

8



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



0288167

***LAS REPRESENTACIONES DE ALUMNAS Y ALUMNOS DE
PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DE LA IGUALDAD DE
EDUCACIÓN ENTRE NIÑOS POBRES Y RICOS***

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

PRESENTAN:

SEHILA CRISANTEMA ALMAGUER ROSAS

LILIANA PIÑONES CRUZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. N. GEORGINA DELGADO CERVANTES

MEXICO, D.F. 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central




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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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



A todas las niñas y niños que nos ofrecieron sus representaciones acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos para la elaboración de este trabajo de investigación.

A Gina, quien nos adentro en el estudio del conocimiento social y nos brindó las bases para un pensamiento más analítico, objetivo y social que nos ayudo a desmenuzar las representaciones construidas por las niñas y los niños acerca de la escuela y todo lo que ella implica.

A todas las amigas y amigos que de alguna manera nos apoyaron para alcanzar esta meta planteada.

A nuestra casa la UNAM por habernos acogido y brindado una formación profesional

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO DE REFERENCIA	9
CAPITULO UNO	11
EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL	11
1.1 EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO	16
1.1.1 COMPONENTES DE LAS REPRESENTACIONES	17
1.2 EL ENFOQUE DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	19
1.2.1 ESTRUCTURA Y MECANISMOS INTERNOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.	24
1.3 ANÁLISIS FINAL	27
CAPÍTULO DOS	29
INVESTIGACIONES ANTECEDENTES	29
2.1 PENSAMIENTO ECONÓMICO	30
2.2 EL TRABAJO Y SU REMUNERACIÓN	38
2.3 LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA ESCUELA	43
2.4. ANÁLISIS FINAL	75
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPIRICO	77
CAPÍTULO TRES	79
LAS REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DE LA IGUALDAD DE EDUCACIÓN EN NIÑOS POBRES Y RICOS	79
METODOLOGÍA	79
3.1 PROCEDIMIENTO	81
3.1.1 MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	81
3.1.2 LA ENTREVISTA	81
3.2 POBLACIÓN ESTUDIADA	82
3.3 ANÁLISIS DE DATOS	83

CAPÍTULO CUATRO	85
RESULTADOS	85
4.1 ESTRUCTURA INTERNA DE LAS REPRESENTACIONES	86
4.1.1 NIVELES DE RESPUESTA: DISTRIBUCIÓN	89
4.2 NÚCLEOS TEMÁTICOS DEL CONTENIDO: IGUALDAD DE EDUCACIÓN ENTRE NIÑOS POBRES Y RICOS	92
4.3 RESPUESTA DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	123
4.3.1 PREGUNTA: ¿LOS NIÑOS RICOS ESTUDIAN LO MISMO QUE LOS NIÑOS POBRES?	124
4.3.2 PREGUNTA: ¿DE GRANDES LLEGARÁN A SER LO QUE QUIEREN EL NIÑO POBRE Y EL NIÑO RICO?	130
4.4 ANÁLISIS FINAL	134
CONCLUSIONES	139
BIBLIOGRAFÍA	147

INTRODUCCIÓN

Si un país se quiere desarrollar tiene que, entre otras cosas, elevar la calidad de la educación que imparte y ser más equitativo en la distribución de los beneficios de ella. Esta es una circunstancia que abre la interrogante y estimula el debate entre políticos, maestros y sociedad sobre cómo ofrecer educación equitativa y de calidad para todos.

Una característica del actual período de la historia es que se multiplican las presiones por parte de distintos grupos y desde variadas posiciones, por alcanzar una mayor equidad en el acceso y en la calidad de la educación que obtienen los escolares.

En México el tema de la educación de calidad como posible camino para impulsar el desarrollo equilibrado de la nación ha sido una preocupación constante, un ejemplo de esto, fueron las elecciones a la presidencia de la República llevadas a cabo el 2 de Julio del 2000 donde cobró gran relevancia dentro de la política mexicana este tema.

Es así, que en este año (2000) los candidatos a la presidencia, en su análisis y crítica, sobre política social del régimen actual, hablaron del rezago que se observa en el ámbito de la educación al no haberse alcanzado una justicia social para todos los habitantes. Es decir, al existir una falta de equidad en las oportunidades educativas se crea también como consecuencia una distribución desigual del ingreso económico que a su vez provoca la deserción escolar de infantes quienes buscan trabajar ya sea como vendedores ambulantes, cerillos, limpiaparabrisas, cargadores, voceadores, aseadores de calzado, lavacoches o pepenadores en la ciudad, con el fin de contribuir de manera más inmediata a la economía familiar.

De ahí que las propuestas planteadas en las plataformas electorales de los partidos políticos resulten de interés por su contenido sobre los métodos o formas que han propuesto para resolver las necesidades o demandas educativas del país.

A continuación expondremos a *grosso modo* las ideas presentadas por los candidatos con relación a este tema para tener una visión de cómo contemplan y conciben la problemática educativa de la nación mexicana.

Candidato por el Partido Revolucionario Institucional (PRI): Francisco Labastida Ochoa.

Propuesta:

- ❖ Incrementar el presupuesto para educación en 12 mil millones de pesos durante el primer año, