 1989, se viene realizando en colaboración con Delval, et al., que pretende contrastar población española y mexicana de diferentes niveles socioeconómicos y medios culturales. El propósito de esta investigación en particular fue indagar la comprensión de nociones sociales (conceptualización pobreza-riqueza, estratificación social, movilidad social, autocaracterización, trabajo y ocupaciones y justicia social) en niños y adolescentes indígenas de la Sierra Norte del Estado de Oaxaca.

Bajo esta perspectiva, consideramos que este trabajo no constituye un estudio acabado y con respuestas definitivas a la problemática planteada, antes bien representa un análisis de tipo exploratorio en la comprensión de nociones sociales en comunidades indígenas, y como tal encontramos de entrada ciertas limitaciones de orden teórico y metodológico; no obstante, pensamos que los resultados aquí reportados, son un aporte importante para la investigación en el campo del conocimiento social, en particular cuando se trata de estudios de tipo transcultural.

Intentando presentar un trabajo que refleje coherentemente los aspectos teórico-metodológicos subyacentes a la presente investigación, esta tesis se estructuró de la siguiente forma:

El capítulo I representa el marco teórico de esta tesis, presentándose en éste la conceptualización del objeto de estudio, así como los enfoques teóricos actuales más importantes tendentes a explicar los procesos de construcción del conocimiento social: el enfoque piagetiano del desarrollo cognitivo, la teoría del desarrollo de Lev Vygotsky y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici. Partiendo de que el presente estudio se enmarca en el contexto de la Investigación Intercultural, en este mismo capítulo se presenta

un apartado en el que se alude al papel de la cultura en el desarrollo del pensamiento del niño y el adolescente. Para finalizar el capítulo se ofrece una reseña de las investigaciones realizadas en el dominio que nos ocupa.

Con el propósito de observar el sentido que la cultura puede determinar el pensamiento social, en el segundo capítulo se intentó delinear las características que asume la organización social de las comunidades indígenas del estado de Oaxaca, en el contexto de las culturas indígenas en México, enfatizando aquellos fenómenos socioeconómicos, culturales e históricos particulares de las comunidades asentadas en el área de estudio vinculados al proceso de la organización social.

El capítulo III presenta la metodología de investigación asentada en esta tesis: se plantea el problema y los objetivos de investigación, se alude a las características de la muestra y la selección de los sujetos así como las características del escenario y el instrumento de indagación representado por la entrevista clínica, la cual se inserta en la tradición constructivista de investigación del desarrollo, ligada a Jean Piaget y la Escuela de Ginebra.

En el capítulo IV se reportan los principales resultados hallados en el presente estudio para cada una de las nociones estudiadas (conceptualización pobreza-riqueza, estratificación en la organización social, migración y organización social, valoración de la clase social, movilidad y cambio social, autoconceptualización social, trabajo y ocupaciones y justicia social e instituciones), los cuales se presentan en forma cuantitativa y cualitativa, ilustrándose con respuestas prototipos.

En otro apartado se exponen las conclusiones más importantes derivadas de esta investigación, así como algunas reflexiones en cuanto a las limitaciones encontradas en el

proceso investigativo, las cuales permiten hacer sugerencias para futuras investigaciones en el campo del conocimiento social.

Finalmente, los apéndices complementan esta tesis y en ellos se presentan: las tablas y gráficas que ilustran los resultados, el Interrogatorio base con sus categorías de análisis correspondientes y tres ejemplos de entrevistas que permitan una visión Integral de lo que fue el proceso de indagación de las nociones estudiadas.

CAPITULO I

PROCESOS DE CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL: ALGUNOS ENFOQUES TEORICOS E INVESTIGACIONES IMPORTANTES

El presente capítulo tiene como finalidad la exposición de los elementos teóricos que sirven de sustento a esta tesis; en una primera parte, se hará alusión a la conceptualización del objeto de estudio, intentando delinear lo más claramente posible teórica y epistemológicamente el campo en el que nos adentramos: el conocimiento social. Posteriormente, y en concordancia con la perspectiva psicogenética constructivista asumida en este trabajo, presentamos una síntesis de las teorías que enmarcan y nos servirán de apoyo en la explicación de el problema de investigación, la primera de ellas es formulada por Jean Piaget y la Escuela de Ginebra y la segunda por el psicólogo ruso Lev Vygotsky y sus seguidores de la Escuela Soviética.

En otro apartado presentamos algunos elementos que caracterizan a la teoría de las representaciones sociales y la Escuela Francesa Moscoviciana de la Psicología Social, con la finalidad de enriquecer el panorama conceptual en la explicación del pensamiento social.

Partiendo de que el presente trabajo, se ubica en el marco de la investigación intercultural, consideramos importante hacer una revisión de las diferentes investigaciones que en este campo se han realizado y las explicaciones teóricas más importantes que han aportado al mismo, es por ello que en este capítulo se dedica una parte al fenómeno cultural como factor importante en el desarrollo del pensamiento social.

Por último, se hace una revisión de las investigaciones más importantes reportadas por la literatura en el campo de la construcción de nociones sociales.

1.1. EL CONOCIMIENTO SOCIAL

En los últimos años se observa un notable y creciente Interés por Investigadores de distintas disciplinas en el campo del conocimiento social, el cual se ha abordado desde distintos enfoques teórico-metodológicos. Así pues nos adentramos en un dominio al cual de partida se le considera como Interdisciplinar y al que subyace una naturaleza compleja y heterogénea.

El Interés por el estudio del pensamiento y conducta social se encuentra ya desde William James, J.M. Baldwin, y G.H. Mead; quienes se caracterizan por intentar estructurar un marco teórico explicativo de la vida social del individuo, en un sentido que integrara tanto aspectos cognitivos como socioafectivos (Enesco, Delval y Linaza, 1989).

Otro de los autores considerados clásicos en el estudio del pensamiento social es el psicólogo ginebrino Jean Piaget, quien en sus inicios contribuye significativamente al campo estudiando el razonamiento social en el niño, la comunicación y el desarrollo del juicio moral infantil, estudios que reporta en sus obras: "El lenguaje y el pensamiento en el niño" (1923), "El juicio y el razonamiento en el niño" (1924) y "El criterio moral en el niño" (1924) (Enesco, Delval y Linaza, op. cit.). Sin embargo, posteriormente a estas obras Piaget abandona casi totalmente el Interés por el conocimiento social centrándose en el desarrollo cognitivo del pensamiento físico y lógico-matemático, reorientando sus posturas teóricas iniciales:

"Desde la perspectiva piagetiana se aceptaba implícitamente que el conocimiento social no es más que un caso particular del conocimiento en general, regido por las mismas leyes y procesos psicológicos" (Enesco, Delval y Linaza, op. cit. p. 23).

No obstante, puede considerarse que la postura constructivista piagetiana está en la base de modelos posteriores que se insertan dentro del campo del conocimiento social, como el de

Flavell y el de Kohlberg.

A pesar de lo expuesto anteriormente, el campo de estudio del pensamiento social hasta fines de los años sesenta estaba caracterizado por una dicotomía representada por la psicología social y la psicología cognitiva; la primera de ellas centrada únicamente en el estudio de aspectos de la conducta social y el funcionamiento de los grupos. Por su parte la psicología cognitiva se interesaba únicamente en los procesos psicológicos subyacentes a la conducta social, desatendiéndose del contexto social de los sujetos estudiados.

Para finales de la década de los sesenta, se observa una confluencia entre ambas posturas, de tal manera que algunos psicólogos cognitivos ubican su anterior objeto de estudio, ahora retomando como un factor importante el contexto real del individuo. Por otra parte en la psicología social se da el surgimiento de una nueva corriente con orientación cognitiva, la cual descansa en un modelo de "científico intuitivo", y postulan que el sujeto codifica y procesa información respecto a su mundo social (Ross, cit. en Enesco, Delval y Linaza, 1989).

La psicología evolutiva coincide con estos hechos, ya que a principios de los setentas se observa entre los psicólogos evolutivos un gran interés por el estudio del desarrollo de la cognición social, que en esta rama estaba representada por algunos estudios sobre el desarrollo de la conducta social influenciados por el modelo E-R, y por las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo del niño de la escuela de Ginebra con Piaget a la cabeza, que como ya se expuso anteriormente se había centrado en el estudio del conocimiento físico y lógico-matemático. Desde otras perspectivas de la psicología evolutiva, el conocimiento social no era su principal interés. Enesco, Delval y Linaza (op. cit.) respecto a lo anterior concluyen:

"...según señalan diversos autores (Butterworth, 1982; Ostrom, 1984; Hollyoak y Gordon, 1984; Taylor, 1981), fué la confluencia de intereses del enfoque cognitivo y de la psicología social lo que históricamente sentó las bases de la moderna psicología de la cognición social."(p.23).

Actualmente, son tres las ramas de la psicología interesadas en el pensamiento social, cada cual con su aproximación teórico-metodológica definida y diferenciadas entre una y otra: la psicología social, la psicología cognitiva y la psicología evolutiva. Del acercamiento de éstas surge la corriente llamada "social cognition".

Es pertinente diferenciar entre cognición social como corriente y como objeto de estudio. Según Delval (1992, 1994) la corriente denominada "social cognition", alude a un grupo de psicólogos interesados en el estudio del sí mismo, de los otros y de las relaciones establecidas entre uno mismo y los otros; desde esta perspectiva el objeto se centra en el conocimiento psicológico y con ello ubica al sujeto de estudio en tanto que psicólogo. Según el mismo autor, esta corriente pese a su nombre excluye al sujeto en tanto pensador social, hacerlo implicaría comprender el momento en que los sujetos entienden las relaciones proplamente sociales, que tal vez no coinciden con el conocimiento psicológico; estableciendo que los fenómenos sociales son diferentes a los psicológicos y por lo tanto el estudio del sujeto como pensador social, es irreductible al estudio de la social cognition.

Ahora bien, consideramos que como objeto de estudio, la cognición social puede abarcar tanto lo que la perspectiva de la "social cognition" alude, así como también asumirse en una acepción más amplia. En este sentido, se retoman las ideas de Damon (1981, 1983, cit en Echelta, 1988 ; Enesco, Delval y Linaza, 1990) respecto al término cognición social, quien afirma que esta expresión, cuenta con dos campos de estudio: el primero de ellos referido al análisis de la organización en el sujeto del conocimiento social, este campo estaría centrado en el aspecto estructural del pensamiento social. Por su parte el segundo campo alude a los

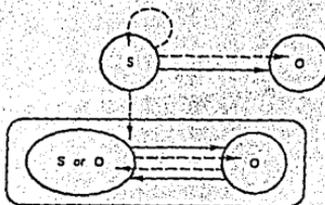
mecanismos procesuales -a los métodos-, a través de los cuales las personas construyen su pensamiento social, es decir, obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social, esto último se ubicaría en los aspectos funcionales de la comunicación social.

CONOCIMIENTO SOCIAL Y NO SOCIAL

Según Flavell (1993 p. 177), el conocimiento social es aquel que tiene como objeto al humano y los asuntos y hechos subyacentes a éste en tanto persona. Planteamos de entrada la posibilidad de diferenciar el objeto de conocimiento social de otros tipos de conocimiento tales como el físico y el lógico-matemático (Flavell, 1993; Delval, 1989, Castorina, 1989). En este sentido Delval (1989) explica que si bien todo conocimiento tiene un origen social, ya que es producto de actividades humanas, no todo el objeto del pensamiento es social; es decir, cuando nos situamos en el contenido, lo social es solo uno de los objetos del conocimiento.

El conocimiento social atiende igualmente a caracteres intrapersonales estrictamente psicológicos como actitudes, habilidades, propósitos, etc., que a cualidades psicológicas productos de relaciones interpersonales como la amistad, el poder y la influencia; en este sentido las personas tienen la capacidad de conciencia y autodeterminación y también de representarse su entorno. Ello incluye la posibilidad de involucrar tanto al yo, como a los otros, estos últimos como seres individuales o como grupo (Flavell, 1993).

El mismo autor resume el objeto del conocimiento social en el siguiente esquema (tomado de Flavell, 1993 p. 179):



En donde el S representa al yo y O representa a las otras personas o grupos de personas. Las flechas punteadas refieren actos y productos de conocimiento social, Incluyendo sobre todo Inferencias, creencias y concepciones de las personas sobre los procesos o atributos psicológicos Internos de los seres humanos, teniendo como característica el poder penetrar en el Interior de sus objetivos.; las flechas continuas representan acciones o conductas sociales externas, y a diferencia del conocimiento Interno, no penetran en el Interior del Individuo.

La parte superior expresa que el Individuo puede conocerse a sí mismo y conocer a los otros como personas o como grupos. La parte Inferior indica que el conocimiento social es una representación mental que se expresa a partir de un entramado de relaciones o Interacciones entre personas en donde el Individuo puede ser un elemento de dichas relaciones.

Conviene establecer ahora, cuales son las diferencias entre el conocimiento social y otro tipo de conocimientos. Enesco, Delval y Linaza (1989) explican que la discusión acerca de las posibles diferencias entre uno y otro tipo de conocimiento, se han centrado en dos niveles: Primeramente los que analizan las diferencias características del objeto de conocimiento; y segundo, los que sitúan su atención en las diferencias en los procesos cognitivos y mecanismos de adquisición del conocimiento.

En efecto, nadie duda de la existencia de ciertas diferencias en las características de los objetos del conocimiento social y no social, en este sentido Chadler (1982, cit. en Enesco, Delval y Linaza, 1989) establece que la distinción entre lo social y lo no social estaría explícito en la siguiente lista:

- 1) Existe una diferencia entre las leyes y normas sociales y las leyes físicas.
- 2) Asimismo, la causalidad psicológica y la causalidad física no son equiparables.
- 3) El conocimiento social se obtiene mediante un proceso reflexivo, por el contrario el conocimiento impersonal no tiene esta característica.

4) Hechos y cogniciones sociales son recursivos, no así los acontecimientos y las cogniciones impersonales.

Por su parte Castorina (1989), delimita como sigue las características del objeto social:

- Se trata de un conocimiento representativo de una "trama de relaciones significativas" (p. 51), en donde el individuo forma parte de ésta y ocupa un lugar dentro de ella.

- Existe menos estabilidad que la presente en el conocimiento físico, y por ello su predictibilidad también es menor.

- No es posible acceder al conocimiento social mediante observaciones controladas, dada la complejidad de las relaciones sociales inherentes a su producción.

- Se trata de un conocimiento en que el cognoscente es también objeto y lo puede modificar a lo largo del proceso.

De lo anterior se desprendería una pregunta que consideramos esencial y que tiene que ver con el segundo nivel que alude Enesco, Delval y Linaza (op. cit.): ¿las peculiaridades del objeto del conocimiento social, implican necesariamente la existencia de diferencias en cuanto al proceso y mecanismos de la génesis y construcción de las nociones respectivas?. Nos encontramos ante un problema de tipo epistemológico referente a la posible existencia de ciertas particularidades en la manera en que el niño construye sus ideas acerca del mundo social, en comparación con otros dominios (Castorina, 1989; Castorina y Gil, 1993).

Desde la postura constructivista sostenida por la teoría genética piagetiana, se presentan diferentes explicaciones respecto a este problema: por un lado la postura clásica piagetiana y algunos de sus seguidores (Furth, 1980; Jahoda, 1979) sostienen que los procesos involucrados en la construcción del conocimiento social son aquellos presentes en todo el conocimiento en

general, regulado fundamentalmente por la competencia cognitiva del sujeto; por otra parte una postura menos radical está representada por aquellos autores (Castorina, 1989; Enesco, Delval y Linaza, op. cit.) que sostienen que el conocimiento social y el no social (vgr. físico y lógico) son cualitativamente diferenciables, quizás las estructuras de uno y otro tipo de conocimiento no sean las mismas, y con ello se podría hablar de la existencia de una estructuración lógica particular al conocimiento social. Ello explicado en función de los factores que hacen peculiar a un conocimiento de otro y al que ya se hizo alusión en párrafos anteriores. Ahora bien, según Delval (1989), los procesos de construcción entre un conocimiento y otro son bastante similares, y aunque el conocimiento social en opinión de otras posturas teóricas es explicado a través de la transmisión de los adultos hacia los pequeños mediante el proceso de socialización, cuando se asume una postura constructivista, se piensa en un sujeto que coordina la información proveniente del mundo social reconstruyéndolo para sí en las distintas esferas que lo componen, formando representaciones y organizaciones cada vez más acabadas. El autor concluye sobre la existencia de ciertas estructuras generales a todos los dominios del conocimiento, no obstante advierte la existencia y de otras más específicas relativas a cada campo con su lógica de construcción relativamente independiente; lo cual hace posible hablar de una génesis de nociones sociales.

Respecto a las aproximaciones que desde la psicología genética han abordado el conocimiento social, Castorina (1989), concluye:

"Hay unidad desde el punto de vista constructivo y de la "aproximación" a la realidad, así como de la necesidad de alguna organización lógica; hay diferencia desde el punto de vista de que aquel mecanismo y esta estructuración se cumplen a través de la peculiaridad de los objetos" (p.50).

1.2. LA TEORÍA DE JEAN PIAGET Y LA ESCUELA DE GINEBRA SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO

Los trabajos de investigación de Jean Piaget y la Escuela de Ginebra se encuentran a lo largo de más de setenta años -Desde 1918 hasta su muerte en 1980-, a través de los cuales pudieron consolidar una de las teorías más importantes sobre el desarrollo de la inteligencia, que se caracteriza además por su sorprendente sistematicidad y coherencia (Coll y Gilleron, 1985; García Madruga, 1991).

Si bien los trabajos de Piaget sobre la psicología de la inteligencia podrían identificarlo como psicólogo, sus investigaciones tienen una orientación eminentemente epistemológica, motivo por el cual debe considerarse ante todo como un epistemólogo y es bajo esta disciplina en la que su teoría puede ser comprendida en toda su complejidad. (Panza, 1979).

El interés central de la teoría piagetiana apunta hacia el problema del conocimiento, más específicamente en determinar su naturaleza y origen, que Piaget sintetiza en la ya clásica pregunta: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?. Así pues, para este autor, la epistemología es la teoría del conocimiento válido; dicho conocimiento no está constituido como un estado, sino como un proceso que implica el tránsito de una validez menor a una validez superior (Coll y Gilleron, 1985; Panza, 1979).

El conocimiento en la epistemología genética es considerado como algo en construcción permanente, resultado de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento; se explican aquí dos características básicas de la teoría piagetiana: el interaccionismo, que el propio Piaget explica:

"... el conocimiento en sus orígenes no surge de los objetos ni del sujeto, sino de las interacciones -en un principio inextricables- entre el sujeto y esos objetos." (Piaget, 1984, p.67)

Lo anterior implica una segunda idea central de la teoría:

"...el de la construcción, que es la consecuencia natural de las interacciones..., ya que el conocimiento objetivo no es adquirido por el mero registro de la información externa sino que tiene su origen en las interacciones entre el sujeto y los objetos, necesariamente implica dos tipos de actividades -por una parte, la coordinación de las acciones mismas y por otra la introducción de interrelaciones entre los objetos-. Estas dos actividades son interdependientes porque es únicamente a través de la acción que estas relaciones se originan. De esto se deduce que el conocimiento está siempre subordinado a ciertas estructuras de acción. Pero estas estructuras son el resultado de una CONSTRUCCION..." (Piaget, 1984, p. 67).

EL DESARROLLO ONTOGENETICO DE LA INTELIGENCIA

Según García Madruga (op. cit.), Piaget parte de una perspectiva diacrónica, evolutiva, en el sentido que trata de averiguar el incremento del conocimiento tanto a nivel de la especie, como en el nivel del individuo. En este apartado se presentará una explicación del desarrollo del pensamiento en este último nivel, es decir entendiéndolo ontogenéticamente.

Piaget enfatiza, que el problema del conocimiento o problema de la epistemología no puede estar desligado del problema del desarrollo de la inteligencia; es decir, no existe una discontinuidad entre el pensamiento del niño y el pensamiento científico del adulto, razón por la cual la psicología del desarrollo se extiende a la psicología genética.

Por otra parte, el autor ginebrino expresa la existencia de una continuidad funcional entre los mecanismos biológicos más generales, y los mecanismos que hacen posible la génesis de las funciones cognitivas, en donde el elemento asegurador de esta continuidad está

representado por la acción. La cual es por excelencia fundamento que está en la base de todo conocimiento.

"En realidad, para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre ellos y por lo tanto transformarlos: los debe desplazar, conectar, combinar, separar y volver a unir". (Piaget, 1984 p. 66)

Ahora bien, la acción está presente a lo largo de todo el desarrollo del pensamiento del niño.

"Desde las acciones sensoriomotoras más elementales (tales como empujar y jalar) hasta las operaciones intelectuales más sofisticadas, que son acciones interiorizadas que se llevan a cabo mentalmente (por ejemplo juntar, ordenar, poner en correspondencia uno a uno), el conocimiento está constantemente unido a las acciones u operaciones, esto es a las TRANSFORMACIONES". (Piaget, 1984; p. 66)

Las acciones se encuentran organizadas en lo que Piaget denominó esquemas, los cuales constituyen los marcos asimiladores, a través de los cuales el individuo comprende su realidad y le otorga significaciones. Los esquemas representan la unidad básica del pensamiento y a su vez constituyen el elemento primordial de las formas del pensamiento. (Coll y Guilleron, 1985; Pansza, 1979).

De acuerdo con Piaget existen una distinción entre las experiencias físicas y las experiencias lógico-matemáticas; pues bien, dependiendo de estas experiencias, se da la aplicación de los esquemas; en las primeras el sujeto se dará a la tarea de comprender las propiedades del objeto con el que interactúa, a través de la aplicación de los esquemas disponibles en su estructura, en una palabra asimilándolos. Por su parte la experiencia lógico-matemática no intenta conocer las propiedades del objeto, sino a partir de la experimentación con sus esquemas, busca la abstracción de las propiedades, dicha abstracción constituye una

manipulación y estructuración interna de la acción.

A la totalidad de esquemas y su funcionamiento, representan en un momento determinado, la competencia intelectual del sujeto, todo ello se conceptualiza como estructuras. Como es sabido, Piaget habla de un estructuralismo genético, tendiente a explicar una doble dimensión del desarrollo; por una parte la caracterización de las etapas del desarrollo o estructuras de conocimiento -dimensión horizontal-, y por otra la explicación de mecanismos de transición entre una etapa y otra -dimensión vertical- (¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?)(García Madruga, 1991).

La dimensión vertical o los mecanismos de transición de un estadio a otro, se explican a partir del proceso de equilibración progresiva entre la asimilación y acomodación, lo cual supone una adaptación del sujeto a su realidad.

Piaget considera que el origen del desarrollo cognoscitivo se encuentra en los esquemas reflejos del recién nacido, presentándose un equilibrio entre éstos y la realidad del niño; sin embargo a medida que el niño avanza en su desarrollo, dichos esquemas sufren un desajuste o conflicto al enfrentarse a nuevas experiencias, las cuales no son coherentes con el esquema de asimilación del niño, lo cual debe ser compensado a través de una acomodación de dicho esquema.

Este mecanismo de asimilación-acomodación habrá de generalizarse a lo largo del desarrollo del individuo -desde las edades más tempranas de la inteligencia hasta el conocimiento científico- (Piaget, 1984). A dicho mecanismo Echeita (1988, p. 54) lo traduce en una secuencia "equilibrio-desequilibrio-reequilibrio".

Es importante señalar que se está hablando de un proceso de autorregulación y

compensación en el sentido de que es el desajuste o conflicto que obliga y proporcióna al sujeto los elementos para superarlos, a través de la modificación de sus estructuras cognoscitivas, lo cual se traduciría en un mejor equilibrio.

Echeita (op. cit. p. 55) apunta al respecto:

"...las regulaciones y compensaciones son constructivas en el sentido de que no implican una vuelta al nivel anterior de equilibrio, sino a otro superior..."

En cuanto a la dimensión horizontal, Piaget (1973) distingue la existencia de cuatro niveles estructurales, los cuales suponen características cualitativamente diferenciables entre uno y otro, traducidas en la construcción de distintas nociones; que presentan una sucesión universal, la cual no se invierte jamás. Esto demuestra que para la construcción de un nuevo instrumento lógico, debe haber requisitos lógicos preexistentes,

"....la construcción de una nueva noción supondrá siempre sustratos, subestructuras anteriores, y por consiguiente regresiones indefinidas..."(Piaget 1973 p. 16).

El autor aclara que el orden de sucesión es fijo, sin embargo pueden existir variaciones cronológicas de una sociedad a otra.

A continuación se delimitarán en lo general las características de estas etapas o estadios del desarrollo intelectual propuestos por Piaget (1973):

Inteligencia sensoriomotriz:

Durante los dos primeros años de vida aproximadamente, el niño construye su conocimiento de sí mismo y del mundo a través de sus sentidos, pudiendo hablar de una inteligencia previa al lenguaje, la cual parte de la acción material, que en el nivel posterior se

convertirán en acciones interiorizadas, las cuales representan el pensamiento propiamente.

Etapa de representación preoperatoria:

Alrededor del año y medio o dos años aproximadamente, se produce en el desarrollo intelectual la capacidad de representar algo por medio de otra cosa: la función simbólica, representada por el lenguaje -que es un sistema de signos sociales por oposición a lo signos individuales- y otras manifestaciones como el juego simbólico, la imitación diferida y la imagen mental o imitación interiorizada; todos estos simbolizantes hacen posible el pensamiento.

Etapa de las operaciones concretas:

A los siete años aproximadamente, el niño posee ya cierta lógica, la cual difiere a la lógica del adolescente y está caracterizada por la capacidad de coordinar operaciones en el sentido de la reversibilidad, de un sistema de conjunto. La lógica de este período no versa sobre enunciados verbales y es aplicable únicamente a sobre los objetos manipulables. Se está hablando de una lógica de clases, relaciones y números, pero todo a un nivel concreto de manipulación.

Etapa de la operaciones formales:

Cuando el niño se convierte en adolescente, alrededor de los 14 o 15 años llega con esta etapa la capacidad de razonar y deducir no sólo a partir de objetos manipulables sino de proposiciones. Se trata de un pensamiento con una lógica y con un nuevo conjunto de operaciones específicas que viene a superponerse a las anteriores. Esta lógica supone dos caracteres nuevos fundamentales: la combinatoria y el grupo de las cuatro transformaciones (INRC).

FACTORES DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Plaget distingue cuatro factores como responsables del desarrollo intelectual:

La maduración orgánica, determinada por la herencia filogenética es un factor crucial en el desarrollo, pero que por sí solo es insuficiente para explicarlo, ya que este es indisoluble del aprendizaje y la experiencia.

La experiencia física se alza como el segundo factor de importancia para el desarrollo, la cual permite a través de la acción, la consolidación de esquemas, la extracción de información de los objetos (abstracción simple, y las abstracciones de las acciones del propio sujeto (abstracción reflexiva). Sin embargo este factor por sí solo tampoco puede dar cuenta del desarrollo intelectual.

Así pues se encuentra un tercer factor, la transmisión social; también concebido como factor educativo en el sentido más amplio del término; al igual que los anteriores no puede explicar por sí solo el desarrollo ya que precisamente por su carácter social, debe ser dado desde fuera y con ello implica una asimilación por parte del sujeto, no obstante esta asimilación está condicionada por las leyes del desarrollo espontáneas.

Por último Piaget considera la existencia de un cuarto factor, y el cual involucra a los tres anteriores estableciendo una coordinación entre ellos; dicho factor es la equilibración que:

"...es el proceso mediante el cual se generan las estructuras cognitivas y constituye, en último término, la expresión misma de la ley funcional que afirman que las estructuras actúan." (Coll y Gillieron, 1985 p.191).

INTELIGENCIA Y DESARROLLO

La postura piagetiana respecto a la relación entre el desarrollo y aprendizaje, se alza en contra de las posturas reduccionistas derivadas del empirismo y fuertemente ligadas al positivismo, las cuales consideran al desarrollo como la suma de aprendizajes específicos explicados a partir de asociaciones entre estímulos y respuestas; para Piaget, el problema del desarrollo y del aprendizaje "son problemas muy diferentes" (Piaget, 1964 p. 176), en el sentido de que el desarrollo está ligado a la embriogénesis en general (biológica y psicológica) y por lo tanto está íntimamente relacionado con las estructuras del conocimiento; por el contrario, el aprendizaje se alza en oposición al desarrollo en el sentido de que se da como un proceso provocado por situaciones externas y es limitado a un solo problema y/o a una sola estructura. Desde este punto de vista, el desarrollo explicaría el aprendizaje (Piaget, 1964), es decir este último quedaría subordinado a las estructuras del conocimiento características del nivel de desarrollo en el que nos situáramos.

ASPECTOS METODOLOGICOS

La construcción de la metodología de la epistemología genética lleva a Piaget muchos años, y parte de su preocupación del rompimiento con los métodos de la filosofía, intentando brindar una verificación experimental. (Coll y Gillieron, 1985; Pansza, 1979). En este sentido, la epistemología genética al pretender ser una ciencia procede como tal, formulando preguntas verificables.

"Los procedimientos de verificación serán en función de la pregunta y la verificación empíricas se impondrá para conocer la génesis real de ciertas nociones, procesos de inferencia, formas de razonamiento elementales, etc." (Ferrelro y García, cit. en Pansza, op. cit. p.9).

Aunado a los instrumentos de verificación ya mencionados, la epistemología genética hace uso de tres métodos:

El método histórico-genético, el cual consiste en descubrir el devenir de las nociones científicas a lo largo de la historia de la humanidad.

El método psicogenético, constituye la aproximación metodológica más original y representativa de la epistemología genética. Este método se constituye como el instrumento a través del cual Piaget, intentará comprender cómo el sujeto cognoscente construye su conocimiento.

El método de análisis formalizante permite a la epistemología genética, establecer la naturaleza y la complejidad de las relaciones de los conceptos y explicaciones estudiadas.

Ahora bien, es conveniente mencionar la insistencia de Piaget sobre la necesidad de la coordinación de los métodos y de la complementariedad e interdependencia de estos.

1.3. LA TEORÍA DE LEV VYGOTSKY SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO

Como es sabido las teorías científicas se encuentran profundamente influenciadas por el contexto socio-político en que surgen; la teoría de Lev Vygotsky, sobre el desarrollo cognitivo ejemplifica claramente esta situación. Lev Vygotsky es un investigador de gran trascendencia de la Rusia posrevolucionaria y el cual es evidentemente influido en su formación y producción teórica por el pensamiento marxista de la sociedad soviética de esa época (Carretero y García Madruga, 1985; García Madruga, 1990).

Vygotsky junto con Luria y Leontiev, otros psicólogos de su tiempo, son formadores de un grupo al que denominaron Troika, que se oponían radicalmente a la contradictoria psicología occidental prevalectente de esa época, representada por el estructuralismo -Wundt y su psicología Introspectiva-, el conductismo -Watson, Vejtrev, Pavlov- y los teóricos de la Gestalt -Köhler y Kofka-. (Cole y Scribner, 1979a)

Contrariamente a lo establecido en Rusia, en que la visión psicológica prospectiva era más de tipo conductista, Vygotsky planteaba que de las escuelas psicológicas existentes, ninguna contaba con una base sólida unificada que explicara los procesos psicológicos humanos. Ante ello proponía sintetizar las posturas teóricas contendientes, en una base teórica totalmente nueva (Cole y Scribner, 1979a).

Si bien Vygotsky compartía con los psicólogos de la Gestalt una visión opuesta al reduccionismo, estaba convencido que estos no contaban con una explicación de los fenómenos psicológicos complejos, y consideraba que aun aceptando las críticas de la gestalt, la psicología permanecía en una crisis cifrada en la división de ésta en dos posturas irreconciliables:

"Una rama de <<ciencia natural>> que explicaría los procesos reflejos y sensoriales elementales, y una parte de <<ciencia mental>> que describiría las propiedades que emergen de los procesos psicológicos superiores". (Cole y Scribner, op. cit. p.23).

Así pues Vygotsky se da a la tarea de crear una psicología que tuviera como objeto de estudio prioritario a la conciencia y procesos psicológicos superiores, con una metodología objetiva, cuantificable y repetible, pero que no con ello interviniera en el objeto al grado de modificarlo. (Carretero y García Madruga, 1985).

Como ya se mencionó anteriormente la psicología de Vygotsky es inspirada en el

materialismo histórico y dialéctico, dándole un carácter eminentemente marxista a su trabajo, el cual se traduce en: a) una concepción dialéctica del mundo, b) la importancia que otorga a los factores socioculturales en el desarrollo cognitivo y c) la génesis de la conciencia explicada como fruto de la actividad del sujeto en un marco sociohistórico.

Ahora bien, a diferencia de los psicólogos con influencia marxista, que utilizaban el <<método de las citas>> consistente en introducir en sus escritos citas de los clásicos del materialismo histórico y dialéctico, y a partir de ellos interpretar procesos psicológicos; Vygotsky y sus colaboradores se esforzaron por crear una explicación del desarrollo de la conducta humana, que tuviera como base las ideas marxistas, pero que fuera eminentemente psicológica (Carretero y García Madruga, op. cit.; Cole y Scribner, op. cit.).

A continuación se esbozarán algunos de los conceptos más importantes de la teoría de Vygotsky.

EL CARACTER INSTRUMENTAL DEL DESARROLLO COGNITIVO

De acuerdo con Vygotsky, la evolución filogenética del cerebro humano no explica por sí sola la actividad psíquica del hombre, es necesario explicar ésta en función de los instrumentos sociales. Así pues, como menciona Engels, existe una mediación en la vida material del hombre, a través de la cual es capaz de modificar la naturaleza; de la misma manera Vygotsky explica la existencia de instrumentos psicológicos que implican un proceso de mediación y tienen como función modificar la mente del individuo y su funcionamiento psíquico (Cole y Scribner, op. cit.; Alvarez y Del Río, 1990; Carretero y García Madruga, 1985; Itzigsohn, 1990).

Estos instrumentos son construidos por el sujeto mismo y están estrechamente relacionados con el medio social en el que se desarrolla (Carretero y García Madruga, op. cit.). Se pueden distinguir dos tipos de mediación: una mediación instrumental y una mediación social.

MEDIACION INSTRUMENTAL

Se refiere a la capacidad que posee el ser humano de utilizar determinados instrumentos psicológicos que le permiten modificar su propia mente; dichos instrumentos son todos aquellos objetos de los que se sirve el individuo para ordenar y reposicionar la información de tal manera que pueda utilizarse en cualquier momento, independientemente de tenerla presente en la realidad, en una palabra se trata de un proceso de re-presentación cultural. Vygotsky considera al lenguaje como el instrumento psicológico por excelencia, a través del cual se da esta mediación. (Alvarez y Del Río, 1990).

Ahora bien, la adquisición y desarrollo de estos instrumentos dependen grandemente del contexto social del sujeto y todo el proceso de mediación se produce en un entramado de interacciones sociales constantes, pudiendo decir que toda mediación instrumental implica una mediación social.

EL PROCESO DE INTERNALIZACION DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS

De acuerdo con Vygotsky la adquisición de las funciones psicológicas superiores es precedida por interacciones de carácter social para después ser internalizadas; en palabras del propio autor:

"Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (op. cit. p.94).

En efecto, es verdad que la actividad interna y externa del hombre no son idénticas, sin embargo estas se encuentran interconectadas genética o evolutivamente ya que los procesos externos son transformados para crear procesos internos. Este proceso es gradual y algunas veces prolongado, y no es exclusivo de las llamadas funciones cognitivas, sino también para aquellas presentes en la esfera moral y afectiva (Alvarez y Del Río, op. cit.).

LA RELACION ENTRE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Vygotsky se opone a las concepciones reduccionistas que explican el desarrollo como producto de conexiones reflejas y asociativas, reduciéndolo al conjunto de aprendizajes específicos, que implican estas conexiones o asociaciones entre estímulos y respuestas. En una relación temporal el proceso de desarrollo y el de aprendizaje bajo esta explicación se producen manera simultánea (Rivière, 1984; Alvarez y Del Río, op. cit.).

Por otra parte, Vygotsky comparte con Piaget la concepción del desarrollo entendida en términos de proceso y no como un estado, enfatizando ambos el carácter constructivo de éste y el papel activo del sujeto en dicho proceso; sin embargo, no coinciden en la relación que se establece entre desarrollo y aprendizaje; Piaget, como ya se mencionó en un apartado anterior, subordina el aprendizaje al proceso del desarrollo y en términos temporales explica que el desarrollo precede al aprendizaje. Desde la perspectiva de la escuela de Moscú, la postura piagetiana y la postura reduccionista, explican que tanto el aprendizaje como el desarrollo suponen una acumulación de cambios cuantitativos, llámense asociaciones entre estímulos y

respuestas, o el despliegue endógeno de nociones de la mente (Rivière, 1984).

Para Vygotsky, el concepto de desarrollo:

"... implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la internalización de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudiosos de la psicología infantil, enfrascados en la noción de cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, esas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño" (Vygotsky, 1930; cit. en Rivière, 1984).

Así pues, la perspectiva vygotskyana considera que el aprendizaje no es equiparable al desarrollo y tampoco se subordina a éste, antes bien el aprendizaje abre posibilidades al desarrollo, a través de la mediación instrumental y social; en donde la interacción social se superpone a las posibilidades individuales (Rivière, 1984; Alvarez y Del Río, 1990).

Las concepciones antes explicadas nos llevan a uno de los conceptos más importantes de la teoría de Vygotsky, el cual explica la relación existente entre el desarrollo y el aprendizaje y de donde se han derivado una serie de implicaciones en el campo de la educación.

LA ZONA DESARROLLO PROXIMO

Como se ha planteado reiteradamente, la escuela de Moscú explica el desarrollo siempre en función de la interacción social que el sujeto mantiene con los otros, así pues los procesos madurativos no son capaces de explicar por sí solos las funciones psicológicas superiores, que implican el empleo de instrumentos de interacción, cuya apropiación exige la presencia de los otros. En efecto, explica Rivière (1984) desde la perspectiva de Vygotsky el desarrollo:

respuestas, o el despliegue endógeno de nociones de la mente (Rivière, 1984).

Para Vygotsky, el concepto de desarrollo:

"... implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la internalización de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudiosos de la psicología infantil, enfrascados en la noción de cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, esas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño" (Vygotsky, 1930; cit. en Rivière, 1984).

Así pues, la perspectiva vygotskyana considera que el aprendizaje no es equiparable al desarrollo y tampoco se subordina a éste, antes bien el aprendizaje abre posibilidades al desarrollo, a través de la mediación instrumental y social; en donde la interacción social se superpone a las posibilidades individuales (Rivière, 1984; Alvarez y Del Río, 1990).

Las concepciones antes explicadas nos llevan a uno de los conceptos más importantes de la teoría de Vygotsky, el cual explica la relación existente entre el desarrollo y el aprendizaje y de donde se han derivado una serie de implicaciones en el campo de la educación.

LA ZONA DESARROLLO PROXIMO

Como se ha planteado reiteradamente, la escuela de Moscú explica el desarrollo siempre en función de la interacción social que el sujeto mantiene con los otros, así pues los procesos madurativos no son capaces de explicar por sí solos las funciones psicológicas superiores, que implican el empleo de instrumentos de interacción, cuya apropiación exige la presencia de los otros. En efecto, explica Rivière (1984) desde la perspectiva de Vygotsky el desarrollo:

"Solo es posible por que el niño vive en grupos y estructuras sociales, y puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos". (Rivlière op. cit. p.179)

Vygotsky considera la existencia de dos niveles evolutivos: un nivel evolutivo real, representado por las funciones mentales que el niño puede poner de manifiesto a través de actividades que puede realizar por sí solo, y una zona de desarrollo próximo la cual...

"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado 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". (Vygotsky, 1979, p.133).

En donde el nivel real de desarrollo se refiere a las funciones que ya han madurado o productos finales del desarrollo, por el contrario la zona de desarrollo próximo hace referencia a las funciones están en proceso de maduración o en estado embrionario.

Bajo la perspectiva de Vygotsky y la escuela de Moscú, el desarrollo del niño, definido a partir de la Zona de Desarrollo Próximo, se plantea en términos prospectivos la cual solo puede ser pensada en función de la Interacción Interpersonal, que es de donde el sujeto activo, se apropia e internaliza los instrumentos, los signos y pautas culturales para su desarrollo. (Rivlière, 1984). En este sentido, a diferencia de la psicología clásica que considera la Imitación y el aprendizaje como procesos mecánicos, independientes de las relaciones Interpersonales; el concepto de zona de desarrollo próximo ofrece una visión diferente de estos procesos, los cuales se dan gracias a la Interacción social y en donde el adulto adquiere especial importancia en esta relación.

Bien es verdad, explica Vygotsky, que los animales inferiores presentan conductas imitativas; sin embargo, este proceso no es el resultado de un aprendizaje en el sentido humano del término, ya que el animal solo puede imitar acciones presentes en los límites de su capacidad

potencial de acción y bajo ciertas condiciones, en otras palabras, carecen de la zona de desarrollo próximo; el niño en cambio, gracias al carácter representacional de sus acciones y a la interacción colectiva guiada por los adultos puede ir más allá de las posibilidades de acción e imitación que le impone el aquí y el ahora, es decir puede situarse si se le permite en su zona de desarrollo próximo.

Vygotsky sintetiza su concepción de la relación entre desarrollo y aprendizaje en la siguiente cita:

"...los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, op. cit. p. 139).

1.4. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

ANTECEDENTES

Los antecedentes de la representación social se encuentran ya desde el psicólogo alemán Wilhelm Wundt, quien diferenció entre el objeto de estudio de la psicología experimental que debía ocuparse de los fenómenos individuales a través de los métodos introspectivos y en el laboratorio; y la psicología social que explicaría los fenómenos colectivos, a través de métodos no experimentales y dentro del contexto de la sociedad. (Farr, 1983, cit. en Domingo, 1986 y Sánchez, 1989).

En el campo de la sociología estas concepciones tuvieron su influencia, a través del sociólogo francés Emile Durkheim, quien a partir de ellas fortaleció su concepción de que los

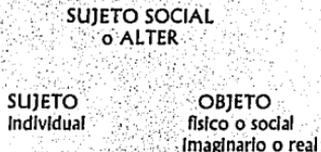
fenómenos sociales no podían reducirse a una explicación en términos de fenómenos psicológicos. En esencia la postura de Durkheim puede calificarse de realismo social, ya que atribuye realidad social al grupo y no al individuo. Así pues, al igual que Wundt, separa lo individual de lo colectivo, admitiendo que lo primero debiera ser objeto de estudio de la psicología y lo segundo reservarlo exclusivamente a la sociología. Dichas aseveraciones las expone en detalle en su obra *Representaciones Individuales y Representaciones Colectivas* (1898 en Domingo, 1986; Sánchez, 1989).

Ya en este siglo, en los inicios de la década de los sesenta, el psicólogo francés Serge Moscovici, dio a conocer su tesis doctoral en el que presenta una serie de aspectos teórico metodológicos subyacentes al concepto de representación social, el cual es retomado precisamente del concepto de representaciones colectivas acuñado por Durkheim en el siglo pasado (Domingo, 1986; Ibáñez, 1988). En esos momentos, a pesar de que el conductismo se encontraba ya en decadencia, el concepto de representación social no es aceptado por los científicos de su tiempo, entre otras causas: por la marcada influencia en la psicología social de un psicologismo radical, que privilegiaba lo individual sobre lo social; por la imagen que los psicólogos norteamericanos mantienen de los trabajos de procedencia europea, a los cuales les suponen características especulativas y verbalistas, alejados de la realidad; por último, está el hecho de que algunos psicólogos consideran que el concepto de representación social es reducible al concepto de actitud y que por lo tanto no es más que una reformulación terminológica (Ibáñez, 1988).

No obstante lo anterior, en la actualidad el concepto de representación social se encuentra presente en todas las ciencias sociales, designando fenómenos múltiples y en la psicología social se ha constituido como una teoría, siendo a su vez un campo de investigación con un objeto y marco teórico específicos (Jodelet, 1988).

EPISTEMOLOGIA Y NIVEL DE ANALISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La teoría de las representaciones sociales parte de un modelo epistemológico triangular de Interacción, representado en el siguiente esquema (Vargas, 1994; Sánchez, 1989):



Entendiéndose éste como el único modelo que puede explicar y sistematizar auténticamente la realidad social del individuo, la cual no es reducible a las características de los individuos, sino que está determinado por procesos económicos, culturales e ideológicos (Sánchez, 1989).

El modelo describe un Sujeto que puede ser un individuo o grupo, y se le concibe como una persona o un individuo concreto, el cual actúa de acuerdo a determinado conjunto de normas y valores impuestos por el status que ocupa dentro de la sociedad. El alter se refiere a los aspectos sociales que recaen sobre el individuo, traducidos en cultura, ideología y representaciones compartidas, refiriendo todas las formas de construcción de la realidad; es aquí donde se ubican las representaciones sociales. (op. cit.).

El objeto representa un elemento social o no social, imaginario o real; puede ser un individuo u otro grupo. Ahora bien, el modelo representa una relación social entre sus elementos, la cual puede ser concebida bajo dos formas: en forma estática; que explica las modificaciones de las respuestas del individuo en función de la presencia de otro individuo, y en

forma dinámica; tendiente a explicar que la relación social establecida, representa la base de un conjunto de procesos, que crean un campo psicosociológico, de donde surgen y se sitúan fenómenos psicológicos (Vargas, 1994).

El nivel de análisis de las representaciones sociales, se sitúa en lo colectivo, fundamentalmente en el sentido de que se intentará dar explicación a aquellos pensamientos relacionados con la Ideología, normas, valores, y creencias desarrolladas en el seno de una sociedad; en otras palabras, su objeto de estudio está referido a las formas del pensamiento social (Sánchez, 1989).

CONCEPTUALIZACION

El concepto de Representación Social se sitúa en el punto donde convergen nociones de tipo sociológico y psicológico. Así pues, el concepto alude a términos como cultura e Ideología por una parte; e imagen y actividad mental por otra (Ibáñez, 1988; Jodelet, 1988).

Según Ibáñez (op. cit.) el concepto de representación social es de naturaleza polimorfa, ya que integra una serie de conceptos que por sí solos tienen un alcance restringido, resultando así más operativos.

El mismo autor explica que las representaciones sociales deben ser entendidas como un conjunto de fenómenos y procesos, más que objetos y mecanismos específicos, a los cuales subyace una complejidad diversa e involucra procesos cognitivos, factores afectivos, sistemas de valores e inserciones sociales. Esta situación impide la comprensión de el significado y el contenido del concepto a partir de definiciones concretas y parcas.

Jodelet (1986, Cit. en Ibáñez, 1988) en un intento de definir el concepto explica:

"La noción de representación social... antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos, intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo". (Jodelet, 1986, en Ibáñez, 1988, p.33).

De la definición anterior es posible advertir: la dimensión pragmática, las funciones, el carácter social y los mecanismos de formación subyacentes al concepto de representaciones sociales; sin embargo estas características bien pueden compartirse con otros conceptos, para evitar confusiones los estudiosos del campo delimitan las siguientes características específicas de la representación social:

- Existe una relación íntima entre la representación social y la ubicación social de las personas que la comparten.
- Tienen un carácter estructurado en el sentido que integran diversos componentes en forma sistémica.
- Representa una traducción del pensamiento práctico.
- Representan formas de conocimiento específicas de nuestra sociedad irreductibles a otras formas de conocimientos (como los mitos, la ideología o la ciencia).
- Son productos socioculturales y su contenido refleja las características de la sociedad;

sin embargo son ante todo procesos (op. cit.).

El proceso constructivo de las representaciones sociales debe entenderse en dos sentidos: Primeramente porque son parte de la realidad social y contribuyen a su configuración, y como parte de esta realidad produce en ella cambios específicos; en otro sentido contribuyen también a la construcción del objeto del cual son una representación. Esta construcción del objeto es también determinada por situaciones materiales y objetivas tales como la inserción social y el material sociocultural (op. cit.); por otra parte es necesario enfatizar la naturaleza simbólica de las representaciones sociales.

FORMACION Y FUNCIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales se forman a partir de fuentes diversas, entre las que destacan:

El conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas propias de una sociedad en un momento determinado.

Por otra parte, se encuentran los mecanismos de formación subyacentes a la dinámica de la representación social, de las que sobresalen la objetivación y el anclaje, el primero de ellos hace referencia a la forma en que determinadas ideas y saberes son incorporadas a las representaciones sociales y el segundo explica cómo las estructuras sociales inciden en la formación de dichas representaciones y como los esquemas ya construidos participan en la elaboración de éstas.

Un tercer tipo de fuente de determinación de la representación social lo constituye el

conjunto de prácticas sociales vinculadas con las diversas modalidades de comunicación social. (Ibáñez, 1988; Jodelet, 1988).

Ahora bien el carácter de social es referido tanto por la naturaleza de las condiciones en que se forman, como por los efectos que producen y por la dinámica subyacente a su funcionamiento. En este sentido, Moscovici (1961, cit. en Vargas, 1994) enfatiza que no es el grupo, colectividad o relación interpersonal lo que hace social a la representación. Es social por las funciones que como agente produce, las cuales son:

- Desempeñan un papel fundamental en la comunicación social, facilitándola, ya que los individuos comparte un trasfondo común de representaciones sociales a través del cual se les permite transmitir adecuadamente los significados de los mensajes.

- Favorecen la integración de nuevas realidades al pensamiento social, permitiendo su estabilidad y su cambio paulatino. En este sentido las representaciones sociales cumplen una función relevante en la transformación de los nuevos conocimientos científicos; bajo esta acepción, las representaciones sociales son de gran importancia en el proceso de transformación de los nuevos conocimientos científicos en sentido común.

- Ayudan al individuo a conformar su identidad personal y social, asimismo permiten la configuración y expresión de los grupos.

- Contribuyen a la integración satisfactoria del individuo a la posición que le corresponde de acuerdo a su condición social y con ello colaboran en la legitimación y fundación del orden social, la cual se da en un nivel simbólico pero también en un nivel práctico (Ibáñez, op. cit.).

CRITICAS A LA TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Ibáñez (1988), agrupa las críticas a la teoría de las representaciones sociales en cuatro bloques:

a) El primero de ellos referido a aquellos autores quienes argumentan, que el concepto de representación social no ha hecho aportaciones útiles innovadoras al campo de las Ciencias Sociales, y que éste puede encontrarse disponible en otros conceptos tales como el de actitud, sistema de creencias, ideología y conceptos derivados del cognitivismo social.

En este bloque resaltan las críticas hechas por Jahoda (1988) quien argumenta que las representaciones sociales, pueden ser consideradas sistemas de creencias las cuales caracterizan a la cultura de un grupo social, con una ideología propia que condiciona su contenido.

En cuanto al concepto, Jahoda cuestiona la postura de Moscovici de no presentar una definición formal de Representación Social, lo cual dificulta el establecimiento de los límites de su significado. Así pues, aún es confusa la relación de representación social con otros conceptos, como el de ideología y sentido común, que en un momento se les superpone y los diferencia de la ciencia, y al mismo tiempo se les iguala a ésta (Sánchez, 1989). En este sentido, Doise (1985 Cit. en Sánchez op. cit.) sugiere que las representaciones sociales son "subsistemas de los sistemas más amplios de la ideología" (p. 17). Asimismo, Jahoda establece que Moscovici tampoco explica claramente la relación existente entre la representación social y la cultura. Si bien, las críticas hechas por Jahoda ponen de manifiesto algunos aspectos débiles de la teoría de las representaciones sociales, para los representantes de ésta dichos problemas han quedado ampliamente resueltos y en este momento esta teoría representa una verdadera alternativa a la explicación del conocimiento social.

Aunado a otras críticas de tipo metodológico, Jahoda concluye que la teoría de la representaciones sociales debiera ajustarse al floreciente campo de la cognición social, en lugar de proclamarse como un dominio especial.

b) En este bloque se agrupan las críticas que sugieren que el concepto de representación social y su perspectiva consensualista, implica cierto "enmascaramiento" (Ibáñez, 1988, p. 71) de la realidad social, dada una relación con presupuestos ideológicos de tipo conservador, la cual obstaculiza la comprensión de dicha realidad. Los críticos proponen que en este proceso de construcción de determinada representación social, se minimizan las presiones ideológicas que los grupos dominantes imponen sobre los sujetos, para asegurar intereses propios, que no siempre corresponden a los demás grupos sociales (Ibáñez, op. cit.).

c) La teoría de las representaciones sociales se alza a partir de una serie de falacias conceptuales que aparecen a la luz de un análisis concienzudo.

La primera de ellas es referida por Potter y Wetherell (1987, cit. en Ibáñez, op. cit.), quienes señalan que la teoría de la representación social, se sustenta en una circularidad explicativa, al definir al grupo social en función de la representación y viceversa, traduciéndose ello en una tautología. Los mismos autores expresan una segunda crítica, que cuestiona la estabilidad de las representaciones sociales y su función de guía de las conductas individuales hacia determinados objetos, dado que éstos dependen de los contextos; en este sentido sugieren que existirían varias representaciones para un mismo objeto.

d) Este bloque se centra en las críticas de corte metodológico que se ha hecho a la teoría de las representaciones sociales, sobretudo aquellas referidas a la naturaleza de sus instrumentos para recabar y analizar sus datos, en los cuales se observa una tendencia a homogeneizar las

respuestas de los individuos, que implica una sobrevalorización del grado de consenso real existente, sobre un objeto determinado.

El siguiente cuadro (tomado de Delval, 1993 p. 465) presenta de manera resumida las teorías sobre la formación del conocimiento social que aquí hemos discutido:

Diversas teorías han tratado de explicar cómo adquiere el niño el conocimiento y la conducta social. Unas ponen más el acento en la influencia de factores exteriores y otras en la labor del propio sujeto. Algunas de estas teorías no se refieren solo al desarrollo social sino al desarrollo en su conjunto..

CONSTRUCTIVISMO DE PIAGET	Para Piaget el niño tiene que ir construyendo tanto sus representaciones de la realidad como sus propios instrumentos de conocimiento y su inteligencia. Para ello parte de un funcionamiento que es común con otros seres vivos y actuando sobre la realidad descubre las propiedades de ésta. El conocimiento es siempre resultado de una interacción entre las capacidades del sujeto y las propiedades de la realidad que el sujeto construye. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción. Cuando se produce un conflicto entre las previsiones del sujeto y la realidad el sujeto tiene que reorganizar sus concepciones y su forma de actuar para adaptarse a la realidad.
TEORÍA DE VYGOTSKY	El psicólogo ruso Vygotsky sostenía que el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados y se desarrollan conjuntamente. Toda función psicológica aparece dos veces, primero a un nivel social, entre personas y luego a un nivel individual, en el interior del propio niño, por lo que todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos. Bruner interpreta que la participación en una vida social compleja contribuye al desarrollo mental de los individuos. El desarrollo del individuo se ve favorecido por el andamiaje que le proporcionan padres, adultos y compañeros más expertos.
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. Posición de Moscovici	Partiendo de las ideas de Durkheim sobre las representaciones colectivas, Serge Moscovici, habla de representaciones sociales, que serían conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones que comparten los miembros de un grupo social. Los sujetos recibirían esas representaciones al formar parte de un grupo social y serían diferentes en distintos grupos y sociedades.

1.5. LA CULTURA Y EL DESARROLLO COGNITIVO

En este apartado se pretende delinear en términos generales el estado de la investigación, que ha tomado como objeto de estudio el desarrollo cognitivo del niño y el adolescente, atribuyéndole un significado al medio social de origen. Nos adentramos pues en el campo de la psicología Intercultural (Price-Williams, 1980).

Al plantearse esta cuestión, nos enfrentamos al viejo problema representado por la clásica dicotomía de la herencia versus ambiente, que se disputaban cada uno por su parte el privilegio absoluto como factores determinantes del desarrollo. Efectivamente, actualmente nadie dudaría que el desarrollo del individuo depende tanto de factores genéticos como de factores relacionados con su medio cultural y social (Cole y Scribner, 1979b). No obstante, resulta particularmente interesante el énfasis que los psicólogos transculturales han hecho en este último factor, intentando determinar que peculiaridades culturales, originan diferencias en el desarrollo intelectual, afectivo y social del niño y el adolescente.

A partir de la teoría piagetiana del desarrollo intelectual, se generaron una serie de investigaciones de tipo transcultural, en las que reproducían las tareas piagetanas clásicas, con niños y adolescentes extraídos de diferentes medios socioculturales. La mayoría de estos estudios reporta un retraso estructural en el logro de diversas operaciones intelectuales, en aquellos niños que provenían de sociedades no industrializadas u occidentalizadas, sobre todo cuando se trata de conceptos físicos y lógico-matemáticos (Jahoda, 1983).

Por otra parte la investigación intercultural impulsada por la psicología cognitiva, que ha estudiado las diferencias entre sujetos occidentales y sujetos provenientes de otras culturas, en procesos tales como percepción, agrupación y categorización, memoria, razonamiento y

resolución de problemas, ha demostrado la existencia de ciertas peculiaridades tendentes a caracterizar a los sujetos no occidentales, como dependientes del contexto, con una ausencia de criterios categoriales de agrupación y por la incapacidad para trascender los límites impuestos por los contextos de actividad práctica en que se desenvuelven (De la Mata y Ramírez, 1989). Existe pues, una visión generalizada en un sector importante de los investigadores del campo de la cognición por caracterizar a los sujetos no occidentales como atrasados o desadaptados, en comparación con los sujetos provenientes de sociedades del mundo occidental (Díaz Barriga, 1992).

Sin embargo, estudios que parten de una postura contraria a la anterior, han demostrado que los sujetos europeos no son superiores a los que viven en condiciones culturales diferentes en sus procesos cognitivos básicos. Las diferencias existentes son explicadas en términos de las situaciones e información descontextualizada, tareas, modalidad de interacción y la poca familiaridad de los estímulos que los psicólogos emplean en la evaluación del desarrollo cognitivo (Bruner, 1986).

En este sentido, diversos autores, ha presentado evidencias que cuestionan la validez del trabajo intercultural realizado en materia de desarrollo cognitivo; demostrando que cuando se adaptan las tareas, estímulos, modalidades de interacción y los materiales, al contexto en que los sujetos se desenvuelven, las diferencias se reducen o desaparecen.

Es importante enfatizar que el problema planteado por el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos cognitivos, indiscutiblemente nos lleva a tomar en cuenta las acepciones de las que se parten cuando hacemos referencia a ellos y la consideración de los factores y situaciones involucradas.

1.6. COMPRENSION DE NOCIONES SOCIALES: RESEÑA DE INVESTIGACIONES

La comprensión del funcionamiento de la sociedad se ha abordado en sus distintos aspectos, desde nociones de orden económico, como el orden político, las instituciones sociales y la práctica social misma. Dado que esta tesis centra su interés en el estudio de nociones referentes a la organización social, a la distribución social de la riqueza, la existencia de desigualdades y clases sociales, y algunos aspectos referidos al trabajo en vinculación con los anteriores; se considera pertinente hacer una reseña de las investigaciones más relevantes en el campo de la representación social, en lo concerniente a las nociones que constituyen antecedentes directos al presente trabajo.

Como se mencionó en apartados anteriores, los trabajos de Piaget sobre El juicio y razonamiento en el niño (1929) y El juicio moral en el niño (1932), son referidos como antecedentes directos del estudio psicogenético del conocimiento social. En el primero de ellos el autor ginebrino intenta delimitar los límites de la lógica infantil al tratar con nociones como las de familia, nación y la condición de extranjero. El segundo trabajo es referido a las normas sociales gobernados por principios morales, y se indagaron los razonamientos que los niños ofrecen cuando se les enfrenta a dilemas morales. En ambos trabajos, Piaget centra su interés en un análisis de las estructuras de pensamiento subyacentes y en el planteamiento de etapas de desarrollo, y no propiamente en el análisis de la génesis del contenido social o moral.

En 1959, el inglés Gustav Jahoda pretendió comprobar la existencia en escolares de una capacidad para discriminar las diferencias sociales y determinar el papel que juega el sexo, edad, clase social, inteligencia y capacidad verbal de los sujetos. Con este objeto, trabajó con 179 niños ingleses entre seis y diez años de edad, correspondientes a tres niveles socioeconómicos. Presentó a los niños rompecabezas de cuatro piezas que mostraban papás, mamás y casas de

diferentes clases sociales pidiendo que los armaran de forma que resultaran socialmente congruentes. Encontró que a medida que se avanza en el desarrollo intelectual, se incrementa la habilidad de percibir las diferencias sociales, y que los sentimientos y actitudes están influenciados por sus clases sociales.

Dentro de esta misma línea de investigación Conell (1970), estudió las ideas de los niños referentes a la estructura de las clases sociales, buscando determinar las raíces de una conciencia de clase en la niñez. Entrevistó a 91 escolares australianos, que fluctuaban entre cinco y dieciséis años de edad, provenientes de tres niveles socioeconómicos diferentes. A partir de los datos obtenidos, el autor propone la existencia de un primer estadio de contrastes dramáticos (5-8 años), caracterizado por la incapacidad de los niños para comprender sociológicamente la palabra clase, aunque incipientemente reconoce la existencia de diferencias sociales, asociando éstas principalmente a la posesión/no posesión de dinero y bienes materiales. Para lograr riquezas proponen medios fantásticos, como encontrar dinero, sacarse la lotería, etc. Conell, explica esta situación en función de lo que él denomina cultura oral de los niños, considerando que gran parte del contenido que los niños manejan proviene de leyendas, cuentos infantiles, historias bíblicas, rima, etc., vinculados con tradiciones populares, así como la familia, los medios de comunicación y las ideas religiosas cristianas.

Un segundo estadio delimitado por Conell, se extiende de los 8 a los 12 años de edad denominándolo de realismo concreto, y se caracteriza por la presencia de un esquema inclusivo de diferencias de clase, abarcando la totalidad de la sociedad, e insertando el estrato medio. Asimismo desarrollan una escala ocupacional y diferencian ricos de pobres en función del trabajo que realizan. Como fuente principal de trabajo proponen el trabajo, las posesiones y la riqueza. La información que les llega del mundo adulto se amplía a su ambiente inmediato en cuanto al conocimiento de ocupaciones y personas.

El tercer estadio propuesto por Conell, denominado de esquemas de clase verdadero, comprende de los 12 a los 16 años y aquí el adolescente emplea ya el lenguaje de clases e integra sus ideas acerca de las jerarquías laborales, riqueza, educación, etc. El autor asocia estos logros a una mayor movilidad y experiencia personal en el adolescente. Dado que no se encontraron diferencias debidas a la clase social de pertenencia de los entrevistados, no se apoya la idea de que las creencias acerca de la estructura de clases refleja la posición de clase.

En 1971 los españoles Delval, Soto, Fernández, et al, intentan delimitar el proceso de comprensión del orden económico. Aplicaron una entrevista clínica, bajo la cual indagaban la distribución del capital, relaciones de intercambio, procesos de producción y fuentes de riqueza en 100 escolares españoles de clase media alta y baja. Encontraron que los niños entre 7 y 8 años, no presentaban dificultad para manejar la noción de rico o pobre. Asimismo, explicaban la posibilidad de volverse rico a partir de tres formas: medios fantásticos (sacarse la lotería, encontrar un tesoro, robar un banco), trabajando y acumulando capital.

Delval, partiendo de los datos recabados propone la existencia de tres niveles que explican la evolución de las nociones estudiadas:

1o. Hasta los 7 años, proporcionan explicaciones del orden social, concibiendo el trabajo y la suerte como fuentes de enriquecimiento.

2o. De 7 a 11-12 años, surge en el niño una idea incipiente de acumulación, concibiendo un sistema en el que solo unos trabajos permiten acumular capital y ahorrar.

3o. El adolescente presenta una idea clara de la acumulación del capital; piensan que el dinero puede provenir de un trabajo calificado o por herencia. No obstante, ven la posibilidad

de reinvertir para el logro de nuevos beneficios, traducidos en la posesión de los medios de producción.

Furth, Baur y Smith (1976), realizan un estudio con 200 niños Ingleses para Indagar la comprensión de eventos sociales (escuela, dinero, tienda, comunidad, gobierno y trabajo); de los resultados de esta investigación concluyen sobre la existencia de cuatro etapas de comprensión del conocimiento social: 1. El conocimiento es 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. Finalmente, Furth señala que el desarrollo del conocimiento social está relacionado con la maduración del autoconcepto, los juicios morales y la comprensión interpersonal.

Leahy en 1981 realizó una investigación en la que exploró el desarrollo del concepto de clase. Este autor intentó determinar si existe generalidad en la tendencia a definir las clases en términos de sus cualidades periféricas (observables) o centrales (psicológicas), y si estas últimas destacan al incrementarse la edad del sujeto. Trabajó con 720 sujetos norteamericanos divididos en cuatro grupos de edad; 5-7, 9-11, 13-15 y 16-18 años, de diferente sexo, raza y clase social. El autor concluye que las respuestas periféricas son menores a medida que se aumenta la edad de los sujetos y con ello se incrementan las respuestas centrales y sociocéntricas. Estas tendencias fueron independientes de la clase social y la raza de los participantes.

En 1983, Leahy partiendo de los resultados mencionados, postula tres niveles en el desarrollo del concepto de clase: concepciones periféricas dependientes (6-11 años), concepciones psicológicas o centrales (11-14) y concepciones sociocéntricas (14-17 años).

Tan y Stacey (1981) utilizando el método clínico crítico piagetiano, indagaron la

comprensión de conceptos económicos: dinero, empleo, comercio y riqueza. Entrevistaron 120 escolares chinos entre 6 y 15 años de edad, pertenecientes a niveles socioeconómicos alto, medio y bajo. Encontraron que los niños entre 6-7 años realizaron elaboraciones imaginativas de observaciones anecdóticas, donde no incluían repuestas fantásticas, dado que ubicaban a sus padres como la fuente principal del dinero. Los niños entre 8-9 años, proporcionaban repuestas sobre eventos económicos aislados y ubicaban el trabajo como la fuente principal para obtener el dinero. el grupo de 10-11 años dieron respuestas menos personalizadas y construyeron relaciones económicas en términos funcionales. En el tercer grupo (12-13 años), las repuestas se tomaron más profundas y sofisticadas, y asociaban el ingreso con la ocupación específica y el grado de esfuerzo de una persona. Los sujetos de mayor edad, 14-15 años, dieron repuestas en las que descubrieron la existencia de complejidades y anomalías en el sistema económico, vinculando los factores sociales, políticos y económicos con la vida personal, llegando a tener conciencia acerca de los privilegios, la injusticia y la discriminación étnica. Los autores concluyen que en términos generales, el desarrollo de estas nociones es similar al encontrado por otros estudiosos del campo, en niños occidentales. En cuanto al nivel socioeconómico, no encontraron diferencias significativas en los patrones de repuestas; por otra parte, al considerar el sexo, se encontró que a partir de los 12 años, los hombres muestran una mayor comprensión que las mujeres, y esto se vincula a diferencias culturales en cuanto a la crianza.

Las Italianas Bertl y Bombi (1981), estudiaron el desarrollo de las nociones del valor del dinero y su papel en el acto de comprar y vender. Mediante el método clínico crítico piagetiano, estudiaron a 80 niños entre 3 y 8 años de edad, pertenecientes a escuelas públicas de clase media. Encontraron que los niños más pequeños no tienen conciencia de del papel del dinero, ni de la correspondencia entre éste y el valor de los objetos. Esta comprensión progresa gradualmente, y sólo en los últimos niveles los niños logran manejar la noción de cambio involucrada en el acto de comprar.

En otro estudio, Berti, Bombí y Lis (1982), entrevistaron a 120 niños de 4 a 13 años de edad, pertenecientes a una zona industrial de familias obreras, con el objeto de indagar las ideas de los niños acerca de los medios de producción, su función y sus poseedores. Encontraron que los niños pequeños, en sus respuestas argumentaban que los propietarios son los que están en contacto directo con los medios de producción; por otra parte los mayores logran comprender que el propietario es el que controla el uso de los medios de producción y esto le beneficia económicamente. En un primer nivel, los niños piensan que los productos industriales y agrícolas no tienen dueño, después piensan que son de quienes están cerca de ellos, y por último, ubican su posesión en los empleados, patrón o dueño. En un último nivel, los mayores comprenden la existencia de un vínculo entre la producción de bienes y servicios y el comercio, incluyendo la obtención de ganancias para el propietario, y en menor nivel para el empleado.

Dentro de la línea de investigación que nos ocupa, resaltan los trabajos de Castorina y sus colaboradores argentinos (1989, 1993), quienes utilizando el método clínico-crítico han venido indagando la psicogénesis de las ideas políticas en niños y adolescentes. A partir de los resultados encontrados en sus investigaciones, intentan explicar el desarrollo de dichas nociones en términos de sistemas conceptuales o "teorías" sobre la autoridad escolar y determinar las diferencias de éstas en función de la edad de los sujetos estudiados. Dichas "teorías" no constituyen piezas aisladas del pensamiento, sino que se presentan como auténticos sistemas de ideas relacionadas.

Delimitan la existencia de dos teorías infantiles, la primera de ellas denominada "mínima", que corresponde a las ideas menos avanzadas, las cuales se caracterizan por la tendencia generalizada en los sujetos de limitarse a describir algunas funciones de la escuela en términos de tareas específicas que realizan los que en ella participan, pero sin considerarla como una institución

propilamente social; asimismo la autoridad escolar es explicada en términos de "la hipótesis del dueño"; esto es, la función de mando en la institución la proporciona el ser dueño, haber comprado o construido ésta.

Una segunda "teoría" la denominan "maximal" y corresponde a las ideas más avanzadas de los niños, las cuales se caracterizan por conceptualizar a la escuela como una organización social que cumple una función pedagógica con proyección hacia el futuro.

En el caso concreto de México, se pueden citar los trabajos de Díaz Barriga, Aguilar, Hernández, et. al. que desde 1989 vienen realizando en colaboración con Delval, Enesco, et al. de la Universidad Autónoma de Madrid, los cuales constituyen un antecedente directo de esta investigación, siendo además el parámetro que sirve para comparar los resultados de nuestra muestra, por lo consiguiente se presentan en lo general, en el capítulo de los resultados.

COMENTARIO FINAL

Como es posible advertir a partir del análisis precedente, el conocimiento social es abordado desde enfoques teóricos los cuales difieren substancialmente, en un intento de presentar una visión global de este hecho, reseñamos en este espacio los planteamientos más importantes de estas teorías, que han servido como punto de partida para los estudiosos de este campo:

Primeramente, la teoría piagetiana considera que el conocimiento social -igual que el conocimiento físico y lógico matemático - mantiene las siguientes características:

-Se da como un proceso de construcción en una relación epistemológica interactiva entre

el sujeto y el objeto, en donde se enfatiza la actividad transformadora del primero sobre la realidad y viceversa, es decir existe también en este proceso, una organización del mismo sujeto (Castorina, 1989).

- Otra característica derivada de la primera, sugiere que la construcción del conocimiento supone un continuo proceso de equilibración entre los mecanismos de asimilación y acomodación, lo cual equivale a una adaptación del sujeto a su realidad, lo cual constituye el factor principal del proceso cognitivo.

- Existen determinadas estructuras y esquemas de conocimiento que permiten al sujeto conocer y organizar el mundo.

Ahora bien, aunque Piaget defienda que uno de los factores que determinan el desarrollo cognitivo está representado por la presencia de los otros, su modelo se sitúa en el plano individual planteando un sujeto que conoce en función de sus estructuras presentes; en donde las relaciones sociales ven limitada su importancia en el proceso de construcción.

Contrariamente a la postura anterior, la teoría de Vygotsky sostiene que el desarrollo cognitivo tiene su origen en la vida social, en las relaciones interpersonales, que posteriormente el niño interioriza, a través de una reconstrucción en el plano individual (Echeita, 1988; Alvarez y Del Río, 1990). Bajo esta perspectiva, el medio social y cultural cobran gran importancia para el desarrollo cognitivo.

Tomando como punto de partida el enfoque teórico de Vygotsky y la Escuela Soviética, en los últimos años ha cobrado gran interés la investigación del desarrollo cognitivo considerando sujetos de diferentes contextos socioculturales de extracción, en los que se han

Indagado diferentes procesos cognitivos (vgr. percepción, memoria, solución de problemas, atención)(De la Mata y Ramírez, 1989; Díaz Barriga, 1992); de dichas investigaciones se han reportado hallazgos importantes, que han enriquecido el campo de la investigación del desarrollo cognitivo en el marco de la Investigación Intercultural. El propio Bruner (1984, cit. en Echeita, 1988; pp. 67-68 ilustra en la siguiente cita las principales diferencias entre Piaget y Vygotsky en torno al problema que nos ocupa en este trabajo:

"Mientras el mayor pensador evolutivo de la Europa Occidental capitalista, Jean Piaget exponía una imagen del desarrollo humano como una aventura solitaria del niño, en la cual los otros no pueden ayudarlo, a menos que éste hubiera resuelto las cosas por sí mismo, e incluso en el cual ni el lenguaje podría proporcionar indicios útiles sobre los conceptos que se deben dominar, el mayor psicólogo de la Europa del Este socialista exponía una visión en la cual el desarrollo era una responsabilidad colectiva y el lenguaje, una de las mayores herramientas de la colectividad. Ahora después de tantos años, resulta que la escuela de Vygotsky está elevándose en el cielo Occidental, al tiempo que la de Piaget desciende, pero aquella también desciende en el Este (al menos oficialmente) donde ninguna nueva está aún a la vista".

Por otra parte la teoría de las representaciones sociales impulsada por Moscovici, centra la importancia de la representación de lo social en lo colectivo, en este sentido, los miembros de un grupo comparten representaciones de su mundo social, situación que además los caracteriza como tal y los distingue de otras sociedades u otros grupos. No obstante esta teoría no otorga importancia a la construcción y formación de las representaciones.

Evidentemente el conocimiento social como objeto de investigación ha sido planteado por diversos enfoques teóricos, cada uno de los cuales intenta explicarlo y abordarlo a partir de los elementos epistemológicos y metodológicos que le subyacen. Efectivamente, el campo que nos ocupa se presenta como sumamente complejo, lo cual se refleja en el estado de la Investigación.

Consideramos que ninguno de los enfoques teóricos por sí solos logran dar respuestas acabadas a los problemas planteados por el dominio; antes bien, pensamos que cada uno de ellos postula explicaciones y aportes interesantes, lo cual ha hecho que el estudio del conocimiento social se erija en la actualidad como un campo en formación, abordado desde diferentes enfoques, con postulados teóricos y epistemológicos diferentes, lo cual ha enriquecido su estado y a su vez ha planteado nuevas y polémicas cuestiones.

CAPITULO II

LA ORGANIZACION SOCIAL EN LAS COMUNIDADES INDIGENAS DE LA SIERRA NORTE DEL ESTADO DE OAXACA

Dado que el interés de esta tesis se centra en el estudio de las ideas de los niños sobre la organización social, en el presente capítulo se intentarán delinear las características que asume la propia organización social a la que ellos pertenecen, en el contexto de la situación de las culturas indígenas en México y en particular la de los grupos asentados en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca con quienes se realizó la presente investigación.

También se consideró importante hacer una recopilación de otras investigaciones de tipo psicológico que se hubiesen realizado con estos grupos. Sin embargo, los pocos estudios reportados son más bien de tipo antropológico o sociológico y no están orientados al estudio del niño y el adolescente indígena; así, se encuentra que el estudio de la realidad psicológica de este tipo de poblaciones es un campo virgen en nuestro país, más aún si nos ubicamos en el estudio de la emergencia y evolución de las estructuras intelectuales o de la comprensión del conocimiento social.

De esta manera, se toma como contexto la literatura de interés reportada en estudios transculturales con otros grupos étnicos en la cual se indaga preponderantemente el conocimiento no social, en la acepción del capítulo anterior.

Respecto a la visión de la organización social de los sujetos estudiados, se enfatizarán aquellos aspectos vinculados con las nociones sociales específicas sobre las que versó la entrevista que se hizo a los mismos (vgr. estratificación social, ocupaciones, política social, educación, sistema de cargos, etc.).

Se hace la aclaración que el este capítulo no representa un análisis exhaustivo de las características de las comunidades indígenas y en particular de aquellas que se ubican en la región estudiada; sino que constituye un marco teórico que sirve para contextualizar el presente trabajo y como fundamento para entender mejor la emergencia y desarrollo de diversas nociones referidas a la organización social en niños y adolescentes correspondientes a este tipo de comunidades.

2.1. UNA DEFINICION DEL INDIO

Para un mejor entendimiento del presente trabajo, consideramos importante partir de la definición de la población a la que se refiere este estudio. Se parte de la idea que los indios contemporáneos de México forman parte de la sociedad global y son partícipes del proceso de desarrollo actual del país, lo que ha llevado a perder en gran medida su organización, sus tradiciones y sus costumbres del pasado prehispánico (Pozas y Horcasitas, 1987; Bonfil, 1990 y Varese, 1986).

Con la conquista española se modifica un proceso histórico e inicia otro, en el que se mezcla lo indio dominado, con los conquistadores en donde lo primero retoma una posición de subordinación ante los segundos. El sistema que se forma de esa mezcla está matizado por el sistema económico decadente en España, el cual es una combinación de esclavismo y

feudalismo, orientado hacia un capitalismo mercantilista. Bajo este sistema, el indio se ve despojado y explotado de lo que representa su cultura, a cambio de los "beneficios" que el bautismo y la catequización les otorgaba (Pozas y Horcasitas, op. cit.).

Esta subordinación, explotación y miseria, que ha caracterizado a la población indígena, sigue prevaleciendo en nuestros días, acarreado junto con ello, los rasgos distintivos de la cultura indígena que han sido sustituidos por el nuevo modo de vida que el sistema capitalista les ha impuesto. A este proceso denominado por algunos destribalización -cuando hace referencia a la organización social- (Pozas y Horcasitas, op. cit.) o etnocidio por otros (Bonfil, op. cit.).

Retomamos la definición de indio que Pozas y Horcasitas (op. cit.) proporcionan al respecto:

"Se denomina indio o indígena a los descendientes de los habitantes nativos de América, - a quienes los descubridores españoles, por creer que habían llegado a las Indias, llamaron Indios- que conservan algunas características de sus antepasados, en virtud de las cuales se hallan situados económica y socialmente en un plano de inferioridad frente al resto de la población, y que, ordinariamente, se distinguen por hablar las lenguas de sus antepasados, hecho que determina el que éstas también sean llamadas lenguas indígenas". (Pozas y Horcasitas, op. cit. p. 11).

Por otra parte el Congreso Indigenista Interamericano preparó una definición de indio, en la que se subraya el criterio de autoidentificación:

"El indio es el descendiente de los pueblos y las naciones precolombinas que tienen la misma conciencia social y de su condición humana, asimismo considerada por propios y extraños, en su sistema de trabajo, en su lengua y en su tradición, aunque estos hayan sufrido modificaciones por contactos extraños" (p. 42).

A lo largo de la existencia de estos grupos, se ha formado un estereotipo del indio, el cual es caracterizado por una rigidez y pasividad congénita, así como una actitud reacia al cambio, y apegado excesivamente a sus tradiciones. Este es más bien un concepto fatalista subjetivo y ajeno a la realidad, que ha servido para justificar la responsabilidad social de la esfera oficial al no solucionar los problemas de los grupos étnicos, encubriendo con ello el neocolonialismo. En este sentido, el concepto de cultura se le ha identificado frecuentemente con la forma de vida occidental, de tal manera que la solución a los problemas de los indígenas, se dará a partir de "llevarles cultura" o en otras palabras de occidentalizarlos (Caso, cit. en Pozas y Horcasitas op. cit.). Bajo esta postura, las diferencias sociales, políticas, y económicas entre los indios con el resto de la sociedad, se extinguirán con la desaparición de lo que queda de la cultura prehispánica.

2.2. LA SITUACION DE LOS GRUPOS INDIGENAS EN LA SOCIEDAD MEXICANA.

Como se mencionó anteriormente, es innegable la subordinación en que viven los grupos étnicos en nuestro país, condición que se ha venido formando desde la época de la Colonia y que hoy en día se agrava debido al impacto del pensamiento y formas de vida occidental que es impulsado por las clases dominantes del país, y que implica según Bonfil (1988) una exclusión y negación del "México profundo". Sin embargo, no es posible caracterizar a los grupos indígenas como elementos estáticos y pasivos ante los embates del capitalismo, es una realidad que estos grupos se enfrentan día a día en una lucha constante por el mantenimiento de una cultura; de su cultura a la que son fieles y a la que corresponde una identidad fundamentada en la colectividad, en la cooperación y sobre todo en una autonomía en todos los aspectos de su vida.

En los pueblos indígenas se viven las contradicciones económicas y sociales más agudas que subsisten en la nación mexicana. Así, se encuentra que en ellos conviven formas productivas que van desde un "precapitalismo" (Varese, op.cit; Pozas y Horcasitas, op. cit.) con características feudales, hasta formas de producción plenamente capitalistas. Estas contradicciones recobran gran importancia para entender los fenómenos étnicos que junto con las raíces históricas y culturales (bajo las cuales se han mantenido y adaptado una forma especial de vivir y sobrevivir, de relacionarse con los otros miembros de la comunidad, en general de una forma de vivir cualitativamente diferenciable de otras culturas) constituyen la esencia de los indígenas mexicanos.

La situación de marginación de los indígenas frente a otros grupos de la sociedad ha intentado ser explicada a partir de la existencia de una gran diversidad de grupos étnicos y a la resistencia campesina; es decir, se considera a ambos factores como las principales causas de que los programas de "aculturación" impuestos por el Estado no funcionen.

Esta postura parte de dos postulados fácilmente refutables; el primero en el que se trata de equiparar dos fenómenos sociales; diversidad y desigualdad, ante el cual Varese explica:

"La diferencia, la diversidad (étnica, lingüística, cultural), es un modo de ser de la sociedad humana; es y ha sido de hecho, la condición de los desarrollos civilizadores. La desigualdad (económica, política, social) es el producto de factores históricos concretos y solo bajo ciertas condiciones, del desarrollo de las sociedades" (Varese, p. 14).

El segundo de ellos referente al falso estereotipo de indio ya mencionado anteriormente.

En opinión de Varese (op. cit.) el fenómeno de las diferencias sociales debe ser atribuido a las limitaciones de los sectores burgueses regionales con poca capacidad empresarial y a la introducción del modo capitalista dominante al que los indígenas no han tenido sino dos alternativas:

"...o descomponerse tanto en estructuras sociales orgánicas y asimilarse a la subcultura genérica del campesinado mexicano, perdiendo toda identidad privativa y desapareciendo como proyecto civilizador; o mantenerse como unidades étnicas y lingüísticamente diferenciadas, pasando a formar parte del sector campesino marginal y articulándose con la sociedad y la economía nacional de calidad de sector de subsistencia y fuerza laboral barata para la agricultura nacional" Varese (op. cit.).

2.3. LA ECONOMIA CAMPESINA INDIGENA Y LA ORGANIZACION SOCIAL

Partimos de la postura que asumen Varese (op. cit.) y Bonfil (op. cit.) en cuanto a la comprensión y caracterización de los grupos étnicos y de los fenómenos que a estos subyacen, en el sentido de que este tipo de conceptualizaciones deben de nutrirse principalmente de la profundidad cultural histórica de la civilización mesoamericana, que van más allá de las restricciones de elementos de corte economicista. No obstante lo anterior, consideramos importante delimitar las características de la economía campesina indígena; la cual se encuentra siempre delimitada por los matices que le da la sociedad en que se encuentra inmersa, sin embargo se encuentran en ella rasgos comunes independientes de cada formación social; uno de ellos es el hecho de que el productor directo (campesino) es el dueño de los medios de producción: la tierra que explota con instrumentos de trabajo ancestrales, ya que no tiene acceso a los avances tecnológicos. Esto da como consecuencia una producción baja que casi en su totalidad es destinada para el autoconsumo, para la reproducción de un nuevo ciclo productivo y para un trueque en que el campesino intercambia su producto por otro que no

produce. Ahora bien, no existe una socialización del proceso productivo es decir, una división social del trabajo, excepto la concebida como una división natural que se distribuye por la edad y el sexo (Ramos, 1984, 1990).

Efectivamente, el impacto del sistema capitalista se encuentra presente en todos los aspectos que caracterizan en este momento a los grupos étnicos (Ramos, 1984; Pozas y Horcasitas, 1987). Cabe mencionar la explotación campesina la cuál ha tomado matices netamente económicos (la hipoteca, la usura, el sistema de precios, etc.) encontrándose subordinada cada vez más a las relaciones capitalistas de producción. En este sentido, el campesino no persigue el acumulación de capital, a diferencia del capitalista, sino solo la producción que le permita subsistir, convirtiéndose en un medio de la acumulación capitalista. Whittecotton (1985) menciona al respecto, que la economía campesina difiere de la economía capitalista; mas que en calidad, en grado, ya que los campesinos al igual que los modernos empresarios "economizan" a partir de lo que se denomina "capital social", en este sentido, economizar no se da en el aspecto material (Incluyendo el dinero) sino en referencia al contexto social y a los valores culturales. Bajo esta perspectiva, lo que se denomina "bienes deseados" definidos en el mundo occidental a partir del acumulación del capital, debieran ser definidos culturalmente, ya que si bien son deseados en todas las sociedades, no lo son en un mismo grado, es decir no están definidos por la naturaleza. El autor ejemplifica este fenómeno con la Guelaguetza (llamada gozona o guzón en la tierra zapoteca), la cual implica un intercambio reciproco de trabajo en el campo y construcción de casas: los habitantes de una comunidad se ayudan mutuamente en el entendido de que su trabajo les será retribuido en la misma proporción cuando lo necesiten. Esta manifestación social tiene fines claramente económicos en el sentido de que representa un medio de pagar asistencia necesaria y de acumular crédito y ahorros, ya que es retribuido estrictamente. Ahora bien, este fenómeno ha tendido a desaparecer en aquellas zonas en donde el uso del dinero se ha generalizado,

permaneciendo únicamente como contexto de actividades rituales. En la Sierra Zapoteca la Guelaguetza prevalece más que en otras zonas, ya que el dinero ha penetrado menos en la economía.

Así pues, la Guelaguetza representa una manifestación, que si bien podría caracterizarse como social, estrictamente no lo es, pasando a formar parte de lo económico en el sentido de que representa una inversión, la cual beneficia a sus participantes en términos de ahorro y créditos.

Otro aspecto característico de esta economía que cabe mencionar, son las condiciones desventajosas en que producen los campesinos, lo cual los obliga a intercambiar sus productos por debajo de su valor por productos capitalistas por encima de su valor, generándose un intercambio desigual, en donde el trabajo campesino no se retribuye justamente. Esto propicia la depauperación de la vida del campesino y lo orilla al abandono de sus tierras y a la emigración a los centros urbanos a fin de incorporarse al trabajo asalariado. La explotación del indígena está en la base de las desigualdades que originan y acentúan las clases sociales y se vincula directamente a la proliferación de asentamientos urbanos marginales (Pozas y Horcasitas, op. cit.; Ramos, op. cit.).

Según Ramos (1984) la forma de la economía campesina en América Latina es prácticamente imprescindible para el desarrollo del capitalismo dependiente, ya que las burguesías locales son incapaces de dirigir el proceso económico, dada sus limitaciones para crear tecnología autónoma y por ello la conformación del sector que genera los bienes de producción depende de los países desarrollados.

En contradicción con sus costumbres ancestrales en el comercio (trueque), en la economía campesina indígena el uso del dinero ha cobrado gran importancia, a tal grado de

volverse prácticamente imprescindible ya que permite el mercado interno, en donde los productos que se intercambian se convierten en dinero, para facilitar la apropiación del trabajo campesino no retribuido. Así pues la economía campesina mantiene el capitalismo dependiente, intentando con ello resolver el problema del subempleo y desempleo en la medida que esta economía retiene la fuerza de trabajo enfatizando los medios de producción.

Por otro lado, se encuentra también el sistema usurario que es una forma de explotación capitalista, en donde los intereses que se cobran son altos y se comercia con la producción. Existen también organismos estatales que brindan créditos; sin embargo ambos mecanismos implican el endeudamiento del campesino.

Todo lo anterior se encuentra afectando directamente la economía campesina, ya que ha hecho que las cosechas se reduzcan en comparación con el crecimiento de la población que cada vez es mayor, sin poder cubrir las necesidades alimentarias de esta población; lo cual ha propiciado en las últimas décadas una gran crisis agrícola.

Para controlar esta crisis, el Estado Mexicano ha intentado implementar programas de desarrollo rural del sector agrario; sin embargo la realidad dista de ello, ya que...

"...no es más que un proceso socioeconómico y político a favor de la expansión capitalista en el agro, a costa de la disolución de una población campesina y la proletarianización, del control del capitalismo monopolista sobre los recursos productivos, del aumento de las tasas de desempleo, del consiguiente aumento de los flujos migratorios a la ciudades, etc." (Díaz Polanco, 1981, en Ramos, 1990).

La economía campesina en la sociedad mexicana presenta diversos matices sociales y económicos vinculados con el desarrollo desigual del capitalismo en la agricultura. Así, se encuentran desde campesinos en vías de proletarianizarse (sobre todo en las regiones del sur del

país que es donde se ubica la población aquí estudiada), hasta los que se han transformado en burguesía rural (representado por las zonas que se encuentran al norte del país), en donde la tecnología ha sido introducida en mayores proporciones cualitativa y cuantitativamente.

Hablando de la proletarianización del campesino se puede decir que ésta encuentra una peculiaridad importante, ya que el campesino no pierde sus raíces, considerándose no como proletarios típicos sino eventuales o estacionales ya que en comparación con los fluctuantes cambios que implica el trabajo obrero, se considera que la tierra proporciona relativa estabilidad.

Así pues la economía campesina puede ser arruinada por el intercambio desigual que ésta implica en función del capitalismo, pero jamás disuelta totalmente, aún cuando los procesos migratorios sean cada día más frecuentes e imperantes en nuestra sociedad.

2.4 LOS INDIGENAS EN LA SOCIEDAD OAXAQUEÑA

"El estado de Oaxaca se localiza en la parte sureste del país, sobre la vertiente del pacífico, entre los 16 45' y los 18 20' latitud norte y los 98 30' longitud oeste. Ocupa parcialmente el Istmo de Tehuantepec y colinda al norte con Veracruz y Puebla, al este con Chiapas, al oeste con Guerrero y al sur con el Océano Pacífico. Se extiende sobre 509 kilómetros de litoral y 95,364 Km de superficie, es decir 4.8% del área total del país" (Corona, pp.13-14).

Oaxaca representa un territorio altamente accidentado, la mayor parte de la entidad está cubierta por montañas con alturas mayores a los 1500 metros sobre el nivel del mar; entre ellas sólo existen valles longitudinales de corta extensión, con planicies de reducida amplitud. Existe dos cadenas montañosas en la accidentada topografía de la entidad; la Sierra Madre del Sur y la Sierra Madre de Oaxaca, así como la pequeña elevación ístmica conocida como Sierra Atravesada. Las dos primeras cruzan longitudinalmente la entidad, mientras que la tercera se encuentra en el Istmo de Tehuantepec (Ortiz, 1975).

Cabe destacar la heterogeneidad en los diversos aspectos que conforman la entidad oaxaqueña (geográfica, cultural, socioeconómica e histórica) como una de sus principales características (Ramos, 1990; Hernández, 1988).

Otra característica representativa del estado lo constituye su población campesino-indígena ya que en él conviven por lo menos 16 grupos etnolingüísticos (según el censo de 1990, el 45% de los habitantes mayores de cinco años en el estado, habla una lengua indígena) los cuales básicamente mantienen las siguientes características en cuanto a su estructura social:

- a) el sistema de cargos como forma de organización política y social.
- b) el uso de una lengua prehispánica.
- c) un determinado código de creencias y costumbres.

Oaxaca se divide en siete regiones: La Cañada, La Mixteca, La Costa, El Istmo, Los Valles Centrales, Tlaxiaco y La Sierra. En esta última se ubica el área de estudio, la cual:

"...comprende la parte alta de la Sierra Madre de Oaxaca, desde las vecindades de la Cañada hasta el Istmo y que incluye los distritos de Ixtlán, Villa Alta, Choapan, Mixe y parte de Yautepec" (Tamayo, 1982 p. 15).

Las escuelas de donde se obtuvieron a los sujetos de investigación se ubican en el distrito de Ixtlán; sin embargo dada su condición de Internados, mantienen alumnos de todos los distritos anteriormente mencionados.

La región de la Sierra cuenta con una superficie territorial de 934,796 hectáreas de las cuales 65,435 son dedicadas a la agricultura; 27,187, al sector pecuario y 841,316 son de uso forestal. Asimismo en la condición de la tenencia de la tierra predomina el tipo comunal (547,645 hect. beneficiando a 26,602 hab.), muy por encima del tipo ejidal (52,722 hect.

beneficiando a 2437 hab.). La población económicamente activa en su mayoría (77%) se dedica a la agricultura, ganadería y pesca; el 23% restante se divide entre los que se dedican a la industria manufacturera (5.70%), servicios comunales y sociales (4.44%), comercio (3.07%), construcción (2.21%) y minería, electricidad y agua potable, y transportes (1.58%) (INEGI, 1992).

En los últimos años en estas comunidades se ha venido acentuando una fuerte presión externa hacia el cambio, representada por la sociedad dominante que ha querido, y en algunos grupos prácticamente logrado, la inmersión de esta población al mundo capitalista y con ello se está perdiendo una cultura que se ha forjado durante siglos. De esta manera los cambios se han venido observando en los diferentes aspectos que caracterizan a los grupos étnicos en el Estado de Oaxaca: religión, costumbres, sistema de cargos, etc. (Hernández, 1988b).

En el apartado anterior se ha hablado en general de la economía campesina-indígena dentro de la sociedad mexicana; pues bien, se podría decir que la economía de los grupos étnicos en el estado de Oaxaca mantiene estas mismas características con algunas diferencias. Se procederá ahora a explicar el sistema de cargos que es la base de la organización social de estas poblaciones.

2.5. EL SISTEMA DE CARGOS EN LA SOCIEDAD INDIGENA DE OAXACA

El sistema de cargos tal como se conoce actualmente se origina en la colonia, al combinarse funcionalmente las características más sobresalientes del gobierno de los indígenas de México con los implantados por los conquistadores (Segura, 1979). Desde esa época éste ha sido el núcleo rector de la organización social de las comunidades indígenas zapotecas (Ramos, 1988, Ruiz, 1992).

El sistema de cargos se conceptualiza como:

"Una jerarquía de servicios que los originarios de la comunidad prestan a su poblado para vigilar y hacer cumplir las costumbres, tradiciones y el orden social de ésta. Es el gobierno interno de las comunidades indígenas, su organización gira en torno a la Iglesia y el Estado" (Segura, op. cit.).

Los habitantes de las comunidades empiezan a incorporarse al cumplimiento de los cargos a edades muy tempranas (siete años aprox.) desempeñándose como acólitos primeramente y después como topillillos del templo. A los 17 años aproximadamente, los solteros deben cumplir el cargo de policía y una vez que contraen matrimonio se incorporan formalmente al cumplimiento de sus cargos.

Es importante señalar que este sistema adquiere características específicas dependiendo de las comunidades en las que opere; sin embargo en la mayor parte de éstas existe unificación en cuanto a las formas ancestrales de mando representadas por el Consejo de Ancianos, la Junta de Elección de Representantes, etc. y por otra parte la autoridad municipal quien representa la organización política estatal y nacional, que se elige, en una asamblea anual de ciudadanos.

Si bien la asignación de cargos se da a partir de una continuidad ascendiendo desde los cargos más bajos; otros elementos que se consideran son los siguientes:

a). El lugar de origen: se considera un elemento importante ya que una de las características principales del sistema de cargos es la preservación de las costumbres y tradiciones de la comunidad, por ello se designa en estos cargos a personas originarias del lugar.

b). El sexo: si bien las mujeres no participan en el sistema de cargos ni en alguna

actividad política de la comunidad, son las encargadas de transmitir a sus hijos los valores culturales que han de defender cuando sirvan a su comunidad.

c) La edad: como se mencionó anteriormente la asignación de los cargos está estrechamente relacionada con este aspecto, así a medida que se avanza en la edad y se da un buen cumplimiento de los cargos, estos avanzan en jerarquía.

d) Estado civil: el sistema de cargos formal sólo considera a jefes de familia.

e) Los recursos económicos se toman en cuenta ya que la designación de cada cargo implica diferente tipo de gastos.

El sistema de cargos está estrechamente ligado a la base económica en el sentido de que:

"nivela la riqueza por medio de su sistema de costos y reglamenta la competencia interindividual" (Dehouve, cit. en Ramos, 1988).

Sin embargo, no se puede hablar que este factor logre evitar la concentración de la riqueza en el sentido de que todos los elementos de la comunidad participan en los cargos gradualmente; de esta manera cuando se alcanza los máximos cargos se reafirma la estratificación social ya que los pobres tienen que cumplir en detrimento de su economía familiar, ganando a cambio prestigio y cierta autoridad moral. (Ramos, 1988; Whittecotton, op. cit).

f) El lugar de residencia: es importante porque la asignación de cargos está en función de las secciones o barrios en que se dividen las comunidades. Así también los emigrantes no por el hecho de encontrarse fuera de la comunidad y aunque puedan mandar una ayuda

económica no quedan exentos del cumplimiento de los cargos que la comunidad exige. Los cargos deben cumplirse personalmente a menos que este sea de menor jerarquía en donde puede ser suplido por un familiar o pagar una persona para tal fin. De este modo no pierden nexos con su comunidad y por lo regular asisten a las festividades más importantes que en ésta se dan a lo largo del año.

g) Las aptitudes que demuestran en el desempeño de los anteriores cargos es uno de los elementos más importantes en la ascensión en este sistema; ya que no todos llegan a ocupar las mayores jerarquías que establece el mismo.

Todos los elementos mencionados se combinan para la asignación de los cargos los cuales por lo regular tiene duración de un año. Ahora bien si alguien se negara a cumplir el cargo que se le asigna, se le sanciona con la pérdida de derechos en la comunidad (vgr. uso del panteón o de la iglesia) se le considera extraño aunque se le exige el cumplimiento del tequio y pago de impuestos.

Ahora bien, las actitudes hacia el sistema de cargos en la actualidad se han modificado, ya que la elección en uno de los cargos ya no representa para los habitantes un motivo generador de prestigio considerable, sino como una carga indeseable aceptada con inconformidad y cumplida en el entendido de que si no se hace, se enfrenta a las acciones aversivas que se mencionaron anteriormente.

Una de las razones de este cambio de actitud hacia esta manifestación tradicional lo representa la pérdida de tiempo y dinero en el desempeño de un cargo que afecta la raquítica economía del campesino zapoteco, que incluso puede llevarlo al endeudamiento de por vida.

Otra de las razones para presentar una actitud renuente hacia el desempeño de los

cargos, es que realmente los funcionarios políticos locales tienen una autoridad nula o casi nula sobre la comunidad, y más bien son vistos con desconfianza y como potenciales individuos corruptos al desempeñar estos cargos. Pero también los zapotecos se caracterizan a sí mismos como extremadamente individualistas, lo que automáticamente los lleva a escapar de las presiones de consenso o cooperación (Whittecotton, op. cit.)

En este contexto, la región de la Sierra Norte de Oaxaca está compuesta por una diversidad de comunidades campesino indígenas, las cuales están formadas por un conjunto específico de individuos identificados entre sí y definida por un territorio, una economía campesina y una organización social, política y religiosa específica.

Si bien el grupo mayoritario localizado en esta zona es el zapoteco, existen núcleos en menor concentración de chinantecos, y mixes. Existen además otros grupos zapotecos en la región del Valle de Oaxaca y de Tehuantepec que los zapotecos de la Sierra Norte reconocen como afines (De la fuente, 1989., Whitecotton, op. cit.). Existen entre estos últimos afinidades dependiendo de las zonas en donde se encuentren, existiendo también claras diferencias en algunos aspectos, considerándose así una población con rasgos visiblemente heterogéneos (De la fuente, 1989, Hernández, 1988a).

Como se menciona anteriormente, estos subgrupos están diferenciados a partir de varios aspectos: en cuanto a su antigüedad, su número de habitantes, ocupaciones, su idioma (que aunque es el mismo encuentra diferencias de un subgrupo a otro), la calidad de su tierra y tipo de sembradíos (existiendo una diversidad en la producción agrícola y la especialización local y regional de la misma), en cuanto a los modos de vestir, creencias y costumbres en general que en algunas comunidades se encuentran más acentuadas existiendo una relativa diversidad.

Asimismo, se observa que existen comunidades sumamente aculturadas y otras comunidades altamente tradicionales. Ahora bien, es importante mencionar que las diferencias basadas en elementos raciales, sociales o políticos son prácticamente mínimas (De la Fuente, op. cit.) Otro aspecto en que se observan diferencias, es respecto al fenómeno de la migración de sus pobladores que en algunas comunidades es más frecuente y en otras se ha conservado relativamente estable.

Por consiguiente, las generalizaciones en estas comunidades no son siempre posibles sin especificar circunstancias, ya que lo que en un pueblo puede resultar común no lo resulta para otro.

Las relaciones entre los pueblos de la Sierra Norte se dan principalmente a partir de las plazas y de las fiestas, las cuales constituyen las principales formas de intercambio tanto comercial como cultural, no existiendo en la actualidad indicios de su debilitamiento (De la Fuente, op. cit; Whittecotton, op. cit.). Es importante mencionar que en estos grupos se observa un fenómeno de competencia económica entre los pueblos, ya que se considera que la adquisición de bienes materiales como una meta básica.

Las relaciones entre los nativos de un mismo pueblo se podría ajustar a un patrón de cooperación y competencia al mismo tiempo; la ayuda mutua de trabajo campesino o de otra especie se hace manifiesta en casos definidos de crisis o de necesidades económicas como en matrimonios, funerales y mayordomías, de trabajo campesino; aunque a veces resulte forzada.

"La simetría en la ayuda y su devolución y en general el sentimiento igualitario, son característicos, más por motivos de envidia que por un concepto democrático". (De la Fuente, op.cit.).

Es importante apuntar que esta dependencia es deseable sólo cuando existe

reciprocidad. Abundando en lo anterior, la competencia está ligada a la cooperación, en el sentido de que ésta última sirve para acrecentar la posesión de bienes materiales y el prestigio de los individuos: los individuos y los pueblos buscan siempre resaltar de otros.

Entre los individuos de un mismo pueblo existen objetivos comunes y claramente generalizables, como son los relacionados con el crecimiento y bienestar del pueblo y de sus pobladores; quienes buscan este bien, están conscientes de que por ello no se recibe recompensa de ninguna especie. Sin embargo, como se mencionó anteriormente estas actitudes están tendiendo a cambiar, y algunos autores (vgr. Whittecotton, op. cit.) explican este fenómeno a partir de la naturaleza extremadamente individualista característica del zapoteco.

Para el zapoteco serrano el hombre tiene un valor inherente a la pertenencia a su grupo, es decir otro individuo aunque sea zapoteco pero que no pertenece a su pueblo es ya considerado extraño y por lo tanto desvalorizado. Si bien la condición de extraño es importante para valorizar a un individuo lo es más la ocupación u oficio a que se dedique.

Otro rasgo importante que caracteriza a los pobladores de la Sierra Norte es que para ellos el ser humano se caracteriza en primer término, por el idioma y en segundo por la indumentaria y las costumbres. Los rasgos físicos son poco importantes, dado que los más conocidos son los tipos intermedios y es con ellos con quien se establecen relaciones frecuentes. El idioma es muy importante porque afilia al individuo, al igual que la indumentaria, las costumbres y las creencias.

Existen para los zapotecos dos tipos de individuos diferentes radicalmente a ellos; el indígena diferente a su subgrupo y el castellano o "catrín". De esta diferenciación se desprenden dos escalas de apreciación, para los primeros disminuye a partir de la gente del

pueblo, gente de un subgrupo diferente, chinantecos y mixes. Esta apreciación se matiza por prejuicios raciales muy característicos en estas regiones (Hernández, 1988). En general se considera que el individuo del pueblo diferente tiene defectos y el del propio cualidades, a pesar de que existe la posibilidad de no escatimar elogios a los de un pueblo distinto.

Respecto a la actividad comercial entre los pueblos, ésta es de gran importancia para el establecimiento de relaciones de otra índole como son: obtención de información, conocimiento de costumbres y aun la adopción de éstas.

Existen en el zapoteco serrano una serie de concepciones de las personas diferentes a su grupo. Así por ejemplo, al castellano (aunque no en todos los casos) se le considera superior, lo cual le brinda la condición del idioma y de poseer mayores recursos intelectuales, no obstante a la vez puede considerarse como un traidor potencial, de ahí que se le vea con desconfianza y desprecio. De él se aprende el idioma y en algunos casos el uso de alguna indumentaria y costumbres consideradas como "de buena educación". Sobre la enseñanza del idioma en la escuela, más adelante abundaremos en ello retomando otros aspectos que implica al introducirlo en un sistema de educación formal.

Por otra parte, resulta importante mencionar que los conceptos y las prácticas que se relacionan con la conservación de costumbres y creencias actúan como elementos de resistencia al cambio. Un zapoteco serrano es fiel a sus creencias y costumbres aún cuando se encuentre fuera de su pueblo y aún cuando el sistema dominante atenta fuertemente en contra de ellas (De la Fuente, op. cit. Ramos op. cit.).

2.6. CASA, FAMILIA Y ORGANIZACION SOCIAL

Según Whittecton (op. cit) las principales unidades estructurales del orden social campesino-zapoteco, lo son la casa y la comunidad. Existen también otras unidades, aunque consideradas estructuralmente menos importantes; como los ejidos, las juntas de agua y los barrios, estos últimos son de gran importancia en algunas comunidades, ya que en torno a ellos se organizan las fiestas anuales del Santo Patrono. No obstante, para el zapoteco la casa y la comunidad proporcionan, tanto las formas fundamentales de identificación, como el medio en donde tienen lugar la mayoría de las relaciones sociales.

La casa está constituida por una familia nuclear, aunque no necesariamente; existen casas en que habitan gran número de familias nucleares. Por otra parte, las diferentes fases del ciclo doméstico, también determinan la modificación de los patrones de residencia.

En la familia nuclear zapoteca, al igual que en muchos otros grupos étnicos, las relaciones se dan en función de la división del trabajo, a partir del sexo y la edad. Los papeles de la mujer y el hombre están claramente diferenciados. El jefe de la familia debe ser dominante y autoritario y como consecuencia pocas veces se observa en él señales de afecto hacia su esposa e hijos, las cuales se consideran apropiadas para mujeres y niños.

La casa representa para el campesino zapoteco una distancia tanto material, como social. Atributos sociales, tales como la reputación, el prestigio y la riqueza se miden en función de la casa y del comportamiento de la familia nuclear que la habita. El sistema de cargos y mayordomías hace sus nombramientos teniendo como referencia la casa. Los impuestos, la asignación de tierras comunales, las obligaciones como la guelaguetza, el tequilo, etc. tienen como unidad de referencia a la casa.

Ahora bien, aparte de la familia y la comunidad, existe para los zapotecos otros agrupamientos sociales, fundamentados en actividades religiosas principalmente. Estas relaciones son de naturaleza diádica, en el sentido de que se dan en una esfera más "privada" y favorecen intereses individuales, antes que de grupo; es decir, uniendo a dos individuos. Ejemplo de este tipo de relaciones lo representa el compadrazgo, en donde se establece un compromiso moral con el ahijado de reciprocidad y cooperación, sobre todo en eventos críticos (fiestas y funerales). En las comunidades zapotecas, generalmente los compadres son parientes, lo cual refuerza las relaciones ya existentes.

Otras relaciones que se establecen con esta característica diádica, aunque sin fundamento ritual ni formal, se da entre vecinos y amigos de la misma comunidad o de comunidades diferentes, pudiéndose dar tanto entre iguales como con desiguales; un ejemplo de esta última lo representa la relación patrón-cliente, que ha servido de base del poder político de la sociedad mexicana tradicional; ya que un jefe fuerte, depende en buena medida de la reciprocidad continuada de sus clientes. Este tipo de relación no se limita a los seres humanos, sino también se les hace promesa a los santos, a cambio de favores especiales (Whittecotton, op.cit.).

2. 7. LA EDUCACION

En una acepción amplia, la Educación es definida como un proceso de transmisión cultural, el cual según Aguirre Beltrán (1973, cit. en Cisneros 1990) consiste en el

"...proceso a través del cual la herencia cultural es transmitida de una generación a otra; por lo tanto, la escolarización -en el caso de haberla en ese determinado grupo-, o la educación formal es solamente una parte de él" (p. 10).

Partiendo de la cita anterior, podemos hablar de una educación no formal referida al proceso de aculturación de los miembros del grupo, conforme de sus prácticas y valores culturales, valores éticos y morales transmitidos de una forma informal y poco sistematizada, la cual se ha delimitado en lo general en las ideas precedentes.

En este apartado, nos referiremos a la educación formal en las comunidades de nuestro interés, la cual se encuentra enmarcada en el Sistema Educativo Nacional y matizada por las políticas educativas indígenas, subyacentes a éste.

La educación formal en las comunidades indígenas y la Escuela como el lugar en donde ésta se concreta, así como los contenidos y formas de transmitir los conocimientos subyacentes a ella, no es producto de las formas y tradiciones culturales propias de estos grupos sociales; por el contrario, ésta ha sido desarrollada a partir de un modelo de la sociedad nacional, el cual es ajeno totalmente a dichas comunidades (Varese, op. cit. Cisneros, 1990).

En este sentido, la educación formal es contradictoria a las formas de vida del indígena, encontrándose que gran parte de los indígenas no termina su instrucción primaria, debido a que o no se cuenta con escuelas de organización completa o la falta de relevancia que para los indígenas representa la escuela; esto último Arias (cit. en Cisneros, op. cit.) lo plantea en los siguientes términos:

"... con una educación así, no es extraño que a los alumnos les parezca que su escuela se halla desligada del mundo, que es ardua y poco interesante. Quienes pasan los dos o tres años de escolaridad, rara vez lo hacen por amor al estudio; antes bien, en asistir a la escuela ven una alternativa al trabajo de campo" (p. 7).

La escuela enmarcada en el contexto social indígena, responde a los intereses de grupos sociales dominantes, tanto del ámbito regional como del ámbito nacional (Cisneros, op. cit.; Ruiz, 1992; Hernández, 1988b). Así pues, lo que constituye como una "integración", consiste

en "mexicanizar" a los indígenas, mediante la sustitución de las lenguas vernáculas por un castellano deficientemente aprendido y escasamente controlado, -el cual se torna como una herramienta insuficiente que además resulta un obstáculo para el desarrollo creativo y la participación social, cultural y económica- y la formación de un nacionalismo a través de celebraciones patrióticas y homenajes escolares; dejando de lado casi totalmente las experiencias y la cultura de los niños (Cisneros, op. cit., Varese, op. cit.). En este sentido la escuela descontextualiza a los educandos, pues en la práctica educativa de ninguna manera se afirma la personalidad esencial de los alumnos, la cual se nutre de sus tradiciones culturales a lo largo de su existencia y que poco tiene que ver con contenidos arbitrarios y de métodos descontextualizados para transmitirlos.

Las comunidades indígenas exigen una educación escolar acorde a su cultura, la cual implica considerar necesidades, intereses, actitudes, y valores éticos propios tanto en los contenidos como en las formas de transmisión de éstos, de lo contrario lo único que se persigue es la perpetuación de sectores sociales dominantes, por la subordinación de los grupos étnicos. (Cisneros, op. cit. Ruiz, op. cit.).

Del mismo modo que en muchos otros ámbitos de la vida social del país; la educación para los indígenas, es un proceso en el cual ellos no tienen cabida casi en su totalidad. La planeación y programación pedagógica, la selección del personal docente así como de los materiales de enseñanza, son aspectos de la educación en que los indígenas no participan.

Según Cisneros (1990) los grupos étnicos quizás lo único que aportan al proceso educativo, son los alumnos quienes ajenos a éste, se convierten en elementos pasivos, ya que se limitan a asistir diariamente a clases que resultan por demás irrelevantes; lo cual da como resultado que pocos terminen la instrucción primaria y quienes lo logran ven como única

alternativa la de ser contratados como maestros indígenas (promotores culturales o maestros indígenas) y con ello la posibilidad de convertirse en caciques explotadores de sus congéneres.

El mismo autor concluye respecto a la educación formal y la política institucional que le subyace, la cual:

"... no contribuye a erradicar la explotación que padecen las comunidades sino que, por el contrario, contribuye a la reproducción y mantenimiento del sistema social clasista y de explotación, con la particularidad de que ahora algunos indígenas participan activamente en la explotación de sus propias comunidades" (p. 19).

A lo largo de la historia de la educación en México, todas las propuestas referidas a las poblaciones indígenas, han sido encaminadas a castellanizar a sus pobladores utilizando para ello una diversidad de métodos (vgr. Swadesh, método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, método integral), en menoscabo de su cultura forjada a través de varios siglos (Hernández, 1988b). Sin embargo, es posible hablar de ciertos avances en política educativa indígena a partir de los años setenta, cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena, con un proyecto de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, el cual se concreta teórica, metodológica y técnicamente hasta la segunda mitad de la década de los ochenta y donde se propone el establecimiento de una educación indígena propia, que parta del contexto sociocultural del individuo y que involucre activamente a maestros, alumnos y comunidad en el proceso educativo (Ruiz, 1992).

El último proyecto, establecido en el Programa para la Modernización Educativa (1990-1994) Estado de Oaxaca, se hacen planteamientos importantes en cuanto a la educación que deben recibir los grupos étnicos, resaltando la importancia de rescatar la lengua y la cultura indígena en general; asimismo se habla de la necesidad de especificar los contenidos curriculares

para cada grupo étnico, de ampliar el conocimiento lingüístico de las lenguas indígenas y de la elaboración de textos para cada una de ellas (op. cit).

Es importante señalar, que el discurso oficial respecto a este aspecto, dista de la realidad; oficialmente los proyectos educativos para las comunidades indígenas están matizados de una filosofía propugnante de una educación que debe partir del entorno del niño, la cual propicie un aprendizaje práctico y vivencial; no obstante, la educación sigue siendo homogénea, a pesar de que discursivamente se reconozca la característica pluricultural y pluriétnica del país.

En efecto, tal como lo hemos señalado en el análisis anterior, las comunidades indígenas en el Estado de Oaxaca, se caracterizan por una compleja gama de matices históricos, sociales y culturales; dicha situación hace de la organización social en estas comunidades una forma de expresión única; la cual al igual que las demás comunidades indígenas de nuestro país, ha evolucionado desde el México prehispánico, pasando por la colonia, hasta llegar a nuestros días. Estos diferentes momentos han marcado el curso y las características de la organización social de estos pueblos, siempre con una tendencia de imponiendo modos de producción que benefician a unos cuantos, menoscabando las posibilidades de la gran mayoría de los indígenas, quienes constituyen la imagen aún viva de nuestros orígenes.

Consideramos que al adentrarnos en el estudio de la psicogénesis del pensamiento social, no es posible dejar de lado las características del contexto en que se desenvuelven los sujetos estudiados; ya que resultan elementos particularmente importantes para la explicación de la influencia que ejerce sobre el desarrollo cognitivo -en este caso en dominio de lo social-, la condición de haber nacido en una cultura y no en otra.

CAPITULO III

METODOLOGIA

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Apoyándonos en los argumentos teóricos precedentes y siguiendo la línea de investigación de la psicogénesis de las nociones sociales en niños y adolescentes, en esta tesis se indagó la emergencia y evolución de diversas nociones referidas a la organización social (conceptualización pobreza-riqueza, estratificación social, valoración social, movilidad y cambio social, autocaracterización social, trabajo y ocupaciones y contexto social e instituciones), en niños y adolescentes indígenas de escuelas rurales del Estado de Oaxaca.

3.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACION

Ubicado el problema de investigación en el estudio del desarrollo de la representación del mundo social, y considerando que las nociones aquí estudiadas no se han indagado en niños y adolescentes mexicanos del medio rural, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

1. Delimitar las formas de representación infantil de la organización social en relación a las nociones estudiadas anteriormente, en una población de escolares indígenas de 7 a 16 años de edad, provenientes de comunidades rurales del estado de Oaxaca.

2. Determinar si existen diferencias en la conceptualización, explicaciones e interpretaciones infantiles de las nociones sociales consideradas, en función de la edad.

3. Comparar resultados obtenidos para la población aquí estudiada, con los correspondientes a las de otras investigaciones, específicamente con aquellas de procedencia urbana, tanto mexicana (Díaz Barriga, Aguilar, Hernández, et al, 1989) como española (Delval, Enesco, et al, 1989).

4. Corroborar los hallazgos y niveles de representación de las nociones estudiadas con las encontradas por otros autores.

Dado el carácter exploratorio del presente trabajo, los objetivos propuestos se sitúan en un nivel descriptivo, no obstante; en las conclusiones se intentará hacer algunas reflexiones teóricas y metodológicas del problema que nos ocupa.

3.3. SUJETOS

Esta muestra estuvo constituida por 50 niños y adolescentes indígenas bilingües, pertenecientes a los grupos étnicos zapoteco, mixe y chinanteco; los cuales se asientan en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca.

Se entrevistó a 40 hombres y 10 mujeres, de los cuales el 90% cursaban educación primaria en dos albergues estatales y el 10% restante acudían a una secundaria rural en los poblados de Guelatao y Zoogocho, en la región antes mencionada. El rango de edad varió de 7.8 a 16.11 años, no existiendo siempre correspondencia entre edad y escolaridad. Como puede observarse, sólo la quinta parte de los entrevistados fueron mujeres; esto se debió principalmente al hecho de que no todas las niñas participaban en la entrevista, debido a razones culturales.

En este sentido, se obtuvo una muestra intencional no probabilística ya que se entrevistaba a los sujetos que permitían el diálogo y la interacción con el entrevistador, suprimiendo aquellas entrevistas extremadamente parcas en su contenido y que en un momento no aportaran datos relevantes para los fines de esta investigación.

El siguiente cuadro ilustra las características de la muestra en su conjunto:

EDAD	SEXO	No. SUJETOS
7.8 - 10.11 (CHICOS)	15 HOMBRES 2 MUJERES	17
11.0 - 13.10 (MEDIANOS)	15 HOMBRES 2 MUJERES	17
14.1 - 16.11 (ADOLESCENTES)	10 HOMBRES 6 MUJERES	16
TOTAL	40 HOMBRES 10 MUJERES	50

3.4. INSTRUMENTO

Se aplicó una entrevista de 33 preguntas inicialmente formulada por Juan Delval y sus colaboradores de la Universidad Autónoma de Madrid; la cual fue adaptada para la población mexicana urbana por el equipo de psicólogos dirigidos por Frida Díaz Barriga de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el caso del presente trabajo, se consideró este último, haciendo las adaptaciones pertinentes cuando las preguntas no eran entendidas por el sujeto; en este sentido queremos recalcar que dada la flexibilidad de la metodología de indagación, se pudo plantear y replantear las preguntas cuando hubo necesidad de ello.

Ahora bien, se consideró pertinente agregar y/o modificar algunas preguntas que indagaban las nociones estudiadas, asociadas a procesos propios de su cultura (migración, diferencias entre campo y ciudad).

Para el análisis de los resultados se consideraron las categorías previamente establecidas por Díaz Barriga y cols. (1989) haciéndose una adaptación requerida, dada las diferencias en las respuestas de los sujetos de esta muestra y las ligeras tendencias evolutivas encontradas. En el anexo No.1 presentamos las preguntas de la entrevista, y las categorías de respuesta correspondientes se encuentran en el anexo No. 2..

3.5. ESCENARIO

Las entrevistas se realizaron en los Centros de Integración Social No. 1 y 2 de Guelatao y Zoogocho respectivamente, en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca; también se requirió entrevistar a algunos alumnos de la Escuela Secundaria Técnica del último poblado mencionado.

Los Centros de Integración Social son internados rurales que tienen como objetivo principal proporcionar educación básica en el sistema bilingüe a niños y jóvenes indígenas de 6 a 16 años, proporcionando becas de hospedaje, alimentación, atención médica y una ayuda económica. Además de lo anterior se brinda a los alumnos, una capacitación y educación para el trabajo (carpintería, agricultura, corte y confección, cocina), adiestramiento deportivo y artístico (música y danza).

Las instalaciones de estos centros, además de los salones en donde se imparten las clases, cuentan con dormitorios para niños y para niñas, cocina, comedor, talleres, área médica,

lavandería y una amplia área de jardines y corredores; se observa que en general están en buenas condiciones, no obstante que su administración se da con un presupuesto mínimo el cual se refleja en el tipo de alimentación que reciben los alumnos.

3.6. DISEÑO

La metodología sugerida en esta investigación, de entrada no puede ubicarse en la lógica de la investigación de carácter experimental, por lo cual no se amolda estrictamente a los diseños propuestos en este caso (vgr. Campbell y Stanley, 1973). Por consiguiente, no se definen variables independientes manipulables, que se traduzcan en modificaciones (vía una relación causal) con alguna variable dependiente.

Antes bien, el trabajo lo ubicamos en la metodología de investigación de carácter evolutivo, que para algunos autores se ubica dentro de la categoría de investigación descriptiva (Van Dalen y Mayer, 1979) y para otros forma parte de la investigación del desarrollo (Zinser, 1987) o bien se le define como proplamente clínica (Coll, 1988).

La metodología de investigación adoptada (clínica-crítica) es de tipo cualitativo principalmente, pues lo que importa determinar es una serie de tendencias evolutivas e identificar niveles progresivos de conceptualización asociadas a la edad de los entrevistados. No obstante, el tipo de datos que se obtienen de ésta pueden ubicarse en un nivel de medición ordinal (Siegel, 1975) y son susceptibles de análisis estadístico cuantitativo, tal como se presentará más adelante.

3.7. PROCEDIMIENTO

Se condujeron entrevistas semiestructuradas individuales conforme al método clínico plagetiano, las cuales fueron diversificadas o replanteadas dependiendo de las respuestas de los sujetos.

"La entrevista clínica se conceptualiza como un diálogo flexible con el niño, guiada por una serie de hipótesis de carácter general que permiten al entrevistador las respuestas que va proporcionando el sujeto y plantear nuevas preguntas" (Domahidy-Dami y Banks-Leite, 1985).

Considerando lo anterior en todos los casos el entrevistador intentó indagar la descripción, explicación y justificación ofrecida por los sujetos en torno a las nociones de interés. Cada entrevista fue grabada y transcrita literalmente en un protocolo para su posterior análisis. En el anexo no. 4, se presenta a manera de ejemplificación, la transcripción de tres entrevistas completas.

La dinámica de la entrevista se iniciaba intentando establecer un clima de confianza que favoreciera el diálogo; se le explicaba al sujeto entrevistado que deseábamos conocer lo que él y otros niños de su escuela pensaban acerca de los pobres y de los ricos, por lo cual se le iban a hacer unas preguntas aclarándoles que sus respuestas se grabarían (señalándoles la grabadora) para no olvidárselas. En algunos casos (sobre todo con los niños pequeños) se ponía la grabadora para que el niño escuchara su voz desde la misma (hay que advertir que para muchos niños el escucharse en esas condiciones resultaba algo nuevo).

Nos encontramos que el diálogo con los sujetos en general era difícil, aún cuando el entrevistador replanteara la pregunta parafraseándola, así pues, se observaron sujetos imposibles

de entrevistar (sobre todo las mujeres y los niños más pequeños); atribuímos a esta situación a causas de tipo cultural. En este sentido coincidimos con Castorina y Aisemberg (1989) sobre las dificultades que plantea la entrevista clínica con niños pertenecientes a sectores populares.

Es importante apuntar que en todos los casos se tenía como regla preguntarle al niño si deseaba añadir algo más, sin embargo, las respuestas en lo general eran concretas; a excepción de algunos sujetos que enriquecían la respuesta inicial. Asimismo siempre que el entrevistador notaba que la pregunta no era entendida por el sujeto, ésta era replanteada buscando un vocabulario asequible al niño e ilustrándola con ejemplos.

Estas limitaciones presentadas por la entrevista, influyeron en el curso de la investigación en su conjunto, ya que la conformación de la muestra dependió de los sujetos que respondieron al diálogo, descartando la variable sexo y escolaridad, respetando únicamente la edad.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos con las respuestas ofrecidas en la entrevista .

Para esta muestra se conformaron tres grupos de edad :

- 1) NIÑOS CHICOS (7.8 A 10.11 AÑOS)
- 2) NIÑOS MEDIANOS (11.0 A 13 .10 AÑOS)
- 3) ADOLESCENTES (14.1 A 16.11 AÑOS)

Esta agrupación por edades se realizó tomando en cuenta tanto los resultados de la investigación realizada en el medio urbano con sujetos de clase baja y media alta (Díaz Barriga, Agullar, Hernández, et al, 1990; 1991) como las tendencias mismas que se apreciaron cualitativamente en las respuestas de los sujetos. La finalidad de esta agrupación fue detectar las posibles tendencias evolutivas conforme la edad de los sujetos en las diferentes respuestas que ofrecían.

En relación al análisis cuantitativo, éste se condujo a dos niveles:

1) Descriptivo, donde se obtuvieron datos de frecuencias y porcentajes en las preguntas y categorías conformadas para los grupos de edad mencionados; el cálculo de las frecuencias se obtuvo determinando el número absoluto de sujetos que respondían por categoría de respuesta y se computaron dos tipos de porcentajes: a) por total de sujetos, es decir el número absoluto de sujetos que respondían en una categoría en relación al número total de sujetos que respondían a la o las preguntas interpretadas en cada noción, siendo éste el dato reportado en la interpretación de los resultados, y b) por total de respuestas, es decir la relación de la frecuencia de respuestas

para cada categoría entre el total de respuestas de todas las categorías asociadas por grupo de edad.

2) En algunos casos se realizó análisis estadístico inferencial basado en técnicas no paramétricas, con la finalidad de determinar confiablemente si existían relaciones significativas entre las edades y tipos de respuesta, integrando los datos en tablas de contingencia y calculando, cuando fue pertinente χ^2 cuadrada, la cual se procesó conforme al paquete estadístico computarizado SYSTAT. Como es sabido esta prueba es pertinente para datos de frecuencia de ocurrencia que se presentan en una escala ordinal, donde se quiere establecer la significancia de la relación entre las variables que se cruzan (Siegel, 1975). Como se indicará más adelante, su aplicación no fue posible en algunos casos debido a que en la distribución de frecuencias encontrada aparecían categorías de respuesta cualitativamente relevantes, pero las frecuencias eran bajas y dispersas.

Se conformaron asimismo gráficas que representan porcentajes de respuestas por sujetos considerando los grupos de edad y las categorías de respuesta delineadas. Se utilizó el paquete Excell 5.0. Cabe mencionar que, en congruencia con la aproximación teórico-metodológica asumida en este estudio, se enfatizó el análisis cualitativo donde se ofrece una explicación de las repuestas de mayor relevancia y ocurrencia y se presentan las categorías de análisis en que fueron agrupadas. Este análisis se ofrece por apartados considerando las nociones sociales estudiadas y en él se ejemplifican algunas respuestas que se consideraron prototipo. Para ofrecer una visión más integral de cómo se condujeron las entrevistas, se presentan tres protocolos en el anexo # 4.

Dado que uno de los propósitos de este trabajo fue contrastar los datos de población rural con la urbana, se harán referencias reiteradas a los datos de los sujetos de nivel bajo y medio-alto cuando se considere relevante.

Enseguida se describen los principales hallazgos del estudio para cada una de las nociones sociales indagadas. Se observará que en algunos casos se agruparon los datos de varias preguntas interrelacionadas, mientras que en otros éstas se analizan de manera individual.

CONCEPTUALIZACION POBREZA-RIQUEZA

Esta noción fue indagada por medio de preguntas en donde se inquiría a los sujetos sobre cómo eran los diferentes grupos sociales (pobres, ricos e intermedios) y las diferencias existentes entre ellos. Se encuentra que el 100% de los sujetos correspondientes a los tres grupos de edad, definen a los estratos sociales en términos de atributos económicos (dinero y posesiones) (Véase tabla y gráfica # 1):

Hermillo (8,8):

¿Cómo son las personas ricas? Tienen dinero... tienen carro.

¿Cómo son las personas pobres? No tienen dinero... no tienen que comer.

Abel (11,6)

¿Cómo son las personas ricas? Son las que tienen bastante dinero, tienen carro, tienen bastantes terrenos y casas de concreto.

¿Y cómo son las personas pobres? Los que no tienen casi terrenos.

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? En que los ricos tienen bastante dinero y los pobres no; que los ricos tienen bastantes terrenos y animales y los pobres no tienen.

Facundo ((16,11)

¿Cómo son las personas ricas? Se visten bien, tienen bastante dinero, también tienen para comer bien, sus hijos no necesitan nada, tienen de todo sus hijos, ellos también tienen buena comida, y todo eso, los ricos también pues, tienen mucho dinero.

¿Cómo son las personas pobres? Vemos que andan así descalzos, con ropas viejitas y todo eso, las señoras que no tienen bien de comer, no se alimentan bien, tienen que conseguir para que tengan, tienen que ahorrar.

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? En que los ricos tienen más dinero que los pobres y este, los ricos han trabajado más para que tuvieran y, este, los pobres pues lo más que intentan, pues hacen posible de tener, pero van avanzando más los ricos pues tienen suficiente que los pobres.

Otro factor que es considerado, aunque en menor medida que el anterior es la apariencia (tipo y calidad de la vestimenta, calzado, arreglo personal y algunas características de tipo racial), sobretudo en los sujetos medianos (70.58%) y adolescentes (68.75%), presentándose escasamente en los sujetos chicos (29.41%); a continuación ejemplificamos este tipo de respuesta:

Juan (11,0)

¿Cómo son las personas ricas? Son grandes, son altos pues y gordos; son gueros, son grandotes.

José Luis (12,0)

¿Cómo son las personas ricas? Pues son los que tienen casa buena y usan ropa buena, zapatos y hasta sus corbatas y pues tienen carros.

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? Pues unos andan con su ropa limpia y sus zapatos y los pobres andan descalzos y con ropita vieja andan; son diferentes y no son iguales.

Javier (16,6)

¿Cómo son las personas ricas? Pues las personas ricas... tienen bien vestidos, andan bien de todo...

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? Pues sobre todo del vestido y de las cosas de la familia...

Asimismo, los sujetos chicos muestran una tendencia a mencionar aspectos relacionados con el trabajo como un atributo importante en la caracterización de los distintos grupos sociales, observándose una disminución en este tipo de respuesta en los sujetos medianos y adolescentes:

Hermínio (10,0)

¿Cómo son las personas ricas? No trabajan, no van al campo y están bien en su casa nada más.

¿Cómo son las personas pobres? No más andan trabajando en el campo y van a sembrar café y a cosechar.

¿Qué más? van a la leña, no tienen que comer y siembran maíz y también frijol; siembran porque no tienen dinero para comprar, por eso van al campo a trabajar.

La referencia a los atributos psicológicos (rasgos de personalidad, actitudes, pensamientos, sentimientos, etc.) se presenta en menor medida en los sujetos chicos (29.41%) y medianos

(23.52%) siendo mayor en los adolescentes, en donde la proporción de los sujetos que hizo mención a este tipo de atributos fue del 43.75%. Algunas de las respuestas de esta categoría son las siguientes:

Isaac (10,6)

¿Cómo son las personas ricas? Son muy... como le podría decir, muy... ambiciosas, quieren más dinero, entre más tienen más quieren, no gastan como quiera.

¿Por qué no lo gastan? Porque no quieren que se les acabe, quieren más.

Quirino (13,0)

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? Los ricos andan contentos porque tienen dinero; pues en cambio los pobres, andan, están más tristes?

Javier (16,6)

¿Cómo son las personas pobres? ...Hay algunos que dudan de otra gente que no es rico. También luego le dicen que "¿este, por que andas así?, no te cambias, tu no tienes ropa", bueno, tantas cosas le dicen. Los que son ricos son los que se burlan de la gente.

En lo que respecta a la referencia a las **oportunidades de vida** se observa que éstas se incrementan conforme se avanza en la edad; así en los niños pequeños solo representó un 11.76%, en los niños medianos se incrementó a un 47.05% y en los adolescentes alcanzó un 56.25%.

Aarón (12,0)

¿Cómo son las personas ricas? Las personas ricas tienen carros, pasean, tienen casas bonitas y tienen dinero, y hacen viajes.

¿Cómo son las personas pobres? No tienen dinero y tienen casa de palo, comen muy mal, están desnutridos, acarrear agua al hombro porque no tienen agua, no tienen dinero.

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? En que tienen otros lujos, y otro estilo, otra manera de vivir.

Humberto (16,4)

¿Cómo son las personas ricas? Pues los ricos son los que tienen más dinero, los que tienen más oportunidades.

¿Más oportunidades de qué? Pues sí, se van a un estado por el dinero que tienen... van a visitar, van a conocer los ricos.

Otro atributo que se observa en la descripción pobreza riqueza, es la referencia al trabajo, es decir; respuestas tendientes a describir a los pobres y a los ricos en función del tipo de trabajo que desempeñan, estableciendo el trabajo del campo como un atributo para describir a los pobres excluyendo a los ricos de esta labor; este tipo de respuesta se observó en más de la mitad de los niños pequeños (58.82%), decreciéndose en los sujetos medianos (23.52%) y los adolescentes (37.5%).

Hermínio (10,0)

¿Cómo son las personas pobres? No más están trabajando en el campo y van a sembrar café y a cosechar.

¿Qué más? Van a la leña, no tienen que comer y siembran maíz y también frijol, porque no tienen dinero para comprar, por eso van al campo a trabajar.

Erika (10,4)

¿Cómo son las personas pobres? Ellos trabajan en el campo hacen trabajos ajenos.

Rutilo (13,10)

¿En qué son diferentes los ricos y los pobres? Los ricos venden y los pobres no; trabajan en el campo.

Ernestina (16,3)

¿Cómo son las personas ricas? ...trabajan en la ciudad, en las fábricas, son los que tienen fábricas en Oaxaca.

Al establecer una comparación de estas respuestas, con las de los sujetos urbanos, se observa que en términos generales presentan similitudes en los diferentes grupos de edad, sin embargo, los niños del medio rural mencionan en menor proporción los atributos psicológicos y las oportunidades de vida; las cuales además aparecen a una edad más avanzada que en el medio urbano. Asimismo, se observa la presencia de categorías de respuesta de manera importante como la apariencia y el tipo de trabajo, las cuales en el medio urbano casi no se presentan.

Tratando de encontrar posibles similitudes entre ricos y pobres se encuentra que los sujetos pequeños no establecen ninguna similitud entre ambos grupos y muy pocos (12.5%) de los medianos logran percibirlos en función de rasgos externos principalmente. En los adolescentes

las frecuencias de los sujetos que perciben similitudes, se incrementan (50%) considerando factores tales como la condición humana (37.5%) que en poblaciones urbanas aparece en edades más tempranas y atributos psicológicos (25%) (Véase tabla y gráfica No. 2).

Juan Arce (11,0)

*¿Cuando tu ves a un pobre y a un rico piensas que se parecen en algo? Si.
¿En qué? En lo alto y en lo gordo.*

Fredy (14,8)

*¿Tú crees que se parezcan en algo los ricos y los pobres? Si.
¿En qué? En que todos somos humanos, en que todos piensan, en que todos valen igual, pues.*

ESTRATIFICACION EN LA ORGANIZACION SOCIAL

Esta noción indaga el momento en que los sujetos entrevistados perciben la existencia de distintos grupos humanos con una posición económica y social diferente. Se encuentra que gran parte de los sujetos chicos (41.18%) no presentan argumentos suficientes que definan su conceptualización de la diferenciación de la sociedad en las diferentes clases; respondiendo afirmativa o negativamente, sin dar una explicación precisa respecto a este fenómeno (Véase tabla y gráfica # 3).

César (7,4)

*Oye tú conoces gente rica y conoces gente pobre; ¿crees que hay algo diferente a ricos y pobres? No, hay ricos y pobres.
¿Y hay alguien diferente? No, ya no hay otros, estos no más.*

Oscar (9,6)

*¿Toda la gente es rica o pobre o hay alguna gente que sea otra cosa? Si.
¿Y cómo son ellos? No hay*

Sólo un 29.41% de los sujetos chicos conceptualiza a una clase social intermedia dentro de la sociedad, caracterizándola definitivamente. Este tipo de respuesta se incrementa con la edad;

así, en los sujetos medianos representa una proporción de 37.5% y en los adolescentes llega a alcanzar un 68.75%.

Héctor (10,11)

¿Toda la gente es rica o pobre o hay alguna otra gente?

Si

¿Cuáles son esos o cómo son ellos? Son casi parecidos a los pobres.

¿Explícame por qué casi parecidos a los pobres? Algunos, este, traen ropa, cargan ropas nuevas, pues así sus ropas buenas y zapatos nuevos, todo así nuevo.

Ofelio (13,2)

¿Toda la gente es rica o pobre o hay alguna otra gente? Si hay; regular.

Facundo (16,11)

¿Tú piensas que existe una gente diferente a rica y pobre?

Pues sí, puede haber.

¿Y cómo son ellos? Pues hacen los más intentos que pueden, ni son muy pobres, ni son muy ricos; pero tiene algo que no le llega a un rico... ni les hace mucha falta que alimentarse, ni se pasan. Están a nivel.

Al contrastar globalmente estos sujetos con los de medio urbano, se encuentra que la visión dicotómica de la sociedad -está únicamente conformada por ricos y pobres- permanece por más tiempo en estos sujetos y es a una edad más avanzada en la que llegan a integrar una clase media diferenciándola definitivamente, en la estratificación social.

Ahora bien, se encuentra que desde edades tempranas, los sujetos distinguen diferencias de grado, dentro de un mismo estrato social (ricos o pobres) y únicamente los niños más pequeños de la muestra no conceptualizan estas diferencias (Véase tabla y gráfica No. 4).

Oscar (9,6)

¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias? Si hay diferencias; porque algunos pobres tienen más dinero y otros no tienen.

Gonzalo (14,1)

¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias? Hay diferencias; pues unos ricos tienen más que otros, más dinero, más tierras.

En los tres grupos de edad se observa que el criterio con el que los sujetos establecen una estratificación se centra principalmente dentro de un orden económico (dinero y posesiones) conjuntando el 78% -Si bien en los sujetos de medio urbano la presencia de este criterio es importante, disminuye con la edad, situación que en este tipo de población no es muy marcada-

Crispín (10,6)

¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias? Hay diferencias.
¿Por qué? Algunos tienen otro poquito más de maíz, una costallita y otros tienen la mitad de la costallita o de frijol, no sé. Algunos tienen más dinero que los otros, algunos tienen otro millón y otros casi para llegarle, no todos son iguales.

Quirino (13,0)

¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias? Hay diferencias, porque hay algunos ricos que no tienen carros y hay algunos otros ricos que tienen más; tienen más dinero, y hay algunos que tienen pocos dinero."

Erasto (15,11)

¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias? Hay diferencias.
¿Por qué? Como por ejemplo, algunos tienen ganado, luego algunos tienen otras cosas más que otros.

Conforme se avanza evolutivamente -en menor proporción que en el medio urbano- van apareciendo, aunque en menor proporción que las respuestas de índole económica, respuestas diversas tendientes a involucrar varios factores, principalmente los referidos a atributos psicológicos, oportunidades de vida, trabajo y ocupaciones, apariencia (los cuáles se agruparon en la categoría de atributos extraeconómicos) (Véase tabla y gráfica # 5).

Héctor (10,11)

¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias? Hay diferencias
¿Cuáles son esas diferencias? Diferencias, así, algunos pobres andan así, con su ropa ya no vieja, este... ya cargan ropa media nueva y algunos cargan zapatos nuevos y así se van formando medios ricos.

Rutilo (7,3)

¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias? Pues hay diferencias, porque algunos pobres trabajan y otros no y así no consiguen dinero.

Javier (16,6)

¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias? Pues en los ricos hay diferencias porque hay algunos que se entiende que no son tan buenos y otros ricos que dicen a unos pobres; "pues, aquí está una cosa te la regalo, o ten para tu pasaje," pero hay algunos ricos que son codos, entonces no le dan nada, ni siquiera que se acerque la persona cuando van a pedir prestado y le dicen "pues no tengo", bueno, tantas cosas le dicen.

Facundo (16,11)

¿Cuáles son esas diferencias? Hay unos pobres que agradecen lo que les dan y hay unos pobres que no agradecen.

Asimismo, cuando se les preguntaba ¿que hay más ricos o pobres? los tres grupos perciben como grupo social mayoritario a los pobres (a diferencia de los sujetos de medio urbano en donde el reconocimiento que hay más pobres que ricos aumenta con la edad), sin embargo; cuando se les varía la interrogante a ¿y en la ciudad que hay más, ricos o pobres? su respuesta se torna opuesta considerablemente, explicando que en ese medio existen más ricos:

Misael (9,8)

¿Qué hay más pobres o ricos? Hay más pobres

¿En el pueblo donde vives que hay más pobres o ricos? Pobres

¿Y en la ciudad que crees que hay más; pobres o ricos? Ricos

Emillano (13,10)

¿Qué hay más, pobres o ricos? Pobres, creo.

¿Y en el pueblo de donde eres que hay más? Pobres.

¿Y en la ciudad que crees que hay más? Ricos.

Venancio (16,0)

¿Que hay más pobres o ricos? Hay más pobres.

¿En donde tu vives, que hay más pobres o ricos? Donde yo vivo hay más pobres que ricos.

¿Y en la ciudad que hay más pobres o ricos? Hay más ricos.

En lo que respecta a la manera en que los sujetos perciben los orígenes y las causas de la desigualdad social, se encuentra que gran parte de los niños chicos (52.94%) ofrecen respuestas tautológicas, lo cual sugiere que si bien estos sujetos perciben la desigualdad social, no logran explicarla. Para los sujetos medianos este tipo de respuesta representó un 22.52% y para los

adolescentes un 18.75% (Véanse tabla y gráfica # 6)

Ahora bien, cuando los sujetos ofrecieron una explicación respecto a las desigualdades sociales, éstas se centraron en factores individuales en los tres grupos de edad, conformando el 94% de la totalidad de los sujetos que respondieron aludiendo este tipo de factores:

Misael (9,8)

¿Por qué crees que hay más pobres? Porque no trabajan, na' más se van a jugar a la cancha y toman; y algunos porque sí trabajan, pero tienen poco dinero y son campesinos."

José Luis (12,0)

¿Por qué hay más pobres? Porque hay unos que no trabajan y andan con tanto miedo y los ricos, pues trabajan mucho y tienen dinero.

¿Por qué hay más pobres en tu pueblo? Porque casi no se dedican a trabajar, se dedican más a tomar; si consiguen un poco de dinero... van a trabajar de otras personas y ya que les pagan van a la tienda a comprar sus mezales y toman y no se preocupan de tener una casa.

Venancio (16,0)

¿Por qué crees que hay más gente pobre? Porque los ricos sí trabajan y los pobres pues no, por eso no tienen dinero, no tienen que comer todo eso.

Los factores referentes a la organización social fueron mencionados en la siguiente proporción: el 35.29% de los sujetos chicos y medianos en alguna ocasión hizo referencia a ellos, incrementándose esta proporción casi al doble en los adolescentes en donde alcanzó un porcentaje del 87.5%. Esto puede explicarse en términos de la idea de que al arribar la adolescencia los sujetos comienzan ofrecer explicaciones de orientación societal (Furth, 1976).

Flavio (13,2)

¿En tu pueblo que hay más pobres o ricos? Pobres.

¿Por qué? Porque es un pueblo y todos se dedican a trabajar en el campo.

Noé (12,7)

¿Por qué hay pobres y ricos? Porque los ricos si tuvieron posibilidad de estudiar... También porque los pobres no tienen muchos terrenos, los ricos le quitan sus terrenos a los pobres.

Fredy (14,8)

¿A qué se debe que haya pobres y ricos? Por qué fuimos conquistados por los españoles y desde ahí viene siendo así.

¿Por qué? Osea que ellos ganaron la guerra y los mexicanos ya no pudieron hacer nada, por eso es que nos siguen explotando.

¿Quiénes nos explotan? Los ricos.

¿Y en el pueblo donde tu vives que hay más pobres o ricos? Hay más pobres.

¿Por qué? Pues por sus tierras y hay algunos que no tienen tierra. El que tiene la tierra manda a que trabajen y el que no pues a ellos le pagan.

Juana (15,6)

¿En tu pueblo que hay más pobres o ricos? Pobres.

¿Por qué? Porque casi todos trabajan en el campo y no hay dinero.

¿En la ciudad que hay más pobres o ricos? Ricos

¿Por qué? Hay más trabajo y hay más dinero.

Es en este tipo de respuestas en donde es posible encontrar la presencia de los matices que la cultura proporciona a la comprensión de la sociedad, es decir los sujetos responden en función de su realidad social inmediata.

A diferencia de los sujetos urbanos, se observa que en esta muestra las explicaciones individualistas persisten con el paso de la edad; sin embargo, éstas en los sujetos adolescentes se acompañan de manera importante por respuestas que involucran factores de índole social de la misma manera que en el medio urbano. Otra situación importante lo representa el hecho de que en esta muestra casi no se hizo mención de factores fortuitos o aleatorios (lotería, suerte, etc), ni la herencia; aspecto que sí está presente en los sujetos urbanos.

MIGRACION Y ORGANIZACION SOCIAL

Esta noción intenta indagar la conceptualización de la relación existente entre los procesos migratorios asociados al cambio en la posición social y las condiciones de vida.

Se observa que la mayor parte de los sujetos de los tres grupos de edad; chicos (94.12%), medianos (88.24%) y adolescentes (87.50%); responden que los individuos pertenecientes a una clase social (pobres y ricos) son diferentes dependiendo del medio en donde éstos se encuentren (el campo o la ciudad) (Véanse tabla y gráfica # 7).

Misael (9,8)

¿Un pobre de tu pueblo es igual a un pobre de la ciudad? No.

¿Por qué? No hay trabajo en la ciudad, no encontramos trabajo y en el pueblo sí encontramos trabajo, sí hay trabajo en el campo.

Marcos (12,1)

¿Es igual un rico de tu pueblo a un rico de la ciudad? No.

¿Por qué? Porque en la ciudad se gasta más y en un pueblo se gasta menos; casi no se gasta.

Delfina (14,9)

¿Un rico de tu pueblo es igual a un rico de la ciudad? No.

¿Por qué? Porque en la ciudad es diferente y en el pueblo la gente se hace rica con el café, porque hay cosechas de café y en Oaxaca venden otras cosas o trabajan en las oficinas, o trabajan de otras cosas que no se parecen.

Los sujetos que responden que los grupos sociales son iguales, Independiente del medio en que se localicen es relativamente menor (24% de la muestra total).

Everardo (10,11)

¿Un rico de tu pueblo es igual a un rico de la ciudad? Sí.

¿Por qué? Porque son iguales, porque igual de dinero tienen, son iguales pues iguales tienen dinero.

¿Un pobre de tu pueblo es igual a un pobre de la ciudad? Sí.

¿Por qué? Porque igual no trabajan y no tienen dinero.

En relación a la migración asociada al cambio en las condiciones de vida, se encuentra que los sujetos chicos responden preponderantemente que este fenómeno mejora dichas condiciones (94.12%) decrementándose ligeramente esta proporción a medida que se avanza en la escala evolutiva (88.24% medianos y 62.5% de adolescentes) (Véanse tabla y gráfica # 8).

Crispín (10,6)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Más rica, porque trabaja o se vuelven albañiles, van a trabajar 'onde piden, en un centro, necesitan albañiles para que hagan una casa o bardas.

Aarón (12,0)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más pobre o más rica? Se vuelven más ricas; hay más formas de vivir y de moverse; forman una tienda y llega la gente a comprar y llegan carros a dejar mercancía.

Juana (15,6)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad se vuelve más rica o más pobre? Más ricos.

Ahora bien, la proporción de los sujetos que responden que la migración empeora las condiciones de vida de los individuos es mayor en los adolescentes (81.25%), decrecentándose en los sujetos medianos y chicos, sin embargo sí representa una proporción importante (47.05%) en ambos grupos. A continuación se presenta algunas de las respuestas que ejemplifican este hecho:

Erika (10,4)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Más pobres porque algunos venden sus terrenos y se van a la ciudad y al querer volver a su pueblo ya no tienen terrenos, ni donde vivir, venden su casa, venden sus terrenos.

Noé (12,7)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Más pobres; porque algunos no encuentran trabajo, no tienen en donde vivir.

Donaldo (15,6)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Más pobre, porque en la ciudad se gasta mucho el dinero.

Erasto (15,11)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Pues yo pienso que más pobre, porque algunos no saben trabajar... pues piensa que ganan más en una ciudad, pero como, si no hay estudio no puede ganar cosas buenas, como gente que ya están en una ciudad.

Dentro de este mismo apartado existen sujetos que respondían que las condiciones de vida se favorecerían o desfavorecerían dependiendo de uno o varios factores; este tipo de respuesta aparece en menor medida en los sujetos medianos (11,76%), sufriendo un ligero incremento en los adolescentes (31.25%):

Seferino (12,8)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Pues se vuelven según su movimiento, si trabajan se van a volver rico, pero si no trabaja y se anda paseando, nunca se van a volver ricos.

Raúl (14,7)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Depende de cómo trabaje, si trabaja mucho, pues gana más.

Javier (16,6)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Pues según lo que haga; si es que tiene un buen trabajo. Por decir, si una persona de un pueblo quiere vivir en la ciudad, pues tienen que buscar un trabajo que sea mejor para que pueda vivir, pero si no encuentra el trabajo entonces debe dedicarse al campo o buscar un trabajo en donde más o menos gane dinero y ya de eso, pues entonces se pone duro a sembrar maíz, que siembre café para que produzca sus cosechas.

En cuanto a los factores asociados al cambio en las condiciones de vida que son mencionados por los sujetos, se observa que éstos principalmente se ubican en un orden Individual en los tres grupos de edad (sujetos chicos 94.11%, sujetos medianos 100% y adolescentes 87.5%).

Oscar (9,6)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Mas rica.

¿Por qué? Porque trabajan bastante.

Quirino (13,0)

¿La gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre? Pues al algunos que se vuelven más ricos pues. Hay algunos que no más se van a pasear y así no más se quedan; algunos que se van a trabajar y ahí ganan sus dineros pues, y compran sus cosas y ya lo venden.

Los factores asociados a la organización social, fueron reportados en la misma proporción por los sujetos chicos y medianos (47.05%) incrementándose en la adolescencia (68.75%).

Noé (12,7)

¿Es lo mismo ser rico en tu pueblo que ser rico en la ciudad? No, porque los ricos de los pueblos siembran café y los ricos de la ciudad no, y porque tienen otras actividades diferentes.

Delfina (14,9)

¿Es lo mismo ser pobre en tu pueblo que ser pobre en la ciudad? No, porque en la ciudad es más difícil, en el pueblo casi no se venden las cosas, hay verduras y frutas y en Oaxaca no; se compran las cosas... no... no se parecen son más pobres los de Oaxaca que de los pueblos.

Juana (15,9)

¿Es lo mismo ser rico en tu pueblo que ser rico en la ciudad? No, porque en la ciudad hay más trabajo fácil y ganan más dinero... Porque ahí en la ciudad el día le pagan veinte mil pesos y en mi pueblo le pagan diez mil pesos, por eso hay más dinero.

Es importante apuntar, que si bien los factores asociados a la organización social son mencionados desde edades tempranas, no se encuentran explicaciones que aludan a factores de orden social estrictamente hablando hasta la adolescencia.

VALORACION DE LA CLASE SOCIAL

Esta noción indaga los juicios de valor que emiten los sujetos entrevistados acerca de los diferentes estratos sociales, respecto a la aceptación o rechazo de los mismos, o a la atribución de algunos rasgos como el agrado, la bondad y la felicidad.

En cuanto a la valoración hecha en términos del agrado (simpatía) y bondad hacia los diferentes grupos sociales, se encuentra que la mayor parte de los sujetos de los tres grupos de edad favorecen a los pobres (64.70% de los sujetos chicos, 76.47% de los medianos y 66.66% de los adolescentes (Véanse tabla y gráfica # 10).

Oscar (9,6)

¿Quiénes te agradan más los ricos o los pobres? Los pobres.

Seferino (12,8)

¿En dónde crees que hay más gente buena, entre los ricos o entre los pobres? Entre los pobres, porque los ricos tienen problemas con otros y los pobres no.

Sin embargo, una gran parte de los sujetos pequeños favoreció a los ricos (58.82%), decrecentándose ligeramente este tipo de juicio conforme se avanza en la edad (52.94 de los sujetos medianos y 40 % de los adolescentes):

Misael (8,0)

¿Quiénes te agradan más los ricos o los pobres? Los ricos.

José Luis (12,0)

¿Quiénes te agradan más los ricos o los pobres? Los ricos.

Raúl (14,7)

¿En donde crees que hay más gente buena, entre los ricos o entre los pobres? Entre los ricos... porque nos pueden dar dinero y ayudar a buscar trabajo.

Existen otras categorías a los que algunos sujetos favorecen, como son los regulares; o bien aquellos sujetos que responden que la atribución de bondad o simpatía es indistinta para los diferentes grupos. Esto último se presenta más frecuentemente en los adolescentes (40%), aunque también es mencionada pero en menor medida por los sujetos chicos (17.64%) y medianos (5.8%):

Erika (10,4)

¿Quiénes te agradan más, los ricos o los pobres? Los que tienen terrenos pero no son ricos.

¿Ellos qué son? Son personas, pero que no son pobres ni son ricos.

Noé (12,7)

¿Quiénes te agradan más los ricos o los pobres? Igual, igual son de buenos.

Facundo (16,11)

¿Dónde crees que hay más gente buena, entre los ricos o entre los pobres? Hay unas gentes ricas que son buenas y hay unas que son malas y en cambio los pobres, también hay unos pobres que son malos.

Respecto a la felicidad, se encuentra que ésta es otorgada principalmente a los ricos casi en la misma proporción en los tres grupos de edad, conjuntando un 86.9% de la totalidad de los sujetos (véanse tabla y gráfica # 11):

Sin embargo se encuentran algunos sujetos medianos y adolescentes que otorgan mayor felicidad a los pobres:

Juana (15,6)

¿Quiénes son más felices los ricos o los pobres? Los pobres

Ernestina (16,3)

¿Quiénes son más felices los ricos o los pobres? Los pobres.

Respecto a los atributos que proporcionan los sujetos para enjuiciar favorablemente una clase social, se encuentra que en la mayoría de los sujetos de los tres grupos de edad estos atributos son preponderantemente de orden económico (véase, tabla y gráfica No. 12):

Abel (11,6)

¿Por qué crees que hay más gente buena entre los ricos? Porque tienen más dinero.

Venancio (16,0)

¿Por qué te caen mejor los ricos? Porque ellos tienen dinero, viven mejor, por eso.

Los atributos psicológicos son mencionados en mayor proporción por los sujetos medianos (70.58%) y adolescentes (68.75%) siendo menor en los sujetos chicos (35.29%).

Crispín (10,6)

¿Por qué te agradan más los pobres? Porque los ricos como que no dan nada y los pobres dan un poco de café o si no regalan un poco de maíz o un almú de...

José Luis (12,0)

¿Por qué crees que hay más gente buena entre los pobres? Porque los ricos casi no dan, así luego, mejor nos burlan que no tenemos dinero, dicen que "ese chamaco anda con su ropa vieja"... se burlan francamente... y los pobres sí tienen un poco en su plato, pues ya nos regalan uno de sus tacos.

Rufino (14,11)

¿Por qué te caen mejor los pobres? Porque ellos están sufriendo.

El comportamiento social como un atributo en la valoración social es mencionado principalmente por los sujetos medianos (64.70%); disminuyendo en los adolescentes (43.75%) y reportado mínimamente por los sujetos chicos (17.64%).

Erika (10,4)

¿Por qué crees tú que haya más gente buena entre los pobres y entre los que no son ni pobres ni ricos? Porque ellos lo que tienen lo dan y se quieren entre ellos también, pero los ricos y los pobres ellos no, ellos no quieren a los pobres.

Ofelio (13,2)

¿Por qué crees que hay más gente buena entre los pobres? Porque ahí te dan algo de los que trabajan, te dan algo.

Donaldo (15,6)

¿Por qué crees que hay más gente buena entre los pobres? Porque en mi casa, pues yo soy pobre y con otros amigos pues así he compartido, me prestan algo o esto, y ya los ricos, entre más tienen más quieren tener.

¿Y los pobres? Los pobres son unas personas sencillas, si les pedimos algo, nos lo prestan, así nos vamos todos.

Algunos sujetos hacen mención de la pertenencia de clase como atributo importante para establecer juicios de valor respecto a las clases sociales. Representando este tipo de respuesta un 25% en los adolescentes, un 11.76% de los sujetos medianos y un 5.8% de los niños pequeños.

Cuando se les preguntó a los sujetos si estaban de acuerdo con las desigualdades sociales, la mayor parte de los mismos se situaban en contra de la existencia de este fenómeno, proporcionando argumentos vinculados a la existencia de una sola clase social (igualdad social)

(Véase tabla y gráfica # 13):

Herminio (10,0)

¿Tú crees que está bien que haya gente rica y gente pobre? Este... gente rica, para que todos estén contentos, para que no unos estén felices y otros no... todos parejos.

¿Entonces tú crees que debe haber pura gente rica? Sí, porque todos deben estar contentos.

Seferino (12,8)

¿Tú crees que está bien que haya gente rica y gente pobre? No, porque toda la gente debe de ser pobre, porque Dios siempre anduvo pobrecito.

Humberto (16,4)

¿Tú crees que está bien que haya gente rica y gente pobre? No... para mí mejor que todos fuéramos pobres.

Sin embargo también se encontraron sujetos que respondían en favor de dichas desigualdades: 33.33% de los sujetos chicos, 5.88% de los sujetos medianos y 26.66% de los adolescentes.

Erika (10,4)

¿Tú crees que está bien que haya gente rica y gente pobre? Sí... porque ellos mismos gozan de los que tienen.

¿Quiénes? Los ricos y los pobres

Emiliano (13,10)

¿Te parece bien que haya gente rica y gente pobre? Sí.

¿Porqué? Porque... porque los ricos tienen más, tienen muchas cosas.

Ernestina (16,3)

¿Te parece bien que haya gente rica y gente pobre? Pues está bien, porque si todos fueran ricos, todos van hacer lo que ellos quieren.

¿Cómo, lo que ellos quieren? Pues sí, lo que ellos quieren, así van a mandar lo que ellos quieren y hacer todo lo que a ellos se les da la gana.

MOVILIDAD Y CAMBIO SOCIAL

En esta noción se agruparon preguntas que indagaban la posibilidad a que tienen los diferentes grupos sociales y el mismo entrevistado de modificar su posición en la escala social. Se observa -al igual de lo que sucede con sujetos de medio urbano- una mayor proporción de los sujetos que reportan aspectos vinculados con el trabajo como factor importante en la movilidad social (100% de los sujetos chicos, 94.11% de los sujetos medianos y 81.25% de los adolescentes)(Véanse tabla y gráfica # 14):

Herminio (10,0)

¿Cómo una gente pobre puede volverse rica? Vender algo que tienen entre ellos, también vender algo, si van a trabajar a otro lado, también se puede volver rico?

¿Cómo te podrías hacer rico tú? Trabajar, trabajar algo para que tengamos dinero. No vamos a comer siempre siempre, para que no se acabe el dinero.

José Luis (12,0)

¿Un pobre cómo se puede volver rico? Pues que trabaje, que vaya a trabajar así diario, para que tenga dinero, que compre su terreno y ya tienen su terreno, siembra café, ya así tenga su casa y ya no sufra tanto.

¿Cómo te podrías volver rico? Así, trabajando y ya.

¿En qué? En el campo, así ya trabajo, ya consigo dinero, compro terrenos y ya siembro mi café?

Javier (16,6)

¿Cómo una gente rica se podría volver pobre? Pues, este, que ya no trabaje nada, que se quede durmiendo o simplemente que diga: "yo estoy rico, me duermo" y tener a alguien que le pague y que le mande ración hasta donde está y así no más pues cómo ya no está dedicado al trabajo, porque los ricos aunque son

ricos pero mandan mozos y si podemos, y ya él está sentado pero si produce aunque no este trabajando, por que si él es rico pero manda mozos; pero en cambio si se queda ahí, que ya no mande mozos, que ya no haga de cosas, entonces ya, este... se queda pobre.

El estudio como un factor determinante de la movilidad social es mencionado más por los adolescentes (43.75%), que por los sujetos chicos y medianos (29.41% en ambos grupos).

Misael (9,8)

¿Dime, cómo se puede llegar a hacer la gente rica? Que trabaje, que estudie, que sea un licenciado o presidente.

¿Y tú cómo te podrías hacer rico? Estudiar, trabajar.

Noé (12,7)

¿Cómo te podrías hacer rico tú? Trabajando y estudiando.

Erasto (15,11)

¿Dime, cómo se puede volver o que puede hacer la gente para volverse rica? Pues, para que se pueda hacer rica, hay que estudiar, estudiar, bueno, los que son chicos, tienen que estudiar pa' que ganen un trabajo mas o menos que tengan, que tengan más, pues; que no fuera como sus papás, si es que es pobre, que estudie, que todo.

¿Cómo te podrías hacer rico tú? Bueno, estudiando, haciendo esfuerzo para... leer, escribir, bueno también hasta hacer cosas de matemáticas.

En términos generales y al igual que en el medio urbano se encuentra una clara concepción de la movilidad social, atribuible al individuo, más que al grupo o instancias sociales.

Cuando se inquirió a los sujetos que expusieran algunas soluciones a la pobreza, se observan categorías de respuesta que se agrupan en dos dimensiones; los que proponen que la solución debe provenir de determinadas acciones individuales (superación personal) y por otra parte los que sugieren que la solución debe de venir de acciones externas al individuo (mejoramiento de oportunidades de vida, ayuda externa, etc.). Así, la distribución quedó como sigue: El 88.23% de los sujetos pequeños respondieron en cuanto al primer factor y un 35.29% en cuanto al segundo; los sujetos medianos que hicieron alusión al primer factor representó un 75% y un 37.5% para el segundo. Por último, los adolescentes que aluden al primer factor de solución representa un 64.28% y un 50% para los segundos. Como se puede observar las respuestas

referidas a factores de solución individuales decrecientan a medida que se avanza en edad (Véanse tabla y gráfica # 15).

AUTOCONCEPTUALIZACION

La noción de autoconceptualización explora el estrato social en que se ubica a sí mismo cada uno de los sujetos entrevistados. La pregunta específica que se hizo fue sobre qué consideraban que eran ellos, su familia y las personas con quien vivían, con la finalidad que se situaran ellos y su núcleo inmediato de pertenencia. Se observa una tendencia general por autocaracterizarse predominantemente como pertenecientes a una clase social pobre o baja de casi 3/4 partes de los menores y medianos y poco más de la mitad de los adolescentes (70.58%, 76.47% y 56.25% respectivamente) (Véanse tabla y gráfica # 16), en contraste con los sujetos de medio urbano, los cuales en su mayoría se autocacterizan como "regulares". Enseguida se presentan algunas respuestas prototipo de este aspecto:

Oscar (9, 6)

*Tus papás, las personas con quienes vives, ¿qué son; ricos o pobres? Pobres.
¿Por qué? No tenemos dinero*

Hermínio (10, 0)

*Tus papás y tú, la familia con quien vives ¿son ricos o pobres? Pobres
¿Por qué? Pues porque no salen a trabajar a otro lado, trabajan para comer para ellos no más, pero no salen del pueblo.*

Noé (12,8)

*Tus papás y tú, la familia con quien vives ¿que son, ricos o pobres? Pobres.
¿Por qué? Porque no tienen mucho dinero.*

Existe una proporción de los sujetos que es importante mencionar; los cuales se autocaracterizan como "regulares": 37.5% de los adolescentes y 23.52% de los sujetos medianos y pequeños.

Erika (10,4)

*Tus papás, tu familia y tú, ¿que son; ¿ricos o pobres? Regulares
¿Cómo regulares? Que no son tan ricos ni tan pobres.*

Aarón (12,0)

*Tus papás, tu familia y tú que son; ¿ricos o pobres? Ni muy rico ni muy pobre,
regulares; trabajan también.*

En relación a los atributos de autocaracterización, se encuentra que en los tres grupos de edad los sujetos consideran primordialmente aspectos de orden económico. Resulta particularmente importante el hecho de que a diferencia de poblaciones urbanas, la presente muestra en este apartado hace alusión a atributos referentes con el tipo de trabajo que ellos desempeñan como un factor primordial dentro de su autocaracterización en las clases sociales:

Héctor (10,11)

*Tus papás, las personas con quien vives y tú, ¿son ricos o pobres? Pobres.
¿Por qué? Porque mis abuelitos, mi familia se ponen a trabajar en el campo y a veces se acaba la comida, no tienen que comer, comen tortilla simple y cuando tienen dinero compran cosas para comer.*

Donaldo (15,6)

*Tus papás, las personas con quien vives y tú, ¿son ricos o pobres? Somos pobres, porque toda mi familia no tiene dinero.
¿Por qué no tienen? No pueden tener, pues este, darlo andan así en el monte trabajando, cortando pastos y así.*

TRABAJO Y OCUPACIONES

En esta noCIÓN se intentó indagar la relación que los sujetos establecen entre el trabajo y las diferentes clases sociales, cobrando especial importancia ya que como se ha podido observar estos sujetos al igual que en las comunidades urbanas consideran a este factor como el eje rector de la movilidad social.

Al preguntársele a los sujetos en qué trabajan los pobres y los ricos, se observa en los sujetos una tendencia generalizada por ubicar a los pobres como aquellos que realizan labores del campo:

Isaac (10,6)

¿La gente pobre aquí también, en el pueblo; en qué trabaja? Pues en el campo.
¿Qué hace en el campo? Siembra maíz, frijol, este, chícharo, garbanzo.

Fredy (14,8)

¿La gente pobre de tu pueblo en qué trabaja?

En los campos trabajan, cultivan la tierra y siembran caña, café y ahí sacan lo que gastan.

Se encuentra que solo algunos sujetos medianos (23.53%) y un sujeto chico que los relaciona con la realización de oficios diversos (albañil, peón, etc.) (Véanse tabla y gráfica # 17).

Ahora bien cuando se trata de caracterizar a los ricos dentro de una labor específica, ésta está relacionada principalmente con la tenencia de la tierra (terratenientes) aunque ellos también los llaman campesinos (en realidad lo son, con la diferencia de que unos solo producen para el autoconsumo y los otros lo hacen en grandes cantidades); los siguientes fragmentos de protocolos ilustran este hecho:

Noé (12,7)

¿La gente rica de tu pueblo en qué trabaja? Siembran café.

¿Y la gente pobre? Trabaja del café.

A ver explícame, si los ricos trabajan en el café y los pobres también; ¿por qué unos son pobres y otros son ricos? Algunos no tienen muchos terrenos.

¿Quiénes? Los pobres.

Humberto (16,4)

La gente rica de tu pueblo, o la gente rica de aquí; ¿en qué trabaja? Algunos de lo que viven pues, de un negocio, o así.

¿De qué negocio? Siembran cafetales y todo eso, trabajan en el campo y luego lo venden.

¿Y los pobres de tu pueblo en qué trabajan? Sí, también tienen, pero no llegan a tener como los ricos de acá, porque esos tienen hectáreas de cafetales y mucho.

Los sujetos pequeños que respondieron en cuanto a esta categoría solo representó un 12.5%, incrementándose notablemente en los medianos (52.94%) y los adolescentes (75%). Como se puede observar es en edades más avanzadas en donde se encuentra más consistentemente la relación entre la clase social alta como poseedora de los medios de producción (Véanse tabla y gráfica # 18).

Otras respuestas reportadas en esta interrogante refieren a los ricos como comerciantes (Chicos 31.25%, medianos 29.41% y adolescentes 31.25%), empleados (chicos 37.5%, medianos 11.76%, 0% adolescentes) y como gente que trabaja en la ciudad (chicos 31.25%, 5.8% medianos y 0% adolescentes).

Cuando se pidió a los sujetos que explicaran por qué unas personas ganan más que otras la explicación principal, al igual que lo que sucede en comunidades urbanas, se centró en argumentos relacionados con el factor trabajo (cantidad y calidad del principalmente). Esta respuesta para los sujetos pequeños representó un 100%, para los medianos un 82.35% y para los adolescentes un 75% (Véanse tabla y gráfica # 19):

Ericka (10,4)

¿Por qué unas personas ganan más que otras? Porque la que ganan más son las que trabajan, trabajan más que los que ganan poco.

Omar (11,10)

¿Por qué unas personas ganan más que otras?

Porque trabajan más y buscan que les paguen bien.

¿Qué más? Les gusta trabajar.

Fredy (14,8)

¿Por qué unas personas ganan más que otras? Por el trabajo, por la calidad del trabajo.

¿Por la calidad del trabajo? A ver explícame cómo está eso. Osea que por el trabajo ues, si hay un trabajo que sea más pesado pues cobra más; pues si es un trabajo que casi no se castiga mucho el hombre, pues ahí cobra menos.

Una representación de explicaciones relacionados con factores diversos (nivel de estudios, esfuerzo personal, etc) fue para los sujetos chicos un 17.65%, para los medianos un 35.29% y para los adolescentes un 31.25%.

En otra interrogante dentro de esta misma noción se pedía a los sujetos que si todos los adultos contaban con un trabajo, se encontró que la mayor parte de los sujetos chicos (76.41%) respondieron que *sí tienen trabajo*, decreciéndose ligeramente esta respuesta en los medianos (64.71%) y los adolescentes (56.25%) en donde se incrementan las respuestas que sugieren lo contrario (véanse tabla y gráfica # 20).

Consideramos que este tipo de respuesta encuentra su explicación en las características de las comunidades en donde se desarrollan los sujetos estudiados, en el sentido de que la mayoría de sus habitantes cuenta con un pedazo de tierra para sembrar (independientemente del tamaño y calidad de ésta), es decir cuentan con un trabajo. Así pues, el desempleo en estas comunidades no es tan evidente como en las comunidades urbanas, argumento que los mismos sujetos proporcionan cuando se les pregunta por qué consideran que la mayor parte de los adultos cuentan con un trabajo:

Misael (9,8)

*¿Tú crees que todas las personas mayores tienen trabajo? Sí.
¿Por qué? Porque tiene sus cafetales.*

Isaac (10,6)

*¿Oye y todas las personas adultas tienen trabajo? Pues no todos, la mayoría de este pueblo pues son pobres.
¿Y entonces tienen o no tienen trabajo? Pues sí, pues; pero en el campo.*

Finalmente se preguntó a los sujetos acerca de lo que una persona necesitaba para conseguir un trabajo; se encuentran respuestas diversas y en diferentes proporciones: respuestas que atribuyen que el logro de un trabajo está únicamente en buscarlo (Intención e Interés) este tipo de respuesta fueron más altas en los pequeños lo cual representó un (47.06%), siendo menor en

los medianos (23.53%) y los adolescentes (18.75%)(Véanse tabla y gráfica # 21).

Omar (11,10)

¿De qué depende que una persona pueda conseguir un trabajo? Algunas son listas y van a trabajar.

¿Qué más necesita una persona para que pueda conseguir un trabajo? Ir a pedir trabajo...

¿Y tú crees que necesite algo para que le puedan dar un trabajo? SI.

¿Qué? Sus papeles.

¿Qué papeles? de cuando nació.

¿Y qué otra cosa? Todo lo que tiene.

¿Necesita algo más aparte de sus papeles y de ir a pedir un trabajo; tú crees que necesite algo más? No.

Otro tipo de respuesta es referente al contar con papeles tales como carúlla, acta de nacimiento y certificados de estudio para conseguir un empleo éstas se presentaron solo en los sujetos medianos (52.94%) y en los adolescentes (37.50%).

La preparación como factor determinante en este logro es mencionada más por los adolescentes (43.75%), siendo menor en los medianos (29.41%) y pequeños (17.65%). El factor esfuerzo es mencionado en la misma proporción en los tres grupos de edad.

En los sujetos pequeños se observa una proporción importante (41.18%) que menciona que para conseguir un trabajo es necesario contar con determinados tipos de herramientas (tales como pala, pico, etc.)

JUSTICIA SOCIAL E INSTITUCIONES

Esta noción intenta indagar la forma en que los sujetos ubican a las clases sociales definidas por ellos mismos, dentro de la dinámica de la organización social, la justicia social, los el estatus social, las instituciones.

Un primer momento se ubicó en la indagación de la aplicación de la justicia social en función de los distintos grupos sociales, encontrándose un favoritismo generalizado en la aplicación de ésta, hacia el grupo de los ricos (58.82% de los chicos, 82.35% de los medianos

y 81.25% de los adolescentes) (Véanse tabla y gráfica No. 22). Sin embargo esta explicación no es tan sencilla como se aquí se plantea, ya que si bien cuando se agrupan las respuestas de los sujetos de las dos preguntas que en esta noción se hacían, el resultado es este; no así cuando se les analiza una por una:

La primera pregunta se refería al hecho de que considerarían a quien castigarían más, a un rico o a un pobre, si ambos cometían un delito semejante. Se observa que el 47.05% de los sujetos chicos favorece a los pobres con su respuesta, disminuyendo esta proporción en los sujetos medianos (29.41%) y adolescentes (31.25%), en donde se encuentra un aumento en las respuestas que favorecen a los ricos (47.05% y 56.25% respectivamente). Podemos decir que a medida que se avanza en la edad los sujetos se percatan del fenómeno de la corrupción.

Esta explicación se completa cuando se analizan los argumentos que los sujetos dan a sus respuestas; las que por lo regular favorecen a los ricos lo hacen considerando principalmente sus atributos económicos. Ahora bien, los que favorecen a los pobres (que en cierta forma justifican un delito cometido por estos) su consideración tiene que ver con otro tipo de valores.

La respuesta que sugiere que la aplicación de la justicia social es indistinta para cualquier grupo social es reportada más por los pequeños y medianos (23.52% en la misma proporción), que por los adolescentes (12.5%).

En otra pregunta en la que se especificaba que quien saldría primero de la cárcel; los adolescentes respondieron en su mayoría favoreciendo a los ricos (87.5%), disminuyendo ligeramente esta respuesta en los medianos (76.47%) y los sujetos pequeños (58.82%).

En cuanto a los argumentos que presentaban los sujetos a sus respuestas, se observa una tendencia generalizada de los tres grupos de edad de responder en términos de atributos económicos es decir que la justicia favorece a los ricos por su dinero (véanse tabla y gráfica No. 23).

En otro apartado dentro de esta misma noción se inquirió a los sujetos sobre el financiamiento de las Instituciones sociales; encontrándose que la mayoría de los sujetos correspondiente a los tres grupos de edad otorgan esta responsabilidad al gobierno y a sus funcionarios (88.23% de los pequeños, 70.58% de los medianos y 93.75% de los adolescentes).

Por último se agruparon preguntas para indagar la posición que los sujetos otorgan a las personas pertenecientes a un grupo social respecto al conocimiento, aptitudes y poder; se observó que en su mayoría los sujetos tienden a favorecer a los ricos en cuanto a estos aspectos, así este tipo de respuesta para los sujetos pequeños representó un 94.11%, para los medianos un 82.35% y para los adolescentes un 93.75%.

Ahora bien en cuanto a los factores que determinan dicha asignación se observa que predominan casi en la misma proporción (64.75 % chicos, 58.82% medianos y 62.5% adolescentes) aquellos de orden económico; seguidos de factores referentes a la preparación y educación (58.82% chicos, 52.94% medianos y 62.5% de adolescentes).

Otro tipo de factores que también es mencionado es el referente al poder el cual aparece más en los pequeños (52.94%), disminuyendo su frecuencia en los medianos (41.17%) y siendo aun menor en los adolescentes (18.75%).

CONCLUSIONES

¿Cómo difiere la representación de la organización social en los niños y adolescentes pertenecientes a comunidades Indígenas de la Sierra Norte del Estado de Oaxaca a la de niños y adolescentes de otras culturas?, el presente estudio nos lleva a concluir respecto a esta Interrogante:

La conceptualización de la pobreza y la riqueza en todos los grupos de edad, es definida en términos de atributos económicos, considerando en menor medida los atributos psicológicos (actitudes, rasgos de personalidad, comportamiento social, sentimientos, etc.), a diferencia de lo encontrado en comunidades urbanas (Díaz Barriga, Aguilar, Hernández, et al.) en donde las tendencias evolutivas en este sentido son más marcadas. Ahora bien es perceptible que con el avance de la edad los sujetos enriquecen sus respuestas. Por otra parte las respuestas de los sujetos están matizadas en función de las características su medio y esto es evidente en la caracterización de los ricos y de los pobres.

Respecto a las características de la conceptualización de la estratificación social es importante enfatizar el hecho de que estos sujetos (hasta el grupo de los niños medianos) perciben a la sociedad conformada por dos grupos sociales extremos: ricos y pobres (aun cuando admiten diferencias de grado al interior de dichas clases); siendo hasta la adolescencia en que se concibe la existencia de una estratificación diferente ya que distinguen al grupo social de los "medios".

Los orígenes y causas de la desigualdad social son ajenos a los niños chicos, aún cuando sí logran percibirla. Solo algunos sujetos chicos y medianos explican dicho fenómeno

determinado por las condiciones diferentes en el tipo de trabajo realizado, el medio en que se desenvuelvan los Individuos (campo o ciudad). Sin embargo, la mayor parte no dan cuenta de factores de tipo social estrictamente, los cuales van aparecer hasta los 12-13 años incrementándose con la adolescencia.

La movilidad y cambio social en todos los grupos de edad está supeditada preponderantemente a aspectos vinculados con el trabajo, considerando en mucho menor medida aspectos como el ahorro, y esfuerzo personal, el derroche como factor de descenso en la escala social.

Las soluciones a la pobreza son explicadas por los niños chicos y medianos en función de factores Individuales (aquellos relacionados con el trabajo y esfuerzo personal) es decir que el dejar de ser pobres es responsabilidad de los propios Individuos; este tipo de respuesta aún cuando predominan en la adolescencia, se incrementan las respuestas que ven las soluciones a este fenómeno a partir de Instancias externas u otros Individuos.

Se recalca que a diferencia de los sujetos urbanos, la mayor parte de los sujetos que conformaron esta muestra tienden a autocaracterizarse como pobres; conjeturamos que esta situación al igual que algunas otras, está fuertemente determinada por el medio en que se desenvuelven los sujetos entrevistados, ya que sus condiciones a todas luces son precarias y limitadas.

Una posible jerarquización en el trabajo y las ocupaciones, según estos sujetos se establece en función de la tenencia de la tierra; identificando a los ricos como terratenientes y a los pobres como gente que trabaja en el campo pero sólo para la subsistencia y con tierras

limitadas en calidad o bien cómo gente que trabaja para los ricos; incluso algunos adolescentes; hablaron de explotación relacionado con el cacicazgo.

La justicia social al igual que en comunidades urbanas, es percibida como inequitativa, en favor de los ricos, respuesta que es incrementada con la edad.

De manera semejante a los trabajos realizados con sujetos pertenecientes a población urbana (Díaz Barriga, Aguilar, et al, 1989; Delval, Enesco, et al, 1992) en este estudio también fue posible determinar algunas tendencias evolutivas globales relacionadas con la construcción del conocimiento sobre la sociedad en los niños y adolescentes indígenas. Dichas tendencias se asocian principalmente a la estratificación en la sociedad, a las causas de la organización social y en algunos aspectos del trabajo. En este sentido concordamos en lo general con los niveles propuestos por Delval (1992), aun cuando consideramos que es necesario replantear la visión ortodoxa del concepto piagetiano de <<estadio>> a fin de no confundir los procesos constructivos y los contenidos culturales que se articulan en las explicaciones que ofrece el sujeto. Esta situación es particularmente delicada en el caso de los trabajos interculturales (como es el caso de éste con niños indígenas y el trabajo paralelo que nuestro equipo de investigación realizó con niños marginados) donde los sujetos de medios no urbanos, con escolarización baja, o de medios culturales desfavorecidos siempre se ubican en niveles de conceptualización inferiores a los de sus contrapartes de medio urbano y escolarizados, apareciendo por lo general que nunca superan un pensamiento "concreto" Esto nos remite a las explicaciones ofrecidas por De la Mata y Ramírez. (1989) y por Bruner (1984) ya discutidas en el capítulo 1 de esta tesis, referentes a los efectos de la escolarización, la virtual inexistencia de tests y situaciones de investigación "libres de contexto y cultura" y por consiguiente a las precauciones que deben tomarse al intentar normar el desarrollo cognitivo, sobre todo en el ámbito del conocimiento social.

Por un lado los datos confirman algunos postulados constructivistas básicos; en primer lugar se observa el cambio de orientación personal hacia societal que propone Furth (1980), aun cuando este cambio es menos marcado que en sujetos de medio urbano. En segundo lugar, existe coincidencia con algunos paralelismos que establece Flavell (1984) entre el desarrollo social y no social: en los niños menores predominan las explicaciones centradas en los atributos externos, periféricos y observables, sobre todo los más inmediatos a su entorno sociocultural; paulatinamente el sujeto va adquiriendo la capacidad de pensar en grupos e instituciones sociales. En este sentido, es posible advertir que la tendencia de incremento en las respuestas soclocéntricas a medida que se avanza en la edad, determinada por Leahy (1981, 1983) no es tan evidente, incluso podría suponerse que estas respuestas son presentadas por nuestros sujetos sólo en la adolescencia y en la que el factor de la escolarización se mantendría como un aspecto determinante importante.

De la misma manera que en sujetos urbanos (Díaz Barriga, Aguilar, et al, 1989; Delval, Enesco, et al, ; Tan y Stancey 1981) nuestros sujetos, a pesar de no vivir dentro de un orden social propiamente capitalista, proponen al trabajo y al esfuerzo personal como los principales factores que explican la movilidad, la desigualdad y la estructura ocupacional. Asimismo su visión de la estratificación social tiende a ser más dicotómica que en el medio urbano, aunque en gran medida esta visión corresponde a su realidad inmediata.

Sin embargo también se encontraron diferencias transculturales importantes. En relación con algunas de las nociones estudiadas (conceptualización pobreza-riqueza, movilidad social, justicia social, autoconceptualización), no se encontraron tendencias evolutivas claras, pues las ideas y explicaciones eran prácticamente las mismas en todos los grupos de edad. Esto podría explicarse por la existencia de representaciones sociales colectivas propias de dominios

conceptuales o nociones específicas, las cuales se encuentran matizadas por la relación particular que el sujeto mantiene con su medio sociocultural.

Entre algunas diferencias notables entre los niños indígenas y los de medio urbano, se encuentra que los primeros aluden a la apariencia como un factor importante en la diferenciación de las clases sociales y por el contrario casi no hacen atribuciones de tipo psicológico. Por otra parte, existe la tendencia en estos sujetos a conceptualizarse como pobres y aún cuando reconozcan que pueden existir más pobres que ellos, no se sitúan en un nivel de clase media ("intermedio", "normal", "regular"), como lo hacen la mayoría de los sujetos urbanos escolarizados.

En síntesis, es posible concluir que se manifestó una tendencia general evolutiva en las ideas de los sujetos sobre la organización social, la cual podemos explicarla en función de mecanismos cognitivos; sin embargo las diferencias en las explicaciones de los sujetos en función de la edad no es tajante y totalmente clara; en este sentido sería aventurado para nosotros exponer nuestros resultados en términos de estadios en una acepción estricta del término; consideramos que es más factible optar por una orientación en la que se ubica Castorina y Gil (1993), en la que se explica la psicogénesis del conocimiento social en términos de "teorías" implícitas, las cuales representan sistemas de ideas relacionadas, alrededor de determinados conceptos; que en términos psicogenéticos van de abstracciones originales personalizadas hacia abstracciones de relaciones "sistemáticas y objetivadas" (Castorina y Gil, op. cit. p. 22).

Por otra parte, consideramos que el medio y el grupo sociocultural al que pertenecen los sujetos determina en gran medida las características de las representaciones que éstos hacen de su mundo social; esta aseveración estaría apoyada por las semejanzas de las respuestas de los sujetos independientemente de la edad a la que pertenecen.

No obstante que concordamos con la teoría de Vygotsky sobre la importancia del grupo social para la construcción de las representaciones del niño, creemos que este punto no ha quedado claro, así como la función del lenguaje como instrumento que permite al sujeto internalizar los saberes de una cultura.

Consideramos que es necesario replantear la teorización alrededor del conocimiento social, de tal manera que puedan integrarse en un marco explicativo los procesos de autoestructuración y evolución de estructuras intelectuales, considerando el contexto y las prácticas culturales de un grupo determinado así como las particularidades inherentes a los contenidos de las representaciones que los individuos comparten entre sí; sin embargo esta es una tarea muy compleja que rebasa en mucho las posibilidades de un trabajo exploratorio, como lo es esta tesis. Así pues la problemática que nos ocupa está sujeta a importantes debates teóricos, epistemológicos y metodológicos.

Si bien la búsqueda de las implicaciones que este trabajo pudiera tener en el ámbito de los procesos educativos no es manifestado explícitamente en los objetivos del mismo, consideramos pertinente hacer unas reflexiones sobre la importancia que esta línea de investigación pudiera tener en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias histórico-sociales: Primeramente y dado que planteamos la posibilidad de ciertas peculiaridades en la construcción del conocimiento social en relación al conocimiento no social, creemos que este hecho debiese reflejarse en el manejo epistemológico y didáctico de los contenidos y prácticas educativas de las ciencias históricas sociales diferenciándolas de las ciencias naturales.

Es también importante enfatizar sobre la importancia que estas nociones o "teorías personales", que el individuo tiene acerca de la sociedad en que vive, las cuales son construcciones personales y compartidas, que a menudo son incorrectas en relación al conocimiento científicamente válido; pero que sin embargo se presentan como resistentes al cambio conceptual; en este sentido deben considerárseles como punto de partida en la enseñanza de las ciencias histórico sociales. Lo cual conlleva a conocer más sobre la construcción del conocimiento social.

Así también creemos que los conceptos sociales que se enseñan deben reflejar la realidad social inmediata de los alumnos, que permita a éstos el entendimiento y crítica de la misma. En este sentido la enseñanza de las Ciencias Histórico Sociales debe dar un giro importante, de una forma estática, memorística y carente de significatividad -lo cual es más evidente en las comunidades indígenas- (Cisneros, 1988), a un tipo de enseñanza que parta de situaciones relevantes y motivantes para los alumnos, que rescate, en este caso, verdaderamente la lengua y las características de las culturas indígenas que permitan el avance de las mismas.

En relación al aspecto metodológico, se puede concluir que la entrevista clínica es un instrumento valioso para investigar el conocimiento social dada su flexibilidad; no obstante resulta limitado como único instrumento de indagación, ya que en estas comunidades encontramos sujetos poco acostumbrados al intercambio verbal cara a cara del tipo requerido en una entrevista psicológica, sobre todo en el caso de los sujetos de sexo femenino, así como los sujetos más pequeños que no lograban comprender el sentido de algunas preguntas, lo cual daba como consecuencia respuestas tautológicas y/o extremadamente parcas.

Así, el panorama del desarrollo del conocimiento social en esta población es complejo y sólo puede ser explicado integrando las diferencias socioculturales, las características del

desarrollo cognitivo individual, el contenido y significado de las nociones estudiadas y las demandas situacionales planteadas al sujeto.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

En el proyecto de la presente tesis se planteó originalmente la posibilidad de conformar una muestra representativa, considerando las variables escolarización, sexo, y edad; sin embargo esto resultó imposible, dado que en el trabajo de campo ésta tuvo que ser modificada en función de las posibilidades de diálogo, proporcionada por los sujetos; por lo cual la muestra pasó a ser intencional, integrando aquellos sujetos que respondían a la entrevista independientemente del grado escolar y el sexo.

En este sentido, el instrumento de evaluación resulta limitante, por lo que consideramos que éste debe ser apoyada por instrumentos de otro tipo tales como dibujos, historias, juego simulado, que representen su medio social; recalcamos la importancia de abordar el desarrollo del conocimiento con instrumentos familiares y acordes a la cultura de los sujetos estudiados.

Por otra parte concordamos con Díaz Barriga (1992) que la Investigación Intercultural de la construcción del conocimiento, no debe limitarse al método clínico-crítico; sino debe ser enriquecido con visiones metodológicas de tipo etnográfico y naturalista, que se reflejen tanto en la postura asumida por el investigador como en los instrumentos de indagación que utilice para el logro de su objetivos. Así pues la entrevista clínica aunado al diario de campo, observaciones y registros etnográficos, videograbaciones, entrevistas informantes clave, análisis de documentos y testimonios, etc. propios de la etnografía, darían una visión más completa del fenómeno bajo estudio.

La entrevista resultó muy amplia en cuanto al número de nociones estudiadas, por lo que se propone el estudio de aquellas que resultaron ser más relevantes en este estudio, profundizando en la indagación con las señalamientos antes apuntados.

Finalmente reiteramos que el campo que hoy nos ocupa es bastante amplio y complejo, y cuando éste asume un carácter Intercultural resulta Inexplorado en gran parte de sus dimensiones, situación que lo hace aún más interesante y potencialmente fructífero.

REFERENCIAS

- Alvarez, A. y del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza Psicología.
- Berti, A. y Bombi, A. (1981). The development of the concept of money and its value: a longitudinal study. Child Development, 52, 1179-82.
- Berti, A., Bombi, A. y Lls, A. (1982). The child's conceptions about means of production and their owners. European Journal of Social Psychology, 12, 221-239.
- Bonfil, G. (1990) México profundo. México: Grijalbo.
- Bruner, J. (1984) Cultura y desarrollo cognitivo. en Acción pensamiento y lenguaje. J. Linaza (comp.) Madrid: Alianza.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973) Diseños experimentales y cuasexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorroutu.
- Carretero, M. y García Madruga J.(1985)Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Soviética. En M. Carretero, Alvaro Marchesi y J. Palacios (comps.) Psicología Evolutiva (Vol.I) Teorías y Métodos. Madrid: Alianza Editorial.
- Castorina, J.A.y Alsenberg, C. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. J.A. Castorina, B. Alsenberg, C. Dibar, D. Collinvaux y G. Palau. Problemas en Psicología Genética.Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. J.A. Castorina, B. Alsenberg, C. Dibar, D. Collinvaux y G. Palau. Problemas en Psicología Genética.Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. y Gil, M. (1993) La construcción de la noción de la autoridad escolar: problemas epistemológicos derivados de una indagación en curso. DIE, CINVESTAV; IPN México.
- Cisneros, E. (1990) El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas: un estudio de Antropología de la Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica en apoyo al Programa para la Modernización Educativa.
- Coll, C. y Gillieron, C. (1985). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios. Psicología Evolutiva. Teorías y métodos. (vol. I). Madrid: Alianza.

- Coll, C. (1988) La Investigación psicoeducativa. Conocimiento psicológico y práctica educativa. Barcelona: Barcanova.
- Cole, M. y Scribner, S. (1979a) Prólogo de el libro El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica: 1979.
- Cole, M. y Scribner, S. (1979b) Cultura y pensamiento. México: Trillas.
- Connell, R. W. (1970). Class consciousness in childhood. Australian and New Zealand Journal of Sociology, 6, 87-99.
- Corona, R. (1895) Estudios sociodemográficos del Estado de Oaxaca. CONAPO. México.
- Damon, W. (1979). Why study social-cognitive development?. Human Development, 22, 206-211.
- Dasen, P. y Heron, A. (1982). Cross-cultural test of Piaget's theory. Handbook of cross-cultural psychology. Boston: Allyn and Bacon.
- De la Mata, M. y Ramírez, J. D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. Infancia y Aprendizaje, 46, 49-69.
- Delval, J., Soto, P., Fernández, T. et al (1971) Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder. Memoria de Investigación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (eds.) El mundo social en la mente de los niños. Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. Conferencia inaugural de la Vth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, septiembre.
- Delval, J. (1994) El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI
- De la Fuente (1989) Relaciones étnicas en la Sierra Norte de Oaxaca. I.N.I., C.N.C.A. México.
- Domahldy-Daml, 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.
- Domingo, G. (1986) Representación social de las causas de las crisis en México: pensamiento empresarial y pensamiento obrero. Proyecto de Investigación.
- Díaz Barriga, F., Agullar, J., Castañeda, M., Díaz, N., Hernández, G., Hernández, S., Murá, I. y Peña, L. (1990). Estudio exploratorio sobre la comprensión infantil de la organización social con niños y adolescentes mexicanos. La Psicología Social en México, vol. III, p.p. 118-127.

Díaz Barriga, F. Aguilar, J. Castañeda, M. Díaz, N. Hernández, G. Hernández, S. Muríá, I. y Peña, L. (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, F. Aguilar, J. Castañeda, M. Díaz, N. Hernández, G. Hernández, S. Muríá, I. y Peña, L. (1991) Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes de nivel socioeconómico medio-alto. Memoria de Investigación CONACYT-UNAM

Díaz Barriga, F. (1992) El estudio del desarrollo cognitivo del niño en su entorno social. Congreso Internacional de Psicología Genética. Cuernavaca, Mor. México.

Domahidy-Damil, C. y Banks-Lelte, L. (1983). El método clínico en psicología. A. Maechesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.). Psicología Evolutiva I: Teorías y métodos. Madrid: Alianza.

Enesco, I., Delval, J. y Linaza (1990). Conocimiento social y no social. Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (eds.) El mundo social en la mente de los niños. Madrid: Alianza Editorial.

Flavell, J. (1993) El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.

Furth, H. (1980). The World of Grow-ups Childrens Conceptions and Society. N. York: Elsevier.

García Madruga, J. (1991) Desarrollo y conocimiento. Madrid: Siglo XXI.

Echelta, G. (1988) El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio. Ministerio de Educación y Ciencia: España.

Hernández, J. (1988a) Algunas reflexiones a cerca de la situación de los grupos étnicos en Oaxaca. En Cuadernos de Investigación. Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca.

Hernández, J. (1988b) ¿Una política indigenista sólo para los indios. En Cuadernos de Investigación. Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca.

Ibáñez, (1988) Representaciones Sociales: Teoría y Método. En Ideologías Cotidianas. Barcelona: SENDAI.

INEGI (1992) Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca.

Itzigsohn, (1990) Prólogo a Vygotsky (1990) Pensamiento y Lenguaje Quinto Sol: México.

Jahoda, G. (1959). Development of the perception of social differences in children from 6 to 10. British Journal of Psychology, 50, 159-175.

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

Jodelet, D. (1988) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, Psicología Social II: pensamiento social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Lea, S. Tarpay, R. y Webley, P. (1987). The individual in the economy. Cambridge: Cambridge University Press.

Leahy, R. (1981). The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. Child Development, 52, 523-532.

Leahy, L.R. (1983). The development of the conception of social class. R.L. Leahy (Ed.) The child's construction of social inequality. Nueva York: Academic Press.

Ortiz, F. (1975) La economía en el Estado de Oaxaca. en Colección de Estudios Económicos Regionales. Sistema Bancos de Comercio.

Pansza, M. (1979) Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. Perfiles Educativos. UNAM.

Piaget, J. (1964) Development and Learning. The Journal of Research Science Teaching, Vol. II, pp. 176-186.

Piaget, J. (1973) El tiempo y el desarrollo intelectual del niño. Estudios de psicología genética. Buenos Aires: EMECE. pp. 9-33.

Piaget, J. (1984) La teoría de Piaget. El desarrollo del niño. Universidad Pedagógica Nacional.

Pozas, R. y Horcasitas, I. (1987). Los Indios en las clases sociales de México. México: Siglo XXI.

Price-Williams, D. (1980). Por los senderos de la psicología Intercultural. México: Breviarios FCE.

Ramos, D. (1984) Capitalismo, Migración y transformación de la comunidad indígena de Zoogocho, Oaxaca; 1940-1980. Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias políticas y Sociales. UNAM.

Ramos, D. (1988) Migración y sistema de cargos en la reproducción social de la comunidad campesino-indígena de Zoogocho, Oaxaca; 1943-1987. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca: México.

Ramos, D. (1992). Migración y cambios socioeconómicos en la comunidad de Zoogocho, Oaxaca. México: Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Rivière, A. (1984) Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo potencial. Infancia y aprendizaje. No. 27-28. Madrid pp. 49-54.

Ruiz, A. (1992) Educación Indígena en la Sierra Juárez, Oaxaca (1991-1992): Del discurso a la práctica docente. Tesis de Maestría en Sociología. México: Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Sánchez, I. (1989) La teoría de las representaciones sociales. Tesina de Licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.

Segura, F. (1979) Vinculación Estado y Sistema de cargos en una comunidad: Teotitlán del Valle. Tesis de Licenciatura, Instituto de Investigaciones Sociológicas. UABJO: México.

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

Tamayo, J. (1982) Geografía de Oaxaca. El Nacional: México.

Tan, H. y Stacey, B. (1981). The understanding of socio-economic concepts in Malaysian Chinese school children. Child Study Journal 11 (1), 33-49.

Turiel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate.

Vargas, L. (1994) La representación social del trabajo en los menores trabajadores. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.

Varese, E. (1986) Indígenas y Educación en México. México: FCE.

Vygotski, (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Whittecotton (1985) Zapotecos: príncipes, sacerdotes y campesinos. México: FCE.

Zinser, O (1987) Psicología Experimental México: Mc. Graw Hill.

TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

ANEXO 1
CUESTIONARIO BASE

CUESTIONARIO BASE

NOCION: CONCEPTUALIZACION POBREZA-RIQUEZA

1. ¿Cómo son las personas ricas?
2. ¿Cómo son las personas pobres?
3. ¿En qué son diferentes los ricos de los pobres?
4. ¿En qué se parecen los ricos y los pobres?

NOCION: ESTRATIFICACION SOCIAL

5. ¿Toda la gente es rica o pobre o hay alguna otra gente?
6. ¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias? ¿Por qué?
7. ¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias? ¿Por qué?
8. ¿Por qué hay pobres y ricos?
9. ¿Siempre ha habido pobres y ricos? ¿desde cuando hay pobres y ricos?
10. ¿Qué hay más pobres o ricos? ¿Por qué?
11. ¿Y aquí donde tu vives que hay más; pobres o ricos? ¿Por qué?
- 11a. ¿Y en la ciudad que hay más; pobres o ricos?

NOCION: MIGRACION ASOCIADA A LA ORGANIZACION SOCIAL

12. ¿Es lo mismo ser rico aquí que ser rico en la ciudad? ¿por qué?
- 12bis. ¿Es lo mismo ser pobre aquí que en la ciudad? ¿por qué?
21. ¿La gente que se va a vivir a la ciudad se vuelve más rica o más pobre? Por qué?

NOCION: VALORACION DE LA CLASE SOCIAL

13. ¿Quiénes te agradan más; los ricos o los pobres? ¿Por qué?
14. ¿Donde crees que hay más gente buena; entre los ricos o entre los pobres? ¿Por qué?
15. ¿Quiénes son más felices; los ricos o los pobres? ¿Por qué?

NOCION: CAMBIO Y MOVILIDAD SOCIAL

16. ¿Está bien que haya ricos y pobres? ¿Por qué?
17. ¿Cómo se puede volver la gente rica?
18. ¿Cómo se puede volver la gente pobre?
19. ¿Cómo te podrías hacer rico tú?
20. ¿Qué se podría hacer para que no hubiera gente pobre?

NOCION: AUTOCONCEPTUALIZACION SOCIAL

22. Tú, tu familia y las personas con quien vives, ¿qué son: ricos y pobres? ¿Por qué?

NOCION: TRABAJO Y OCUPACIONES

23. ¿La gente rica de aquí en qué trabaja?
24. ¿La gente pobre de aquí en qué trabaja?
25. ¿Por qué unas personas ganan más que otras?
26. ¿Todas las personas adultas tienen trabajo?
27. ¿Qué hacen las personas que no tienen trabajo?
28. ¿De qué depende conseguir un trabajo?

NOCION: JUSTICIA SOCIAL E INSTITUCIONES

29. Cuando un rico y un pobre roban o hacen daño a otra persona: ¿la policía los castiga igual a los dos, castiga más al rico o castiga más al pobre?

Si ambos van a la cárcel ¿quién crees que salga primero?

30. EL Internado donde vives y estudias, el hospital donde te curan cuando te enfermas; ¿quién los mantiene, quién da el dinero para pagar los gastos? ¿Por qué?

31. ¿La mayor parte de las personas que saben mucho; son ricas o pobres? ¿Por qué?

32. ¿La mayor parte de las personas que mandan; son ricas o pobres? ¿Por qué?

33. ¿A quién se le facilitaría más llegar a ser gobernador o presidente; a un rico o a un pobre? ¿Por qué?

ANEXO 2
CATEGORIAS DE RESPUESTA

CATEGORIAS DE RESPUESTA

NOCION: CONCEPTUALIZACIÓN POBREZA-RIQUEZA

1. ¿Cómo son las personas ricas?
2. ¿Cómo son las personas pobres?
3. ¿En qué son diferentes los ricos y los pobres?
4. ¿En qué se parecen los ricos y los pobres?(cuando admite similitudes; ¿en qué?)
 - Atributos económicos
Dinero y posesiones
 - Rasgos o atributos psicológicos
personalidad
intelectuales
comportamiento social
 - Oportunidades de vida
 - Aspectos físicos-apariencia
 - Respuesta tautológica
4. ¿En qué se parecen los ricos y los pobres?
 - Admite posibles similitudes
 - Niega posibles similitudes

NOCION: ESTRATIFICACION SOCIAL

5. ¿Toda la gente es rica o pobre o hay alguna otra gente?
 - Solo hay ricos y pobres
 - Existen otras clases sociales (regulares, intermedios)
 6. ¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias?
 7. ¿Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias?
 - Admite diferencias
 - Niega diferencias
- 5 BIS. Si menciona a los medios ¿cómo son esos?
- 6 BIS. Si distingue diferencias ¿por qué o cuáles?
- 7 BIS. Si distingue diferencias ¿por qué o cuales?
- Atributos económicos
dinero y posesiones
 - Atributos extraeconómicos
atributos psicológicos

oportunidades de vida
trabajo y ocupaciones
rasgos externos

10. ¿Qué hay más pobres o ricos?
11. ¿Y aquí donde tu vives qué hay más pobres o ricos?
11a. ¿Y en la ciudad qué hay más pobres o ricos?
- Hay más pobres
 - Hay más ricos
 - Igual cantidad de ricos y pobres

8. ¿Por qué hay pobres y ricos?
10 bis. ¿Por qué?
11 bis. ¿Por qué?
11 aa. ¿Por qué?

- Factores Individuales
esfuerzo y superación personal, nivel de estudios y preparación, oportunidades de vida.
- Factores referentes a la organización social
Tipo de trabajo (condición de campesino asociado a factores de explotación, falta de oportunidades, desempleo, proceso histórico, etc.)

NOCION: MIGRACIÓN ASOCIADA A LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

12. ¿Es lo mismo ser rico aquí que en la ciudad?
12 bis. ¿Es lo mismo ser pobre aquí que en la ciudad?
21. ¿La gente que se va a vivir a la ciudad se vuelve más rica o más pobre?
- Sí (modifica su posición dependiendo del medio)
 - No (su posición es inalterable)

- (¿Si existe modificación en qué sentido se da?)
- Mejoran
 - Empeoran
 - Relativizan (depende de diversos factores)

Factores asociados a la movilidad social en función de la migración (Argumentación de las preguntas 12, 12bis y 21)

- Factores Individuales (esfuerzo y superación personal, nivel de estudios, preparación, etc.)
- Factores referentes a la organización social (desempleo, crisis, analfabetismo, oportunidades de vida, etc.)

NOCION: VALORACION DE LA CLASE SOCIAL

13. ¿Quiénes te agradan más: los ricos o los pobres?
14. ¿Donde crees que hay más gente buena: entre los ricos o entre los pobres?
15. ¿Quiénes son más felices: Los ricos o los pobres?
- Favorece al rico
 - Favorece al pobre
 - Ambos, indistintamente

13 bis, 14 bis, 15 bis ¿Por qué?

- Atributos económicos
dinero y posesiones
- Atributos psicológicos
sentimientos, actitudes, pensamientos, etc.
- Comportamiento social
- Pertenencia de clase

NOCION: CAMBIO Y MOVILIDAD SOCIAL

16. ¿Está bien que haya ricos y pobres?

- Si está bien
- No está bien

¿Por qué?

- Igualdad
- Otros

17. ¿Cómo se puede volver la gente rica?

18. ¿Cómo se puede volver la gente pobre?

19. ¿Cómo te podrías hacer rico tú?

- Trabajo
- Estudio
- Esfuerzo
- Ahorro
- Derroche
- Flojera
- Otros (suerte, es imposible que un rico se haga pobre, robar, etc.)

20. ¿Qué se podría hacer para que no hubiera gente pobre?

- Factores individuales (esfuerzo y superación personal)
- Factores externos (recibir ayuda de otros)

NOCION: AUTOCONCEPTUALIZACION SOCIAL

22. Tú, tu familia y las personas con quien vives, ¿qué son: ricos o pobres?

- Ricos
- Pobres
- Intermedios

¿Por qué?

- Atributos económicos
- Atributos psicológicos
- Estilo de vida
- Tipo de trabajo

NOCION: TRABAJO Y OCUPACIONES

23. ¿La gente rica de aquí en qué trabaja?

- Terratenientes
- Comerciantes
- Empleados
- Trabajan en la ciudad

24. ¿La gente pobre de aquí o de tu comunidad en qué trabajan?

- En el campo
- Otros oficios (peones, jornaleros, etc.)

25. ¿Por qué unas personas ganan más que otras?

- Trabajo (cantidad/calidad)
- Otros (nivel de estudio, esfuerzo personal y deseo de superación)

26. ¿Todas las personas adultas tienen trabajo?

- Sí tienen
- No tienen

¿Por qué?

- Por su condición de adultos
- Porque tienen sus tierras y pueden trabajarlas
- Otros

27. ¿Qué hacen los que no tienen trabajo?

- Trabajan en el campo
- Reciben ayuda externa
- Buscar otro trabajo

28. ¿De qué depende conseguir un trabajo?

- Papeles de acreditación
- Preparación
- Esfuerzo
- Contar con determinadas herramientas para el trabajo
- Simplemente buscarlo
- Otros

NOCION: JUSTICIA SOCIAL E INSTITUCIONES

29. ¿Cuando un rico y un pobre roban o hacen daño a otra persona: ¿la policía los castiga igual a los dos, castiga más al rico o castiga más al pobre?

- Los castiga igual
- Castiga más al rico
- Castiga más al pobre

(Si ambos van a la cárcel, ¿quién crees que salga primero?)

- El rico
- El pobre
- Los dos al mismo tiempo

(¿Por qué?)

- El rico tiene dinero
- El rico no debe robar pues debe dinero; por lo tanto es más castigable o menos justificable el robo.
- El pobre sí puede robar pues no tiene dinero; por lo tanto el robo se justifica.
- Si cometieron el mismo delito entonces debe ser el mismo castigo.

30. El Internado donde vives y estudias, el hospital donde te curan cuando te enfermas; ¿quién los mantiene, quién da el dinero para pagar los gastos?

- Gobierno y/o funcionarios públicos
- Padres
- Impuestos
- Otros

31. ¿La mayor parte de las personas que saben mucho, son ricas o pobres?

32. ¿La mayor parte de las personas que mandan son ricas o pobres?

33. ¿A quién se le facilitaría más llegar a ser gobernador o presidente, a un pobre o a un rico?

- A un rico
- A un pobre
- A ambos indistintamente

31bis, 32bis, 33bis (¿Por qué?)

- Atributos económicos
- Preparación, educación
- Poder
- Aptitudes o atributos personales

ANEXO 3
TABLAS Y GRAFICAS

TABLA Y GRAFICA No. 1

Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que inquirían a los sujetos la descripción de los pobres y los ricos. Noción: conceptualización pobreza-riqueza.

CATEGORIA DE RESPUESTA:

Grupos de edad	Atributos económicos	Apariencia	Atributos psicológicos	Oportunidades de vida	Trabajo	TOTAL
Chicos % sujetos	17 100%	5 29.41%	5 29.41%	2 11.76%	10 58.82%	39
Medianos % sujetos	17 100%	12 70.58%	4 23.52%	8 47.05%	4 23.52%	45
Adolescentes % sujetos	18 100%	11 68.75%	7 43.75%	9 56.25%	6 37.50%	49
TOTAL	28	50	18	19	20	133

GL = 8, $X^2 = 10.809$, $P = .005$

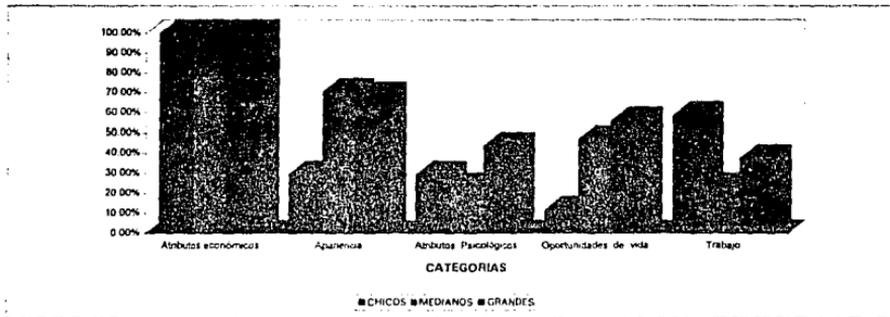


TABLA Y GRAFICA No. 2
Establecimiento de similitudes entre los pobres y ricos. Noción: conceptualización pobreza-riqueza.

CATEGORIA DE RESPUESTA

Grupos de edad	Admite similitudes	Niega similitudes	Total
Chicos % Sujetos	0 0.00%	17 100.00%	17
Medianos % Sujetos	2 11.76%	14 82.35%	16
Adolescentes % sujetos	7 43.75%	9 56.25%	16
Total	9	40	49

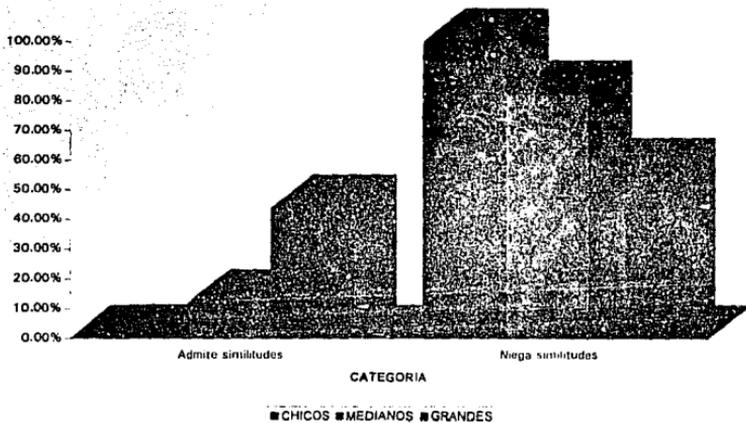


TABLA Y GRAFICA No. 3

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

Grupos de edad	Sólo hay pobres y ricos	Existen (n) otras (s) clase(s)	No comprenden la pregunta	Total
Chicos % sujetos	5 29.41%	5 29.41%	7 41.18%	17
Medianos % sujetos	9 52.94%	6 35.29%	1 5.88%	16
Adolescentes % sujetos	2 12.50%	11 68.75%	3 18.75%	16
Total	16	22	11	49

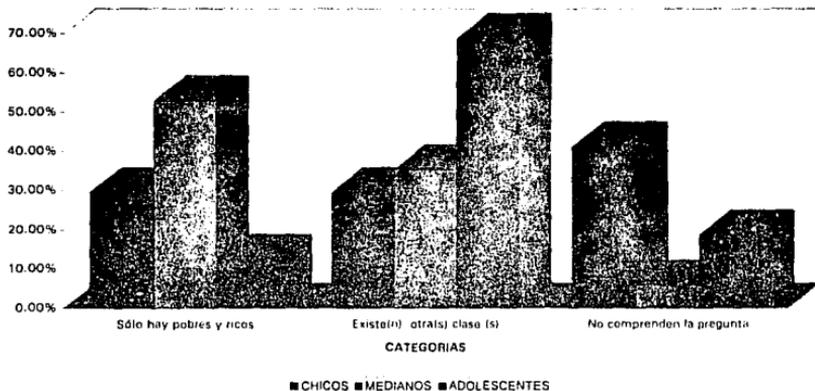


TABLA Y GRAFICA No. 4

Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que sugieren diferencias al interior de los diferentes grupos sociales. *Noción: estratificación social.*

Grupos de edad	Admite diferencias	Niega diferencias	No contesta	Total
Chicos % sujetos	14 82.35%	7 41.18%	2 11.78%	23
Medianos % sujetos	17 100.00%	1 5.88%	1 5.88%	19
Adolescentes % sujetos	15 93.75%	2 12.50%	0 0.00%	17
Total	46	10	3	59

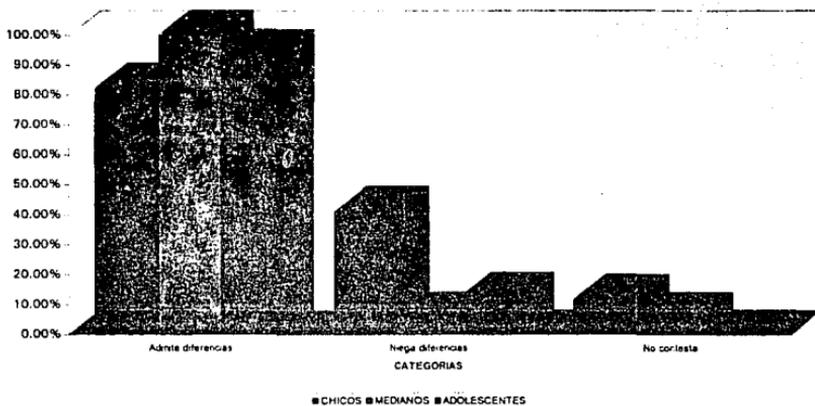


TABLA Y GRAFICA No. 5
Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que indagán atributos en la estratificación social
 Noción: estratificación social.

CATEGORIA DE RESPUESTA

Grupos de edad	Atributos económicos	Atributos extraeconómicos	Total
Chicos % Sujetos	13 76.47%	6 35.29%	19
Medianos % sujetos	15 88.24%	13 76.47%	28
Adolescentes % Sujetos	11 68.75%	11 68.75%	22
Total	39	30	69

GL = 2, $\chi^2 = 4.976$ P = 0.083 n.s.

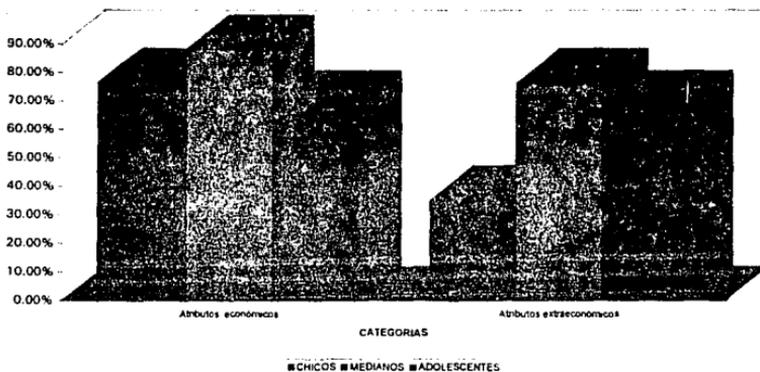


TABLA No. 6

Distribución de repuestas por edades a las preguntas que sugieren los orígenes de la estratificación social
 Nación: estratificación social.

Grupos de edad	Respuesta tautológica	Factores individuales	Factores referentes la organización social	Total
Chicos % sujetos	9 52.94%	16 94.12%	6 35.29%	31
Medianos % sujetos	4 23.53%	16 94.12%	8 35.29%	26
Adolescentes % sujetos	3 18.75%	15 93.75%	14 87.50%	32
Total	16	47	26	89

GL = 4, $X^2 = 7.800$ P = 0,099 n.s.

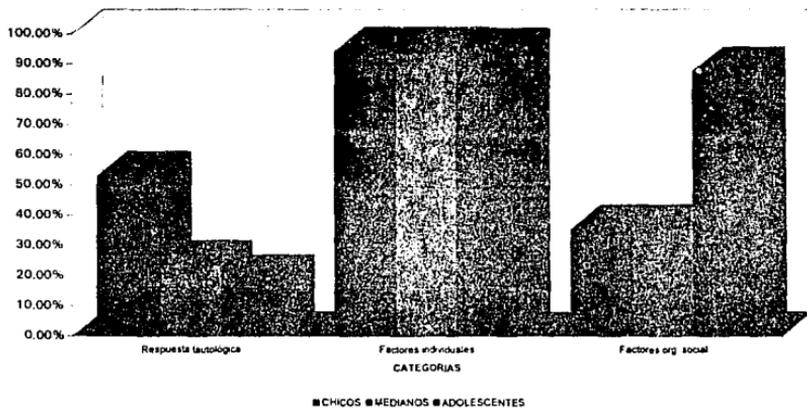


TABLA Y GRAFICA No. 7

Distribución de respuestas por edades a las preguntas que indagan la posibilidad de cambio en la posición social en función de l medio social (campo-ciudad). Noción: Migración y (in)movilidad) social.

CATEGORIA DE RESPUESTA

Grupos de edad social	Modifica su posición social	No modifica su posición	Total
Chicos % sujetos	16 94.12%	4 23.53%	20
Medianos % sujetos	15 88.24%	5 29.41%	20
Adolescentes % sujetos	14 87.50%	3 18.75%	17
Total	45	12	57

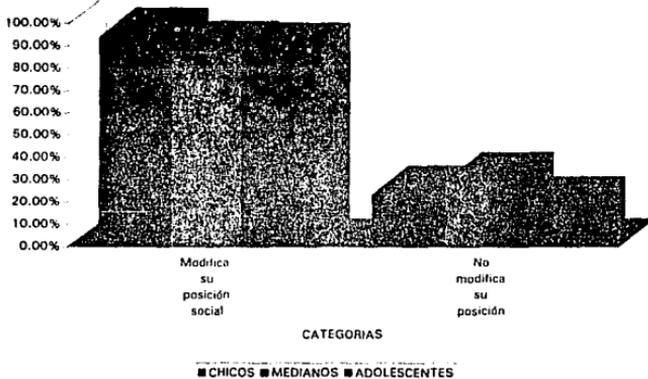


TABLA Y GRAFICA No. 8
Distribución de respuestas por edades a las preguntas que indagán la movilidad social asociada a la migración.
Noción: migración y movilidad social.

Grupos de edad	Mejoran	Empeoran	Relativiza	Total
Chicos % sujetos	16 94.12%	8 47.06%	0 0.00%	24
Medianos % sujetos	15 88.24%	8 47.08%	2 11.76%	25
Adolescentes % sujetos	10 62.50%	13 81.25%	5 31.25%	28
Total	41	29	7	77

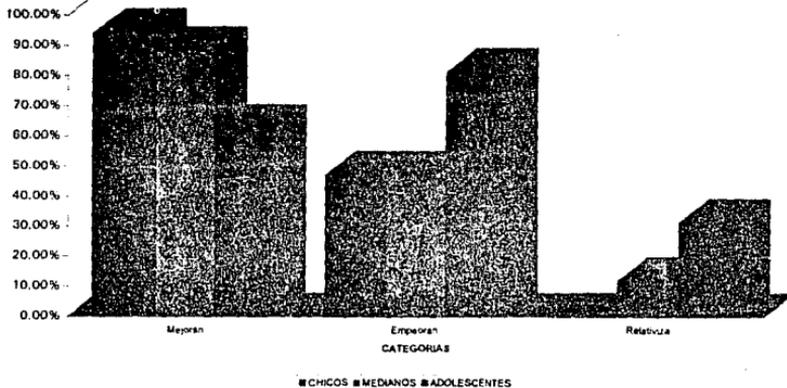


TABLA Y GRAFICA 9
 Distribución de respuestas a las preguntas que indagan los factores asociados a la movilidad social en función de la migración. Noción: Migración y movilidad social.

Grupos de edad	Factores Individuales	Factores referentes referentes a la organización social	Total
Chicos % sujetos	16 94.12%	8 47.06%	24
Medianos % sujetos	17 100.00%	8 47.06%	25
Adolescentes % sujetos	14 87.50%	11 68.75%	25
Total	47	27	74

GL = 2 $\chi^2 = 0,858$ P = 0,651 n.s.

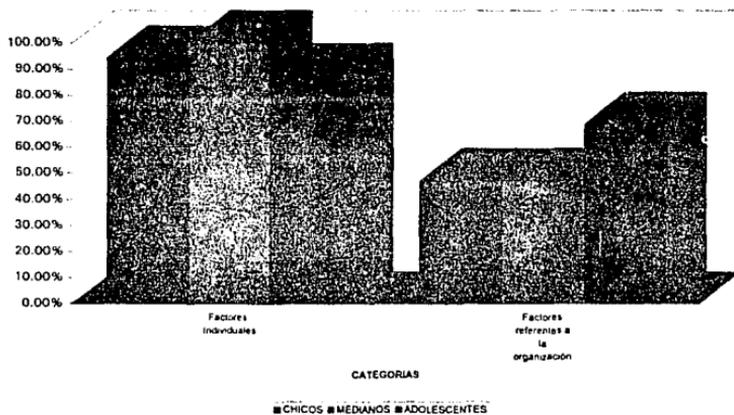


TABLA Y GRAFICA No. 10

Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que indagan la valoración de los grupos sociales en términos del agrado y la bondad. Noción: Valoración de la clase social.

Grupos de edad	Favorece al rico	Favorece al pobre	Otros	Total
Chicos % sujetos	10 58.82%	11 64.71%	3 17.65%	24
Medianos % sujetos	9 52.94%	13 78.47%	1 5.88%	23
Adolescentes % sujetos	6 37.50%	10 62.50%	6 37.50%	22
Total	25	34	10	69

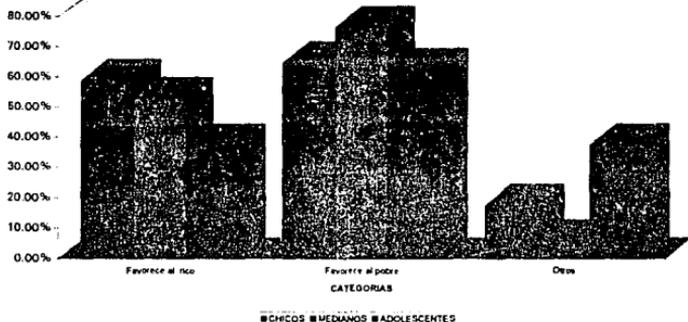


TABLA Y GRAFICA No. 11

Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que indagán la valoración de los grupos sociales en términos de la felicidad. Noción: Valoración de la clase social.

Grupos de edad	Favorece al rico	Favorece al pobre	Otro	Total
Chicos % sujetos	14 82.35%	0 0.00%	2 11.76%	16
Medianos % sujetos	14 82.35%	2 11.76%	0 0.00%	16
Adolescentes % sujetos	12 75.00%	2 12.50%	0 0.00%	14
Total	40	4	2	46

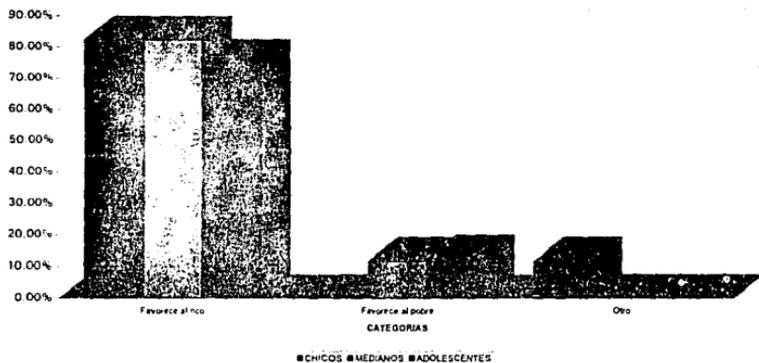


TABLA Y GRAFICA No. 12
 Distribución de respuesta por grupos de edad a las preguntas que indagán los atributos de valoración de la clase social. Noción Valoración de la clase social.

Grupos de edad	Atributos económicos	atributos psicológicos	Comportam. social	Pertenencia de clase	Total
Chicos % sujetos	14 82.35%	6 35.29%	3 17.65%	1 5.88%	24
Medianos % sujetos	14 82.35%	12 70.59%	11 64.71%	2 11.76%	39
Adolescentes % sujetos	14 87.50%	11 68.75%	7 43.75%	4 25.00%	38
Total	42	29	21	7	99

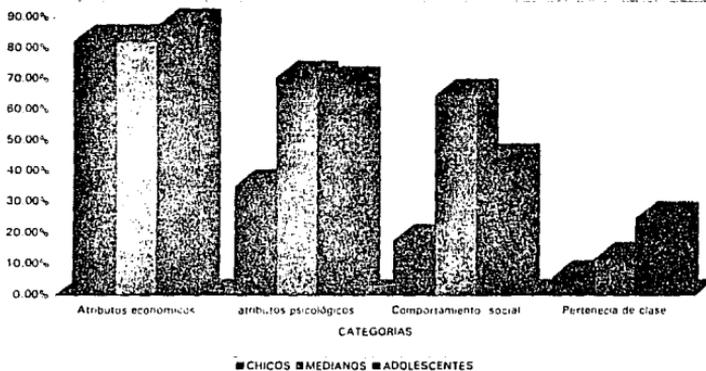


TABLA Y GRAFICA No. 13
Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿Está bien que haya ricos y pobres?
Nación: Cambio y movilidad social

Grupos de edad	No debe	Si debe	Total
Chicos % sujetos	10 66.67%	5 33.33%	15
Medianos % sujetos	16 94.12%	1 5.88%	17
Adolescentes % sujetos	11 73.33%	4 26.67%	15
Total	37	10	47



TABLA Y GRAFICA No. 14

Distribución de repuestas por grupos de edad a las preguntas que indagán los factores determinantes de la movilidad social. Noción: cambio y movilidad social.

Grupos de edad	Trabajo	Estudio	Esfuerzo	Ahorro	Derroche	Flojera	Otros	Total
Chicos % sujetos	17 100.00%	5 29.41%	5 29.41%	3 17.65%	5 29.41%	11 64.71%	7 41.18%	53
Medianos % sujetos	18 94.12%	5 29.41%	1 5.88%	4 23.53%	7 41.18%	7 41.18%	9 52.94%	49
Adolesc. % sujetos	13 81.25%	7 43.75%	3 18.75%	2 12.50%	3 18.75%	10 62.50%	12 75.00%	50
Total	46	17	9	9	15	28	28	152

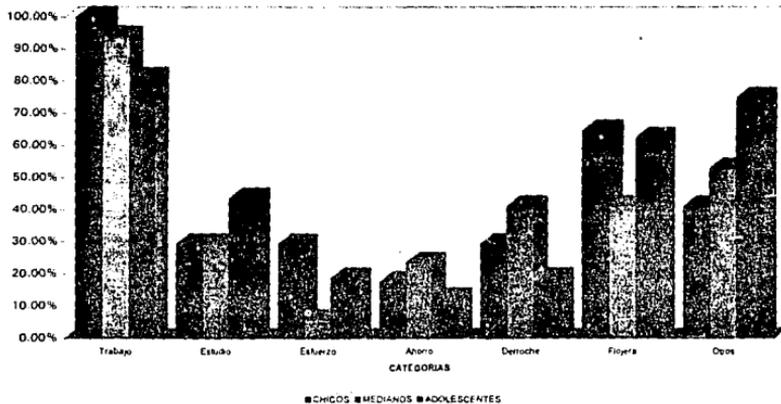


TABLA Y GRAFICA No. 15

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿qué se puede hacer para que no haya gente pobre?
 Noción: cambio y movilidad social

Grupos de edad	Individuales	Externas	Total
Chicos % sujetos (N = 1)	15 88.24%	6 35.29%	21
Medianos (N = 16) % sujetos	12 70.59%	6 35.29%	18
Adolescentes % sujetos (N = 1)	9 56.25%	7 43.75%	16
Total:	36	19	55

GL = 2. $X^2 = 0.943$ P = 0.624 n.s.

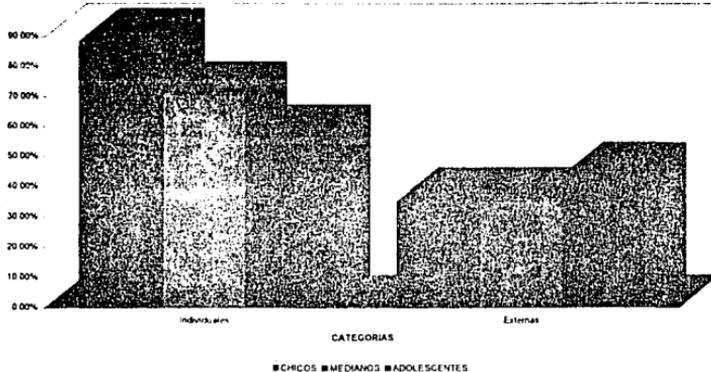


TABLA Y GRAFICA No. 16

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

Grupos de edad	Pobres	Regulares	Ricos	Total
Chicos % Sujetos	12 70.59%	4 23.63%	1 5.88%	17
Medianos % sujetos	13 76.47%	4 23.53%	0 0.00%	17
Adolescentes % sujetos	9 56.25%	6 37.50%	1 6.25%	16
Total	34	14	2	50



TABLA Y GRAFICA No. 17

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿en qué trabajan los pobres? Noción: trabajo y ocupaciones

Grupos de edad	En el campo	Otros oficios	Total
Chicos % sujetos	17 100.00%	1 5.88%	18
Medianos % sujetos	16 94.12%	4 23.53%	20
Adolescente % sujetos	16 100.00%	0 0.00%	16
Total	49	5	54

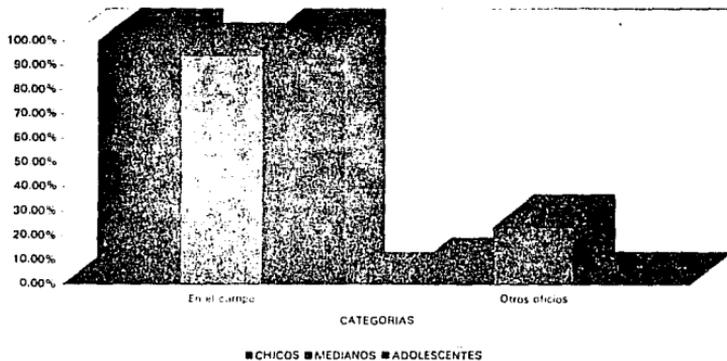


TABLA Y GRAFICA No. 18

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿en qué trabajan los ricos?. Noción: Trabajo y ocupaciones.

Grupos de edad:	Terratenientes	Comerciantes	Empleados	Trabajan en la ciudad	Total
Chicos % sujetos	2 11.76%	5 29.41%	6 35.29%	5 29.41%	18
Medianos % sujetos	9 52.94%	5 29.41%	2 11.76%	1 5.88%	17
Adolescentes % sujetos	12 75.00%	5 31.25%	0 0.00%	0 0.00%	17
TOTAL	23	15	8	6	52

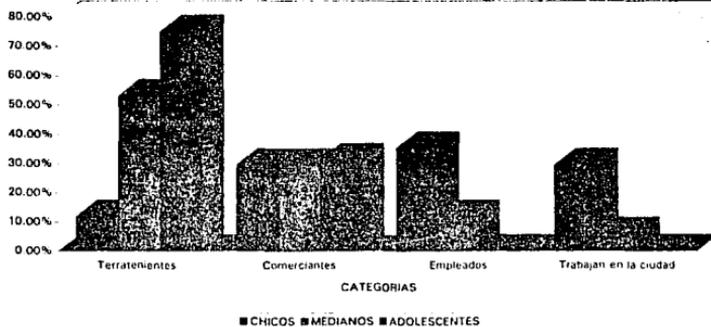


TABLA Y GRAFICA No. 19

Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta : ¿por qué unas personas ganan más que otras?. Noción: trabajo y ocupaciones.

Grupos de edad	Trabajo	Otras	Total
Chicos % sujetos	17 100.00%	3 17.65%	20
Medianos % sujetos	14 82.35%	6 35.29%	20
Adolescentes % sujetos	12 75.00%	5 31.25%	17
Total	43	14	57



TABLA Y GRAFICA No. 20
Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿todos los adultos tienen trabajo?
Noción: Trabajo y Ocupaciones.

Grupos de edad	Si tienen	No tienen	Total
Chicos % sujetos	13 76.47%	4 23.53%	17
Medianos % Sujetos	11 64.71%	6 35.29%	17
Adolescentes % sujetos	9 56.25%	6 37.50%	15
Total	33	16	49

GL = 2. $\chi^2 = 1.07$ P = 0.587 n.s.

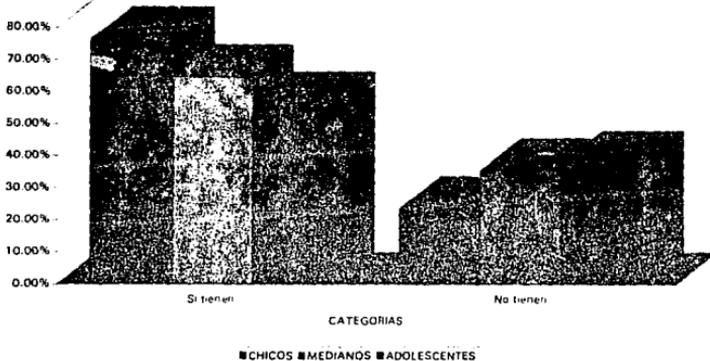


TABLA Y GRAFICA No. 21
Distribución de respuestas por grupos de edad a la pregunta: ¿de qué depende conseguir un trabajo?
Noción: Trabajo y Ocupaciones.

Grupos de edad	Papeles de acreditación	Preparación	Esfuerzo	Herramienta	Buscar	Otro	Total
Chicos % sujetos	0 0.00%	3 17.65%	3 17.65%	7 41.18%	8 47.06%	3 17.65%	24
Medianos % sujetos	9 52.94%	5 29.41%	3 17.65%	1 5.88%	4 23.53%	6 35.29%	28
Adolesc % sujetos	6 37.50%	7 43.75%	3 18.75%	0 0.00%	3 18.75%	3 18.75%	22
Total	15	15	9	8	15	12	74

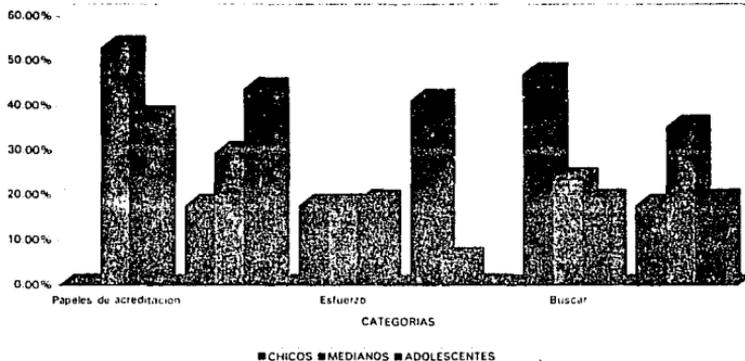


TABLA Y GRAFICA No. 22

Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que indagán la inclinación de la justicia hacia determinado grupo social. Noción: Justicia social e instituciones.

Grupos de edad	Favorece al pobre	Favorece al rico	Imparcial	Total
Chicos % sujetos	8 47.06%	10 58.82%	5 29.41%	23
Medianos % sujetos	5 29.41%	14 82.35%	6 35.29%	25
Adolescentes % sujetos	8 50.00%	13 81.25%	2 12.50%	23
Total	21	37	13	71

GL = 4 $\chi^2 = 3,435$ P = 0,488 n.s.

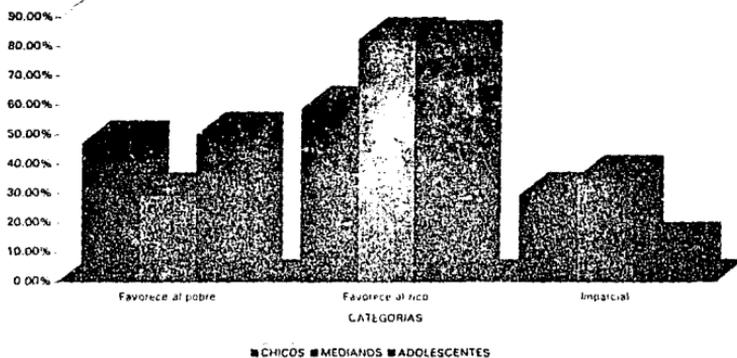
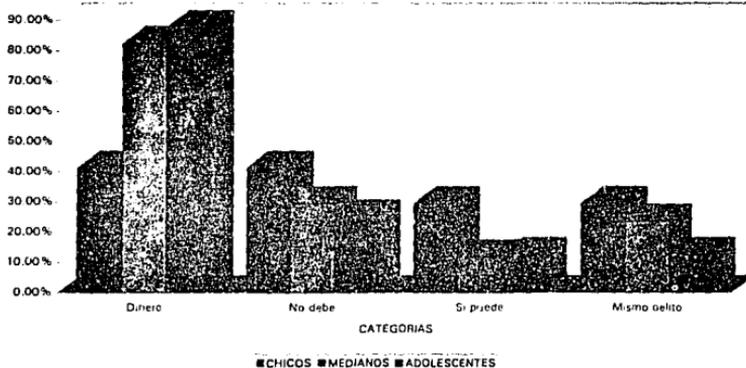


TABLA Y GRAFICA No. 23

Distribución de respuestas por grupos de edad a las preguntas que exploraban los argumentos sobre la parcialidad de la justicia social. Noción: Justicia social e instituciones.

Grupos de edad	Dinero	El rico no debe robar, pues tiene dinero	Y pobre si puede robar, pues no tiene dinero	Cometieron el mismo delito	Total
Chicos % sujetos	7 41.18%	7 41.18%	5 29.41%	5 29.41%	24
Medianos % sujetos	14 82.35%	5 29.41%	2 11.76%	4 23.53%	25
Adolescentes % sujetos	14 87.50%	4 25.00%	2 12.50%	2 12.50%	22
Total	35	16	9	11	71



ANEXO 4
PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS

Entrevistador: Ramsés Barroso
Bravo.

Transcriptor: Ramsés Barroso

Fecha de entrevista: 3 de
octubre de 1991

Nombre: César Sánchez Santiago
Edad: 7 años, 4 meses
Grado escolar: 1o.
Ocupación del padre: Campesino
Madre (finada)

César, ¿cómo son las personas
ricas?

Tan buenos.

¿Cómo están buenos? Explicame
eso.

Se compran ropa.

¿Qué más?

Todo lo que quiere su chamaco.

Cuando tu vez a una persona en
la calle ¿cómo sabes que es
rica?

Porque está buena su ropa.

¿Cómo sabes que una persona es
rica?

Porque los pobres estan rotas
su ropa.

¿Cómo son las personas pobres?

Andan descalzos y 'tá triste su
ropa.

¿Qué más?

'Tá rota toda.

¿Qué piensas tu de los pobres?

Nada.

¿Qué diferencias hay entre un
rico y un pobre?

Quien sabe.

A ver, imagínate a un rico y a
un pobre; ¿en qué crees tú que
sean diferentes?

Por qué los pobres están rotos
de su ropa y los ricos esta
buena su ropa.

¿Y en qué se parecen los ricos
y los pobres, en qué se pare-
cen?

Quién sabe.

¿No crees que haya algo en que
se parezcan o sean iguales los
ricos y los pobres?

No sé.

Imagínate a un rico e imagínate
a un pobre ¿tú crees que sean
iguales en algo; qué se parez-
can en algo?

No.

Oye, tú conoces gente rica y
conoces gente pobre; ¿crees que
hay algo diferente a ricos y

No; hay ricos y pobres.

pobres?	
¿Y hay alguien diferente?	No, ya no hay otros; esos no más.
¿Todos los pobres son igual de pobres, o hay diferencias?	No es uno no más, un pobre.
¿Y los ricos todos son iguales de ricos o hay diferencias?	No, hay pobre y hay rico.
A ver, imagínate a los ricos, ¿conoces los ricos de aquí?	No.
¿a los ricos de tu pueblo si los conoces?	Todos tan pobres; todititos en mi pueblo.
¿No hay ricos?	No.
¿Por qué crees tú que haya pobres y ricos?	Porque ya los vi los ricos y los pobres.
¿Bien, pero por qué crees tú que existan gente rica y gente pobre?	Porque ya lo vi, ya lo vi.
¿Siempre ha habido pobres y ricos?	Si.
¿Desde cuando crees que hay pobres y ricos?	Quien sabe.
¿Qué hay más pobres o ricos?	Pobres, más pobres.
¿Por qué?	Quien sabe... en mi pueblo todos están pobres.
¿Por qué en tu pueblo todos está pobres?	Quien sabe.
¿No sabes?	No.
¿Un rico de aquí de Zoogocho es igual a un rico de la ciudad?	Quien sabe.
¿Conoces alguna ciudad?	No, no sé.
¿Quiénes te agradan más, quienes te caen mejor: los ricos o los pobres?	Los pobres.
¿Por qué?	Porque son pobres.
¿En donde crees que hay más gente buena: entre los pobres o entre los ricos?	Entre los ricos.
¿Por qué?	Porque son ricos.

¿Qué más?	Porque tiene mucho dinero.
¿Y eso es bueno para los pobres?	Si, porque les dan dinero, les dan ropa.
¿Quiénes son más felices: los ricos o los pobres?	Los ricos.
¿Por qué?	Porque tienen bastante dinero, tienen para comprar.
¿Tú crees que está bien que haya gente rica y gente pobre?	Si.
¿Por qué?	Porque hay ricos y pobres.
¿Y tú crees que está bien así, que haya ricos y pobres?	Si.
¿Por qué?	Porque aparte viven los ricos y aparte viven los pobres.
¿Cómo una persona pobre se puede volver rica?	Porque trabaja.
¿Que más?	Van a trabajar todo el día, por eso van a volver rico de vuelta.
¿Qué más?	Eso no más
Una persona rica ¿cómo se puede volver pobre?	Porque ya no trabaja.
¿Qué más?	Eso no mas
¿Cómo te podrías hacer rico tú?	Por qué mi papá va a trabajar mucho.
¿Qué más?	Trabajar todo el día por eso y nos vamos a poner rico.
¿Tú que crees qué se pudiera hacer para que no hubiera gente pobre?	Quien sabe.
Para que no hubiera gente pobre, digamos en tu pueblo; ¿qué se podría hacer?	Quien sabe.
Haber yo creo que si sabes piensale; ¿qué se podría hacer?	A trabajar.
¿Quien tendría que trabajar?	Él.
¿Quién él?	El que se vá a poner rico.

La gente que se va a vivir a la ciudad ¿se vuelve más rica o más pobre?

Más pobre.

¿Por qué?

Porque ya no van...van pero...este... una vez nada más, luego se regresan y luego ya no van.

¿Y si se quedaran allá serían más ricos o más pobres?

Más ricos.

¿Por qué?

Por que trabajan, hacen todo.

Y allá ¿que hay más pobres o ricos?

Hay más ricos.

¿Por qué?

Porque trabajan.

Y un rico de la ciudad y un rico de tu pueblo ¿son iguales?

Son iguales.

¿Son iguales de ricos?

No, algunos estan pobres y algunos tan ricos.

¿Quién es más rico, el rico de aquí o el rico de la ciudad?

De mi pueblo está más pobre. Porque esta triste su ropa.

Entre un pobre de tu pueblo o un pobre de aquí de Zoogocho y un pobre de la ciudad, ¿quién es más pobre?

Hay algunos pobres acá.

¿Si pero quiénes son más pobres los de aquí o los de la ciudad?

Esos de México.

¿Son más pobres?

No son más ricos.

¿Por qué?

Porque trabajan todo bien.

¿Tu papá, las personas con quien vives y tú qué son, pobres o ricos?

Tengo mi madrastra, porque ya agarró otra mujer mi papá. Mi papá se llama Teodoro Sánchez.

¿Y él que es, que son, pobres o ricos?

Somos pobres.

¿Por qué?

Porque trabaja mi papá siempre, pero no hay dinero para comprar nuestra ropa.

La gente rica de aquí o la gente rica de tu pueblo ¿que hace, en qué trabaja?

¿La gente rica de mi pueblo? No hay ricos ahí.

¿Y la gente rica de aquí de Zoogocho?

Pues trabajan mucho.

¿En qué?

Trabajan, van a otro pueblo y

	entonces gana dinero, van a otro pueblo.
¿En qué crees que trabajan?	Quien sabe, pero trabajan.
¿Y los pobres de tu pueblo en qué trabajan?	Siembran frijol, siembran milpa y chile y tomate.
¿Por qué crees que una personas ganan más dinero que otras?	Porque trabajan.
¿Y las personas que no trabajan?	No ganan.
¿Qué tiene que hacer una persona para ganar dinero?	Va a trabajar.
¿Todas las personas mayores tienen trabajo?	Quien sabe.
Si sabes, piensa ¿todas las personas tienen trabajo?	Tienen trabajo, pues.
¿En qué trabajan?	En el frijol, todo lo siembran.
¿Cómo le hacen para que puedan conseguir un trabajo?	Buscan y luego ya trabajan.
Fíjate bien lo que voy a decirte: cuando un rico y un pobre roban o le hacen daño a otra persona...	No le hacen daño, trabajan ellos.
Supongámos o imagínate que un rico y un pobre le hacen daño o le roban a otra persona; la policía ¿a quién castigaría más al rico o al pobre?	Al rico.
¿Por qué?	Quien sabe, por qué.
Y si los dos van a la cárcel ¿quién saldrá primero de la cárcel; el rico, el pobre o los dos al mismo tiempo?	El pobre.
¿por qué?	Porque... qué va a comer su hijo.
Este internado, el CIS; ¿quién lo mantiene, quién da el dinero para pagar los gastos?	Este... ahí en el comedor... quien sabe.
¿Quien crees tú que de el dinero?	Quien sabe.

La mayor parte de las personas que saben mucho; ¿qué son ricos o pobres?

Ricos.

¿Por qué?

Porque saben.

Y la mayor parte de las personas que dan ordenes; ¿qué son ricos o pobres?

Ricos.

¿Por qué?

Porque mandan.

A quien se le facilitaría más llegar a ser gobernador o presidente ¿a un rico o a un pobre?

No sé.

Imagínate, hay un niño pobre y un niño rico; ¿quién de estos dos niños podría llegar más fácilmente a ser gobernador o presidente?

Al niño rico.

¿Por qué?

Porque está rico.

Bien César, eso es todo, muchas gracias.

Entrevistadores: Frida Díaz
Juan Delval
Transcriptor: Ramsés Barroso
Fecha: 11 de junio de 1991.

Nombre: Isaac Santiago Ruiz
Edad: 10 años
Fecha de Nac. 2 de diciembre de
1981
Grado escolar: 4o.
Escuela: C.I.S. # 3
Localidad: Guelatao de Juárez,
Oax.
Ocupación padre: Militar
Ocupación madre: mesera

¿Cómo son las personas ricas?

Ajá, ¿cómo son?

¿Cómo que no "gasta cómo quie-
ra"?

¿Por qué no lo gasta?

Si por ejemplo tu vas por la
calle y ves a una persona ¿cómo
sabes que es rica?

¿Qué más?

Y una persona pobre Isaac,
¿Cómo es?

¿Y qué más?

Tú dices que una persona pobre
es trabajadora, ¿y una persona
rica no es trabajadora?

Y si tú por ejemplo, vas por la
calle ¿cómo sabes que una per-
sona es pobre?

¿En que son diferentes los
ricos y los pobres?

¿En algo más?

¿Y tú crees que se parezcan en
algo?

¿Las personas ricas?

Son muy cómo le podría decir,
muy... ambiciosas, quieren más
dinero, entre más tienen más
quieren, no gasta como quiera.

No gastan todo su dinero pues.

Porque no quieren que se les
acaben, quieren más.

Porque está bien vestida

Que tiene bastante dinero.

Una persona pobre pues es tra-
bajadora, va a trabajar para
tener de comer, para vestirse.

Para mantener a sus hijos, su
familia, para mantenerse a
ella.

Pues si también, pero las per-
sonas pobres trabajan en el
campo y las personas ricas
talvez trabajan en trabajos de
oficinas.

Pues va toda mal vestida.

En que los ricos tienen más
dinero que los pobres.

En que está bien vestidas.

No.

¿Por qué no?	Porque no es lo mismo una persona rica de una persona pobre.
¿Cómo que no es lo mismo?, a ver explicame.	La persona rica tiene más... riqueza que la pobre.
¿Y aparte de eso no hay ninguna cosa que se parezcan?	Si.
¿En que?	En que no andan buscando trabajo en donde quiera.
¿Quiénes?	Los ricos
¿Y los pobres?	Ellos si buscan.
¿Oye toda la gente es rica o pobre o hay alguna gente que sea otra cosa?	No
¿No?	No hay.
¿No hay una gente que no sea rica o que no sea pobre?	Si.
¿Quién?	¿Qué no sea rica o pobre?
Que sea algo diferente a ser rico o a ser pobre	Ser rico.
O que tu veas a una persona y digas este no es rico pero tampoco es pobre.	Pues no tiene mucho dinero.
Y entonces esas persona, ¿cómo les llamarías tú?; ¿cómo dirías que es?	Medios ricas.
A ver platícame más de esos medios ricos, ¿cómo son?, ¿que hacen?	Los medios ricos tienen más un poco seguro su trabajo.
¿Por qué un poco seguro?	Porque todavía no tienen bastante dinero y se les puede acabar su trabajo y ya gastar dinero.
¿Y en que trabajan esos medios ricos?	Algunos trabajan en la Comisión Federal de Electricidad o en cualquier otro trabajo.
¿Y cómo qué cosa es eso?	Pos, algunos trabajan de banqueros y de pasajeros.
¿Cómo de pasajeros?	O sea que manejan carros particulares.

¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias?	Hay diferencias.
¿Qué diferencias?	Pus son ricos.
¿Cómo, cómo que son ricos?	Tienen más dinero que los pobres.
Y los pobres, ¿todos son igual de pobres?	No
¿NO?, a ver cómo está eso	Hay ricos y hay pobres, tan revueltos.
¿Revueltos en qué?	Pues por ejemplo en nuestro pueblo hay, no hay muchos ricos.
¿No hay muchos ricos en este pueblo?	Son dos que tres no más, la mayoría son pobres.
¿Y esos dos que tres, que hacen?	Unos trabajan en la SARH, en el instituto... en el INI.
¿Y tú conoces bien a esos ricos?	Pues algo... algunos, pero casi no son medios ricos, son un poquito pero ganan más que los que trabajan en el campo.
¿Y cómo sabes tú que ganan más?	Pues porque tengo un tío que trabaja en una oficina y tengo otro tío que trabaja en el campo y va a buscar trabajo; así donde le den en el campo, y gana al día diez mil, entonces. Y mi tío que trabaja en una oficina gana trescientos mil.
¿ Y el que gana diez mil, los gana que...?	Diarios.
¿Y cuánto gana al mes?	... pues nomás como unos... como unos trescientos.
¿Y el otro también me decías que ganaba trescientos?	Pero el que gana trescientos gana por quincena.
Ah, gana por quincena, no gana al mes.	
¿Y entonces para ser rico, cómo cuanto hay que ganar?	Unos tres millones.
Unos tres millones, ¿cada cuan-	Cada mes.

to?

Cada mes, ¿y esos ya son ricos? Pues, hay mas o menos.

Mas o menos

¿Por qué hay pobres y ricos?

Porque los pobres no tienen dinero, sus papás son pobres y no estudian hasta grados ya estudiados, por eso ya crecen y no sirven nada, porque no tienen sus estudios y así no pueden trabajar donde quiera; y los ricos, pues estudian bien y donde quiera pueden trabajar, tienen otros estudios.

¿Siempre ha habido pobres y ricos?

Pues si.

¿Si, a ver cómo sabes, platifica-me un poco más?

Porque a veces, casi en nuestro país, la mayoría son ricos.

¿Son ricos en nuestro país?

Hay no'más unos cuantos ricos y que viven en los pueblos y van a la ciudad; ahí para comer y para pagar donde viven, pagar el agua, la luz.

Y esos que me dices que vienes de los pueblos y se van a la ciudad, ¿que pasa con ellos, se vuelven más ricos, o se quedan pobres o que?

Si, se vuelven ricos.

¿Ricos; tú crees que gane cómo los tres millones que dices que debe ganar un rico?

No, solamente...

¿Solamente qué?

A los seis meses pueden ganar los tres millones, si es que lo guardan, pero les va a hacer falta el dinero para comer, para pagar su luz, la renta, el agua y otras cosas.

¿Entonces tú crees que lo van a poder guardar o no?

Pos no, porque si no vienen a cobrarle.

¿Y si no lo guardan, no se van a hacer ricos?

No, todo el tiempo lo van a gastar y en un ratito se les va a ir el dinero.

¿Que hay más, pobres o ricos?

Pus, hay... son igual, creo.

¿Igual, por qué?

...

¿Hace rato me decías que aquí en México crees que hay más ricos?. ¿Que en nuestro país hay más ricos que pobres y ahorita me dices que hay igual; haber piénsale bien, ¿qué crees?

¿Por qué igual?

¿Y entonces que hay más; ricos o pobres?

¿Y de los que decías antes, de los medios ricos?

¿Y de los pobres, de los ricos y de los medios ricos; de cuáles hay más?

¿Y luego?

¿Los medios ricos son muy pocos?

¿O sea que lo que más hay son pobres?

¿Y eso también pasa aquí en tu pueblo?

Ahora dime, ¿es lo mismo ser rico aquí que ser rico en la ciudad?

Haber imagínate, un rico de aquí y un rico de la ciudad, ¿son igual de ricos, o no?

¿El de aquí es más rico?, ¿Por qué?

Pues igual.

La mayoría casi son pobres y los demás son ricos, los que tienen todos sus estudios, pueden trabajar donde quiera.

Pues pobres.

Pues hay, no todos son, muy pocos son ricos.

Pues de los pobres.

Pues los ricos, y los medios ricos son muy pocos.

También los ricos, hay pocos.

Sí, los pobres.

Pues sí, casi la mayoría son pobres.

¿Es lo mismo ser rico aquí?

El de aquí es más rico.

Porque en la ciudad gasta mucho; que de su casa se tiene que tomar un carro y va, y acá no, porque no gasta mucho; sale de su casa, se va caminando, llega, si acaso se toma un refresco y ya se vá otravez a su casa y nomás para su gasto. Es más rica.

¿Y también será lo mismo será lo mismo ser pobre aquí que en la ciudad?

Pues aquí, sí, porque no hay, bueno, aquí hay campo ¿no?; un pobre puede ir al campo a traer chapulines, yerbitas que se comen de campo, en el río, el berro, el pescado pueden ir a traerlo al río.

¿Y el pobre de la ciudad?

Pues el pobre de la ciudad no, porque anda barriendo en la ciudad, anda ahí todo mal vestido, todo roto sus pantalones, no tiene quien le lave, quien le planche.

¿Entonces, quién será más pobre; el pobre de la ciudad, o el pobre de aquí o el pobre de la ciudad, o serán iguales?

El pobre de la ciudad.

¿Tú ya estuviste en una ciudad?

Hum, bueno ya fui pero cuando estaba chquito; no me di cuenta.

¿Adonde estuviste?

En México.

¿Tu papá trabaja en México, no? -Dice que su papá es militar y que trabaja en México-.

No, a veces.

¿Y te platica cosas de México?

Humjú.

¿Quienes te agradan más a tí Isaac; los ricos o los pobres?

Pues los pobres.

¿Por qué te agradan más?

Porque es más mejor ser pobre, porque trabaja uno, así en el campo y, y los ricos na'más andan pensando en robar o... otras cosas.

¿Qué cosas, qué son esas otras cosas?

Pues que ganan mucho, se creen así que ya tienen dinero, pero a veces no les luce el dinero, así; y los pobres pues van a trabajar al campo, le pagan, se vá a comprar su azúcar, su frijol, lo más importante, sal, tortillas y ya se va a su casa y le alcanza para más, un pan-cito, unos chilitos y ya.

¿Y entre quiénes crees que haya más gente buena, entre los ricos o entre los pobres?

Pues entre los pobres.

¿Por qué?

Porque los pobres... los ricos va uno a su casa y pues no dan ni un vaso de agua, no saben si ya comimos o no; y los pobres pues te dan siquiera tortilla con sal, "vamos a comer", dan, en cambio los ricos, no.

¿Y quiénes serán más felices, los ricos o los pobres?

Pues los ricos.

¿Por qué?

Porque tienen bastante dinero, no les falta nada.

¿Y los pobres no podrán ser felices?

Pues ahí, mas o menos, porque no más para su comida les alcanza el dinero que trabajan.

¿Entonces quienes serán más felices, los ricos, los pobres o los medios ricos que me platicaste hace rato?

Pues los dos, los pobres, perdón- los ricos y los medio pobres; porque los medio pobres pues ya tienen dinero, todavía si les alcanza para una semana, una quincena, y los ricos pues ya hasta para un mes le puede alcanzar lo que comen; y los pobres no, porque diario tienen que comprar para su comida y tienen que trabajar diario para buscar dinero o van...

¿Y te parece bien que haya gente rica y gente pobre?

Pues como le digo, me parece bien que haya más... ricos... o mejor pobres porque, trabajan, siembran; los pobres casi son, los pobres son más ricos que los ricos por qué los pobres trabajan y ya compran un kilito de maíz y cultivan su terreno, lo siembran y ya tienen elotes y mazorca, y de esa mazorca sacan unos para maíz y así empiezan a sembrar, compran frijol, lo siembran y así ya tienen de comer.

¿Entonces te parece bien que haya ricos y pobres, tu crees que debería haber ricos y pobres?

No, los ricos no, los pobres pues sí porque los ricos tienen que comprar todo y los pobres en lugar que sean pobres se pueden volver ricos, porque le puede decir un rico a un pobre:

"oye vendeme tú esto y te doy tanto huevo" y ya lo vende y tiene dinero, entonces ya compra esto, y así ya para su comida si le alcanza.

Isaac ¿cómo se puede volver una persona rica, cómo llega la gente a hacerse rica?

¿Y cómo le hace para conseguir todos esos animales y la cebolla y el ajo.

Tú me dijiste algo así de que tiene su ganancia ¿cómo es eso de su ganancia?

Pues trabajando, ya teniendo, teniendo animales, toros, caballos, burros, chivos, quiere pollos, quiere guajolotes; quiere comer un pollo, lo agarra, lo mata y compone y se lo come, lo único que le faltará comprar es su cebolla, su ajo.

Pues primero trabajando con su maicito, con su frijol, ya lo va a vender, vende café también, así ya tiene un dinerito y no'más con lo del terreno le deja todas sus ganancias; eso es lo que come y el dinero lo guarda para cuando vea que tiene, pues cualquier gente se lo ofrece, vendiendo un toro, un caballo y ya va comprando y si es vaca, va y le dice: "oye prestame tu toro para que cruce mi vaca y ya tenga cría", y así va abundando y ya compra una gallina, su gallo y ya se reproducen más, y así caballo, y así trabajando con su maíz, vendiéndolo y lo que le deja el dinero lo come y ya.

Pues que, o sea siembra el agricultor, siembra y este, y ya, este, vende maíz, vende frijol, lo que sembró y lo demás le quedó un poquito y no lo quiere vender, no'más pa' que ellos coman, lo que vea que le alcanza pa' que ellos coman; su maíz para poner su nixtamal, para hacer las tortillas o comer elotes, así ya tiene su dinero ya lo van ahorrando, así en un cuchito o en un vaso de barro y ya cuando tenga, entonces ya le compra un toro o así ya va teniendo poco a poco y así ya puede volverse, cuando ya no tenga dinero y quiere tener dinero, pues va a vender un toro y se lo compra y ya le

da, o puede tener su yunta y eso le ayuda para labrar sus tierras para sembrar. Puede tener guajolotes, conejos, enjambres, vacas, borregos, chivos, burros, cuches y ya.

¿Cuches, que son cuches?

Son unos animales; no se si los conoce.

Cuales son, ¿cochinitos?

Ajá, no'más que aquí por la sierra se les llama cuches.

¿Oye y todo el mundo se puede hacer rico?

Pues sí, por ejemplo una gente es floja y quiere no'más comer y que le den pues no, no se puede hacer rico, y si la gente empieza a trabajar y vende cosas así, que por ejemplo su café, y lo va a vender a Oaxaca, los nopales; no se si ustedes conocen los nopales.

Sí, son muy sabrosos, me gustan mucho.

Los berros o así, o alfalfa o siembran eso, aquí en el rio que le llaman costillita; no se si lo conocen y ya se va a vender a Ixtlán, a Oaxaca y ya la gente que tiene conejos pues lo compran para sus conejos, para sus animales.

¿Y entonces los que se hacen ricos son los que no son flojos?

Ajá, los que no son flojos.

¿Y qué tiene que suceder para que una gente se vuelva pobre?
¿Puede pasar eso, que una persona se vuelva pobre?

Pues si, pues... pues yo creo que no ¿no?, porque tiene dinero y ya si le roban, en una ocasión que pase, pues tiene sus estudios, puede trabajar, buscar otro lado y no puede ser, solamente que ya este abuelito, y hasta que ya se muera, entonces ya no, pero por ser abuelito todavía vive, todavía sigue siendo rico, hasta que ya se muera, hasta entonces.

¿O sea que no se hacen pobres los ricos?

No. y ya tienen hijos y ese dinero se los deja a sus hijos y esos hijos a sus hijos y esos hijos a sus hijos y así, como una cadena, toda esa familia va teniendo dinero y nunca les va

a faltar nada, porque sobre todo, porque su padre de aquel niño, su abuelito trabajó y por eso tenemos dinero; pero se pueden volver pobres porque no se pueden acostumbrar que ya tienen dinero se les puede acabar el dinero, van a ser unos viciosos, borrachos, este cómo se les llama a eso, drogadictos, cosas así y ya se les acaba el dinero y ya.

¿Y así sí?

Así sí se pueden hacer pobres, van a andar en la calle, teporochos así y ya no van a tener dinero o le van a pedir a su hermano "prestame dinero" y el otro le dice "ten" y ya en un ratito se lo acaba, así hasta que se muere.

Y tú Isaac ¿cómo te podrías hacer rico?

Pues sí, siguiendo con mis estudios y eso que sí me gusta estudiar, pues ya cuando este grande...

¿ Si eres de los estudiosos de aquí del albergue?

Sí, yo soy externo aquí, no'más vengo a clases y ahorita tengo clases, pero ya a las siete ya me voy a mi casa a cenar, a dormirme, ya mañana a las nueve estoy aquí otra vez y ya a la una me voy y...

Vives aquí en Guelatao me decías, ¿entonces no tienes que dormirte aquí?

No.

Bueno ¿y que harías para hacer-te rico?, platicanos un poco más

Pues estudiando aquí y luego ya tengo mi certificado y ya a la secundaria y ya terminé todo y quiero ir a trabajar.

¿Después de la secundaria terminarías todo?

No, voy al CBTyS luego al bachillerato, curso o luego la carrera y ya de ahí escoge uno doctor o secretario y ya tiene su trabajo seguro ya podemos trabajar.

¿A ti que te gustaría ser?

Uy, quiero ser soldado.

¿Cómo tu papá?

Humjú.

¿Para ser soldado que tienes que hacer?

Pues estudiar no'más, eran lo que estaban diciendo, estudiar hasta secundaria o el bachillerato o lo que tengan, si tienen, si terminan la secundaria pueden ir a inscribirse, y ya diario van a entrenar y ya... porque tengo un primo también, que ya es soldado y ya está en nuestro pueblo.

¿Y tu primo se está haciendo rico?

Pues no, no tanto porque tiene tres meses apenas.

¿Y cómo cuanto tendrá que pasar para que se haga rico siendo soldado?

Pues un año, dice que en un año tiene que pasar, al año le pagan dos millones, si es que no cobra al mes o a la quincena; o sea que le dan su dinero y los millones y si no los que viven allá pues lo guarda, y él lo guarda también y ya va sacando poquito, y lo que ya va ganando lo va guardando y sacando así, pero no se propasa en sacar mucho.

Tú decías que alguien necesita tres millones que le paguen en un mes para ser rico y tu primo gana dos millones en un año; ¿cómo le va a hacer para ser rico?

Pues no va a ser tan fácil, porque va a pasar años y años y no va a tener dinero, como diez años va a tener que pasar y apenas unos cuantos milloncitos.

¿Se podría hacer algo para que no hubiera gente pobre?

Pues sí pero, ellos deberían de poner de su parte para trabajar.

¿Quiénes?

Los pobres, no es necesario, bueno pues una manita que les den algo así, pero ellos también no se van a mal acostumbrar, que por ejemplo ustedes que vinieron les traen "minsa" u otro maíz y ya saben pues "ellos ayudan, pues ahora no hay que trabajar, no ellos no'más nos están manteniendo", pero va a llegar el día en que usustedes se aburrirán y ya no les van a dar y ellos se van a quedar ahí, pero ni modos tendrán que trabajar para tener.

¿Entonces depende de la misma gente pobre, que ya no sea pobre?

Hace rato me decías que si la gente se va a vivir a la ciudad se hace más rica o más pobre; a ver platicame otra vez cómo está eso. ¿Si una persona se va a vivir a la ciudad se vuelve más rica o más pobre?

¿Medio rica?

¿Por qué?

¿Cómo impuestos, que es eso de impuestos?

¿A la hacienda, quién va?

¿Y a quién tienen que pagar?

¿Y por qué les pagas?, ¿para qué les pagas?

¿Y luego ellos qué hacen con ese dinero?

Sí, que trabaje, si quiere comer un pan pues que trabaje, quiere comer una golosina que trabaje.

Medio rica.

Bueno, medio rica, hay dos que tres.

¿Por qué medio rica?, porque no va a tener mucho dinero o sea si yo me voy a vivir a la ciudad, ya estoy grande y trabajo y gano un millón por decir a la quincena, mi trabajo es seguro y de ese millón gastaré como unos medio millón para pagar el agua, la luz, mi comida, para comprar las tortillas, lo que come uno, la sopa o... y luego si es que pasan a cobrar impuestos pues ahí no más...

Pues pagos de... renta o ¿cómo se le llama a eso?, van a pagar a la hacienda.

Pues uno, el jefe de la casa va a pagar a la hacienda para que pueda vivir en esa casa o por decir: yo tengo un terreno por ahí y lo siguen sembrando y mi casa está aquí, pues tengo que pagar de ese terreno, porque si no me lo quitan y así se tiene que pagar.

Pues a los que están en la hacienda.

Pues para que no nos quiten el terreno, o...

Se lo mandan al gobierno y el gobierno, como que él nos ayuda; que nos da maíz, que manda como ahora que han mandado cemento, que tejas, que láminas, tablitas para cons-

truír nuestra casita, pero es de los mismos impuestos que uno paga la hacienda y la hacienda se lo manda al gobierno y el gobierno con ese dinero les compra algo o al pueblo y ya lo manda así.

¿Te parece bien que cobren esos impuestos?

Pues por una parte sí, porque dan eso, pero no siempre, o sea que el gobierno se agarra el dinero y ya, este, ya no'más; y cuando da algo no'más se hace que el dinero de su bolsa lo sacó y pus no, porque de nuestras gentes ese dinero llega hasta él y él ya compra cosas así, gasta rápido su dinero, el dinero que le manda para comprar cosas y ya envía gentes del gobierno pa' que les den a los pueblos, así.

Isaac, tus papás, tu familia y tú; ¿que piensas que son, ricos o pobres?

Pues mi papá es medio rico y mi mamá pues a'i mas o menos, porque ahorita trabaja en Ixtlán, si por cierto conoce una cafetería que está por ahí por Ixtlán.

¿Cuál?

Una cafetería, en una cafetería trabaja mi mamá, y al día gana diez mil, ahorita por ejemplo ya se vino; con ese dinero me mantiene a mí, a mis dos hermanitas que tengo y a mi abuelita, después que vivimos ahí por abajo.

¿Y entonces qué son ricos o pobres?

Pues medios ricos, porque mi mamá trae pa' que nosotros cómamos y mi papá trae pa' que nos vístamos, para que...

¿La gente rica de tu pueblo en que trabaja?

Pues trabaja como le digo en la SARH, en el INI.

¿Haciendo qué?

Pues haciendo, como secretarios, ingenieros.

¿Y la gente pobre aquí también, en el pueblo en que trabaja?

Pues en el campo.

¿Qué hace en el campo?

Siembra maíz, frijol, chicharo, garbanzo.

¿Y por qué unas personas ganan más que otras?

Bueno por ejemplo, esos que tú me dijiste, los ingenieros que están en las oficinas, en la SARH; por qué piensas tú que ganan más que los que trabajan en el campo.

¿Y a los otros no les pagan por quincena?

Humjú

Oye Isaac, me estoy acordando que hace un rato tú me dijiste algo así de un trabajo seguro; ¿que es eso de que un trabajo sea seguro?

¿Cómo está eso que no se va a acabar nunca?

¿Y que otros trabajos son seguros?

Oye y por ejemplo esta gente que me dices que se van a quedar sin trabajo, ¿qué hacen

¿De los pobres?

Porque los de ahí ganan por quincena o sea trabajan... los electricistas, no' más de ellos me he fijado que van a los pueblos a poner postes de luz, que van a levantar un poste, que va a poner luz en este pueblo y ya a la quincena le pagan así y ya tienen dinero, y ya se viene y a la otra quincena otra vez.

¿A los pobres?

No, bueno a los pobres les pagan diario pues, pero les pagan la cantidad que les pagan a los de quincena, osea que los pobres al día ganan diez mil pesos o los niños a veces al día dicen: "oiga señora yo quiero esto, pero me da usted trabajo", bueno y así ya lo... no que los niños quieren una fruta y van a a agarrar a la casa de mi mamá pues ahí hay naranjas y hay que ir y hay que agarrarlas, y no pues, pues no debe ser, no es lo correcto; sino que "oiga señora, quiero una naranja, regálemela usted".

Osea que por decir yo trabajo en una oficina y esa oficina no se va acabar nunca pues, así el trabajo.

Pues el trabajo es diario diario, todos los días hay trabajo y no se acaba pues.

Pues los de la oficina, de el Instituto Federal de electoresa no' más es una campaña que se está haciendo y ahora el treinta de julio o junio de este mes se va a acabar, o en el otro mes.

Pues ir a buscar a otro lado a otro trabajo, para que ya tenga aunque sea para comer para

para vivir?

Y mientras van a buscar y encuentran en otro lado ese trabajo; ¿de qué van a vivir?

Y si no les quedó nada, imagínate que no guardaron un poquito, ¿que hacen?

¿Oye, y todas las personas adultas, toda la gente grande trabaja?; ¿Tú crees que todos tienen trabajo?

¿Y entonces tienen o no tienen trabajo?

¿Y con ese trabajo no se gana mucho?

¿De que depende que una persona pueda conseguir un trabajo? ¿Cómo le hace alguien que no tiene trabajo y que quiere conseguir un trabajo?, ¿qué tiene que hacer o que pasa para que pueda conseguir un trabajo?

¿Salió un trabajo para carpintero?

vestirse.

Pues de lo poquito que les quedó de que trabajaron en esa oficina, eso es lo que les ayuda, para ir a buscar a otro lado, y ya tienen ese trabajo, pues ya tienen más dinero y ya.

Pues tendrán que ir al campo a traer como le digo, yerbitas para comer.

Pues no todos, la mayoría de este pueblo, pues son pobres.

Pues sí pues, pero en el campo.

Pues no, se gana muy poco, no se gana ni la mitad de lo que gana el rico.

Por ejemplo yo he visto en los cuentos -a veces me gusta leer cuentos-... he visto en un cuento un muchacho en alguna ocasión, no tenía trabajo y era vago y así pensó; y cómo no tenía dinero y le dijeron sus cuates: "mentiroso, oye ve a la iglesia y dile a la virgen que te dé, verás, no'más pones tus manos así y te van a dar bastante, cuando veas te vas a dormir y luego vas a tener bastante dinero"; si dicey contento se fué a ver a la virgen; se durmió y como que se hizo que la virgen le dijo que salga a la otra mañana, temprano que salga y salió a ver si era cierto, y en los periódicos buscó y se publicaron que había trabajo en una casa y él llegó antes de que los otros llegaran y, y ya ahí trabajó, sabía un poco de, como ahorita yo estoy estudiando carpintería, y él era carpintero y le ponía a barnizar.

Ajá, a barnizar, a cepillar o a lijar, a poner ventanas o, o

si tiene dinero de lo que vende sus sillas, sus mesas, pone su taller en sus casita y...

¿Oye y tú crees que esto sea posible?; dices que lo leiste en un cuento, ¿Tu crees que eso pase?

Pues si ¿no?, en la ciudad, puede pasar eso.

Ah bueno, pero yo te digo: ¿tú crees que pase eso de que le pidan a la virgen y que sea la virgen la que haga que salga en el periódico un anuncio donde le den trabajo?

Pues algunos creen, que dice que es milagro.

¿Y tu crees como esos, qué si o qué no?

Pues yo creo que si ¿no?

¿Toda la gente le tendría que hacer así, pedirle a la virgen para conseguir un trabajo?

Pues, hay religiones, ¿Usted que religión es?

Pues yo creo que igual a la tuya.

(rie) ¿Católica? Pues hay evangelistas de otra religión.

¿Y esos que hacen, si no le pueden pedir a la virgen que les consiga trabajo

No a la virgen, no creen en la virgen.

¿ Y entonces se quedan sin trabajo o qué?

Ellos no'más, pues si si trabajan pues, si porque son ricos, casi, casi son ricos y van los sabados, son sabatistas, evangelistas, van a su religión a su casa a cantar, sabrá Dios lo que cantan ellos.

¿Oye pero alguna otra forma de conseguir trabajo? Aparte de rezarle a la virgen

Pues este buscar, por ejemplo yo quiero dinero ¿no? o digo quisiera encontrarme dinero, pero me han platicado que de-sear encontrarse dinero es malo, fijese yo ...

¿Quién te ha dicho eso que de-sear encontrarse dinero es malo?

Un abuelito que tengo me dijo que iba a traer leña, dice, y renegando que no tenia dinero, quería esto, que quería encontrarse dinero y una tarde que fue a traer leña, dice, el iba peleándose él solo que quería dinero; "¡como no me encuentro dinero!, pongo una tienda", y cuando va pasando un jinete negro por la curva esa que está

¿Por la laguna?

ahí,

Ajá, y va pasando y va un jinete negro y le dice "¿quieres trabajo?", sí, "súbete pues a mi caballo", dice que se lo llevó lejo, lejos a un pueblo, dice, su comida, su almuerzo cuando almorzó le pegó, como le pegaba.

¿Oye, oye, entonces tu nunca vas a desear tener dinero?

(se rie) pues ya no deseo tener dinero.

¿Ah ya no?

No.

¿Fijate lo que te voy a decir. Imaginate que un rico y un pobre roban o hacen daño a otra persona, tu crees que la policía los va a castigar igual a los dos? ¿Va a castigar mas al pobre o más al rico?

Pues igual a los dos.

¿ Por qué igual a los dos?

Porque los dos tienen las misma falta, no les va interesar a la policia "no pues tu eres más rico" o me vas a dar un poco y no te castigo mas" y al pobre si, no pus.

¿ Tú cree que eso no pase?

En ocasiones, como pasa aquí, que los reportados le dice al guardia: "oye tú, te voy a dar tanto pero borrame de ahí, no me reportes".

Ah, los niños, los de aquí del albergué les dan dinero? (rie).

¿ Y cuanto dinero les da?

De quince mil, veinte mil, diez mil, "Si dice el guardia y lo agarra y lo borra.

Ahora bueno imaginate que ya los castigaron igual, imaginate que los metieron a los dos a la carcel, ¿Quién crees que salga primero?

Pus los dos, hasta que termine su condena.

Hum, bueno

Si pues, condenas...

Si no entiende lo que es condena, hasta que termine el término de la que va a estar.

Ahora dime, este internado donde tú estas, ¿quién lo mantiene, quién da el dinero para

Pues el gobierno.

pagar los gastos, de este lugar?.

¿El gobierno? Y por qué lo hace?

Y de donde crees que el gobierno saque el dinero.

(rien)

¿Oye y el gobierno quiénes son?

La mayor parte de las personas que saben mucho, ¿qué son, ricos o pobres?

¿Por qué?

Te estaba preguntando que si los que saben mucho ¿son ricos o pobres?

Pues porque el tiene derecho de dar dinero aquí para que, pues este C.I.S. ya ahora dicen el maestro Nilo; el director de aquí que ya no dá, por eso esas sillas, nos llaman la atención, no hay que rallarlas, no hay que pelarlas, para los que vienen en esas mismas sillas van a ocupar, así.

Pues de los impuestos, también sacará el dinero por que de tonto va a sacar de su bolsa (rie) y tengan ustedes llevense este dinero.

Pues son los que mandan, como ahorita está Heladio y Carlos Salinas de Gortari, pero hay gobiernos que roban, que se hacen los gobiernos y se meten el dinero a su bolsa y ya compran cosas así y vano los dan de nuevo al pueblo, puesto creo que si estan haciendo los dos, se juntaron y hra yo no dan dinero y talvez se lo agarran.

Pus, son ricos.

Porque tienen sus estudios, todo, saben bastante.

Son ricos porque tienen, tienen todos sus estudios, y ya viene un pobre o el rico, que se, que tenga blando el corazón como dicen unos; pues ya le dicen: "tú no sabes y yo te voy a enseñar y así va aprendiendo, se juntan y ya compra un pan el rico, "ten la mitad" vamos a compartir y ya cuando tenga el pobre, "pues ten la mita tú y la mita yo" y bueno y ya se van combinando; y así ya este pobre se va a juntar con el rico y va a llegar el rico que ya tres

días no'más le dió dinero: "ora si compa ponte a trabajar, es por tu bien y ahí nos vemos otro día, ya te enseñé un poco y ahora tienes que trabajar y yo por mi lado", y así.

Y las personas que mandan ¿qué son: ricos o pobres?

Son ricos.

¿Y por qué son ricos?

Porque, pues porque un pobre no puede mandar a un rico, porque le dicen: "bueno y tú ¿quién eres para mandarme? y ya, y el rico al contrario puede mandar al pobre: "ve tu a trabajar y ya sabes que te pago", porque el pobre, ni modos que el rico le busque trabajo y el pobre no tiene dinero y a ver cómo le va a hacer, pero tiene que pagarle.

Oye, ¿y el pobre le debe obedecer al rico?

Pues si porque, pa' que le paguen pues.

¿Y si no le obedecen?

Si no le obedece, pus no'más no le paga.

(rien)

¿oye y el presidente Salinas es muy rico?

Yo creo que si, ¿no?, porque se agarra (rie) el dinero que le llega de los impuestos para...

¿Pero tú crees que es de los más ricos?

Pues...

¿Quién será el más rico de México?

Pues él ¿no? (rie) porque... ¿Y ahí en España quién es el presidente?

En España tenemos un rey.

¿Un rey?

Si.

Ah... ahí todavía existen los reyes.

Ahí todavía existen los reyes.

¿A tí te gustaría que hubiera reyes?

Pues sí ¿no?, porque es muy, o sea, sale un presidente, ya no se va a llamar presidente, sino que ya va a ser rey, ya...

¿Y qué será mejor, rey o presidente?

Pus rey ¿no?.

¿Por qué, qué tiene mejor el rey que el presidente?

O sea el rey es más... pues es mas bien tener un rey que un

presidente.

¿Oye y a quién se le facilitaría más llegar a ser gobernador o presidente?

Pus al rico.

¿Por qué al rico?

Porque va a tener, para así... y los pobres no, porque la mayoría van a ser ricos y le van a cobrar una deuda que deben en Estados Unidos o en otro país y ¿de donde va a sacar?; pero tal vez se pueda volver rico porque cobra los impuestos y ya le llegan a él y ya paga con esos impuestos a ellos y ya.

Pero entonces, ¿un pobre no puede llegar a ser gobernador o presidente?

Pues no, mientras no... pero si dicen le dan un dinero y tu vas a ser presidente estás elegido, bueno ya, ya pues ya más fácil estar en el poder porque ya le llegan impuestos, le llegan dinero, ya puede ir a sacar de un banco y no pues, este "yo soy el presidente y dame este dinero" y...

¿Ah sí? Si por ejemplo el presidente va al banco y pide dinero ¿se lo dan?

Pues si tiene sí, ¿verdad?

¿Si tiene quién?

Dinero, porque los jefes del banco no es su dinero.

¿Ah no, entonces de quién es el dinero del banco?

Por ejemplo si yo voy a... tengo dinero y no lo quiero tener porque me lo voy a gastar en un ratito -es bastantito pues-, lo voy a dejar al banco, no se cual es pero dicen que es banco.

Y si por ejemplo, imagínate que tu metes dinero en el banco y llega el presidente, y quiere que le den ese dinero, ¿se lo dan?

Pus no.

¿No?, ¿por qué no?

Porque no es de ellos, si fuera de ellos pues "tú eres el presidente, a fuerza te tengo que dar, porque si no me castigas", pero si no es de él cómo le va

Ah bueno.

Dime, ¿hay países ricos y países pobres?

¿Cómo cuales países ricos conoces y cuales países pobres?

Que hayas oído

¿Qué es?

¿Qué otro?

¿Y países pobres?

¿Tu crees que México es el país más pobre?

¿Si?

¿Y México?...

Bueno ya finalmente dime: ¿qué puede hacer el gobierno para que un país sea más rico?

¿A quién, a quién pone a trabajar?

¿Natividad qué es?

a hacer.

Pues son ricos, ¿medios ricos?.

¿Que yo conozca?

Pues Estados Unidos, si es.

Rico ¿no?

Esos no'más conozco que es rico.

Pues México (se rie) es el país más pobre.

Pues sí.

Que Estados Unidos tiene dinero pues México no tiene mucho, Estados Unidos exporta así o México exporta para Estados Unidos; México -cómo se le llama eso- importa; México y así va cambiando, le dan esto y viene lo otro y así.

Pues ponerlos a trabajar, por ejemplo.

A los pobres, a todos los de un pueblo, por ejemplo vamos a decir en la Natividad ¿no?, tienen su mina pero no la explotan y le dice el presi... el... en una ocasión va el gobierno, el presidente va con su gobernador y van a Natividad y este...

Es un pueblo que queda cercano; y este, y les dicen si quieren dinero y los otros les contestan que sí, van a pensar que el gobierno les va a dar (rie) dinero, "pues si quieren dinero, ponganse a trabajar, exploten sus minas", ahí les manda esto, y unos peones para que

¿Y ahí quién se va a hacer rico?

¿El pueblo, el país o el presidente?... ¿Si explotan la mina quién se hace rico?

¿Oye y que podría hacer el presidente, pero para que se hiciera más pobre el país?

¿Cómo que ni tenerle importancia?

Oye Isaac ¿cómo me decías que se puede hacer una persona... cómo puede llegar a hacerse rica?

¿Y se pudiera hacer algo para que no hubiera gente pobre?

¿Pero tú crees que todos los que son pobres, es por qué son flojos?

¿Y otros?

¿y los que no, qué les pasa?

¿Pues entonces todos los que trabajan se pueden hacer ricos?

¿Si?

Bueno pues ya, muchas gracias.

explotan sus minas y de ahí ya lo vendan pues, es el pueblo más rico casi.

Pues...

Pues el pueblo, una parte el presidente también pues, "yo ya les ayudé demen lo que me toca a mí" y ya (rie).

Pues no ayudarlos ni tenerle importancia.

O sea que va a hacer el gobierno de cuenta que no existe ese pueblo, ni lo conoce, no va a ir a ese pueblo.

Pues trabajando.

Pues como le digo, ellos, nosotros los pobres deberíamos de poner mucho de nuestra parte para ser ricos, si hay flojos, este esos no (se rie).

Pues algunos si.

Pues no.

Bueno, si son trabajadores pues si se hacen ricos, y si no son trabajadores todo el tiempo van a estar pobres y... y como le digo, como un rico se junta con un pobre y así ya comparten, y al rato el rico se enfada y le dice al pobre "oye pues trabaja ¿no? (rie), "que yo te voy a mantener todo el tiempo".

Pues sí.

ENTREVISTADOR: Ramsés Barroso
FECHA DE ENTR.: 4 de octubre
de 1991
TRANSCRIPTOR: Ramsés Barroso

NOMBRE: Fredy López Medina
EDAD: 14 años, 8 meses
ESCOLARIDAD: 2o. Sec.
OCUPACION:
PADRE: Campesino
MADRE: Ama de casa.

¿Cómo son las personas ricas?

.... (no contesta)

¿Qué piensas tú de las personas ricas?

Pues son los que explotan a los pobres.

¿Por qué explotan a los pobres?

Porque tienen recursos económicos mas, explotan a los pobres.

A ver explícame mejor eso de que los explotan

Osea que ellos mandan, osea que ellos son los que mandan a los pobres.

¿Qué más me puedes decir acerca de los ricos?

.... (no contesta)

Cuando tú vas por la calle y ves a una persona ¿cómo sabes que es rica?

Por la manera de vestirse.

¿Cómo se visten?

Con ropas muy elegantes, con zapatos, corbatas.

¿Y cómo son las personas pobres?

Ellos se visten con cualquier ropa osea que de campo, pues.

¿Qué más?

....

¿Haber Fredy en qué piensas tú que sean diferente los ricos y los pobres?

Por sus recursos económicos.

¿Como qué; cuales recursos económicos?

Dinero.

¿Qué más?

Todo lo que se puede hacer con el dinero, sus ropas sus alimentos sus casas.

¿Hay algo en que sean iguales o en que se parezcan los ricos y los pobres?

Sí.

¿En qué?

En que los dos son humanos, los dos piensan.

¿Qué más?

Los dos valen igual.

¿Por qué valen igual?	Porque tienen las mismas características, uno y el otro.
¿Toda la gente es rica o pobre o hay alguna gente que sea otra cosa?	No.
¿Sólo hay pobres y ricos?	Son pobres y ricos.
¿Nada más?	Eso pienso yo, pues.
¿Todos los pobres son igual de pobres o hay diferencias?	Si hay diferencia, hay algunos que son muy pobres, que casi ni hogar tienen; algunos que son pobres pero tan siquiera tienen algo ¿no?.
¿Tan siquiera algo de qué?	De tierras, de tierra.
Todos los ricos son igual de ricos o hay diferencias?	También hay diferencias ¿no?.
¿Explicame por qué?	... (no contesta)
¿Por qué hay pobres y ricos?	En realidad no lo se:
¿Tú qué piensas; por qué hay pobres y ricos?	Porque fuimos conquistados por los españoles, desde ahí viene siendo así.
¿Por qué desde ahí?	O sea que nos ganaron pues la guerra y ya no pudieron hacer nada los mexicanos, por eso es que nos siguen explotando hasta ahora.
¿Quiénes nos explotan?	Los ricos.
¿Siempre ha habido pobres y ricos?	Sí.
¿desde cuando crees tú que hay pobres y ricos?	(no contesta)
¿Hace rato decías qué desde que los españoles llegaron a conquistarnos había pobres y ricos, y antes de eso cómo era?	Sí, si había pobres y ricos.
Explicame más	(no contesta)
¿Qué hay más pobres o ricos?	Pobres, si más pobres que ricos.
¿Por qué?	(no contesta)

¿Por qué crees tú que hay más pobres que ricos?

(no contesta)

¿En el pueblo de donde eres que hay más pobres o ricos?

Pobres.

¿Por qué?

Por sus tierras, y hay algunos que no tienen tierras ahí, y el que tiene manda a que trabajen la tierra de él, y paga.

¿Y en la ciudad que hay más pobres o ricos?

Hay más pobres.

¿Por qué?

Porque ahí lo primero que hay es el dinero y algunos no tienen dinero para comprar algunas cosas que necesitan.

¿Un rico de aquí es lo mismo a un rico de la ciudad?

No.

¿Por qué?

Porque un rico de aquí no mas tiene tierras y un rico de la ciudad tiene vehículos, edificios, muchos edificios.

¿Entonces quién es más rico el rico de aquí o el rico de la ciudad?

Es más un pobre de la ciudad, es más pobre, es más pobre un pobre de la ciudad.

Un pobre de la ciudad ¿por qué?

Porque ahí no tienen tierras para trabajar y en cambio acá algunos si tienen tierras para trabajar.

Y una gente rica, ¿cómo se puede volver pobre?, ¿se puede volver pobre una gente rica?

Sí.

¿Cómo se puede volver?

Desperdiciando su dinero, también ya que dejen de trabajar, así.

¿Cómo te podrías hacer rico tú?

Estudiando, estudiando y llegar a ser; a tener algún oficio.

¿Cómo que te gustaría estudiar?

(no contesta)

¿Qué gentes son las que pueden llegar a ser ricos?

Los licenciados, los diputados, los presidentes.

¿Y por qué?

Porque ellos son los que.

¿Los que qué?

(No contesta)

¿Qué crees que se podría hacer para que no hubiera gente pobre, la gente pobre que tú me dices?

Que le cedan algún dinero a los pobres.

¿Qué más?

(no contesta)

¿Y tú crees que los ricos accederían para dar su dinero a los pobres?

No, no lo van a dar.

¿Por qué?

(No contesta)

¿Qué otra cosa crees que se podría hacer para que no hubiera gente pobre?

Qué trabajen, que trabajen sus tierras.

¿Y la gente que se va a vivir a la ciudad, se vuelve más rica o más pobre?

Más pobre, porque... ahí en la ciudad se necesita más dinero, con los alimentos que compran, en cambio en los pueblos ellos cultivar la tierra y ahí sacan su alimento.

Dime, ¿tus papás, las personas con quien vives, tu familia y tú, son ricos o pobres?

Ni tan ricos ni tan pobres, porque vivimos así, este, o sea, que no, que no vivimos tan pobres, pues, igual que todos.

La gente rica se tu pueblo o la gente rica de aquí de Zoogocho ¿en qué trabaja?

Hay algunos que ya tienen tienda; de ahí trabajan, acarrean mercancía de aquí a Oaxaca.

¿Y la gente rica de tu pueblo, en qué trabaja?

También así, así trabaja.

¿Qué tienen dices?

Tiendas.

¿Y la gente pobre de aquí en qué trabaja?

En los campos trabajan, cultivan la tierra y siembran caña, café y ahí sacan lo que gastan.

¿Por qué unas personas ganan más dinero que otras?

Por el trabajo, por la calidad del trabajo.

¿Por la calidad del trabajo? A ver explicame cómo es?

Este, o sea qué por el trabajo, pues, si hay un trabajo que sea más pesado pues co-

bran más, pues algún trabajo

¿Entonces, por ejemplo, el campesino que trabaja mucho en el campo y una persona digamos que trabaja en una oficina; gana más la persona que trabaja en una oficina, o quién gana más?

¿Por qué?

¿Tu crees que todas las personas mayores, todas las personas adultas tienen trabajo?

¿Por qué?

Y por ejemplo todas las personas de aquí de tu pueblo de Zoogocho, todas tienen trabajo?

¿Por qué?

Y a ver, por ejemplo, las personas que se van a vivir a la ciudad; esas personas que tú dices que se van a vivir a la ciudad y que no encuentran trabajo, ¿qué hacen para vivir, allá?

¿Qué es lo que hacen para que se puedan mantener, para que se puedan sostener?

¿Tú has ido a la ciudad?

¿Has vivido en la ciudad?

¿Oye, y de qué depende que unas personas puedan conseguir un trabajo; por ejemplo, esas personas que se van de aquí a la ciudad qué es lo que necesitan para, o qué deben hacer para conseguir un trabajo?

que casi no se castiga mucho el hombre, pues ahí cobra menos.

Uno qué trabaja en la oficina.

(No contesta)

No, hay algunas que no tienen.

Porque hay algunas que se van a vivir a otras comunidades y ahí hay algunos que no encuentran trabajo.

Sí.

Porque todos los que está acá tienen tierras y así no'más trabajan.

(No contesta).

Pues hay algunos que se dedican nada más a vender periódicos, cómo lo que he visto ¿no?, se ponen a vender periódicos, a bolear zapatos.

Ajá.

No he vivido pero ya he ido.

Demostrar que son trabajadores, pues, lo que así alguno que no trabaja no va a conseguir trabajo, o sea que sepa hacer algún oficio de albañil o que sea campesino, pues.

¿A ver mira, cuando un rico y un pobre roban o le hacen daño a otra persona, la policía los castiga igual a los dos, castiga más al rico o castiga más al pobre?

(No contesta)

¿Me entendiste?

Si.

¿A quién crees que castiga más; al pobre o al rico?

Al rico.

¿Por qué?

Porque ya sea que el rico le paga al pobre, pa' que haga esas cosa y él es el culpable de todo eso.

¿Y si los dos van a la cárcel? ¿Quién crees que salga primero; el rico, el pobre o los dos al mismo tiempo?

El rico.

¿Por qué?

Porque si es que hay una multa entonces el rico cómo tiene dinero, paga luego, en cambio el pobre como no tiene nada no tiene con que pagar.

Por ejemplo, las escuelas, digamos la clínica del IMSS-COPLAMAR a donde tú vas, a los maestros, ¿quién les paga, esta escuela quién la mantiene, quién la hizo?

Los alumnos también ayudaron, pero con materiales que manda el gobierno.

¿Y quién paga a los maestros?

El gobierno también.

¿Y por qué crees que lo hace?

Lo hace para que los niños indígenas, este, sepan tan siquiera defenderse de algunas personas.

¿Cómo que persona?

(No contesta)

¿Oye y de donde saca el gobierno el dinero para mantener todo esto?

(No contesta)

¿Imagínate tú de donde crees que saca el dinero el gobierno para pagar esto, de donde lo saca?

(No contesta).

¿Quién le da el dinero al gobierno para que mande acá para que construyan todo esto?

(No contesta)

A ver mira, la mayor parte de las personas que saben mucho son ricos o pobres?

¿Por qué?

¿Por que?

Los que saben, los que tienen muchos conocimientos; ¿qué son; ricos o pobres?

¿Por qué?

¿Si pueden qué?

Y la mayor parte de las personas que dan órdenes, ¿son ricos o pobres?

Haber, termina de contestarme la pregunta que te hice hace un ratito; ¿de donde crees que el gobierno saque el dinero?

Son pobres.

(No contesta)

Los que saben.

Ricos.

Porque a ellos fácil los pueden aceptar para que hagan cargo de un oficio, porque saben que si pueden.

(No contesta)

Hay algunos que son ricos y pobres, por que en los pueblo hay presidentes y ellos también mandan al pueblo.

Del que a veces aquí en el pueblo producen algunas cosas y creo que los venden.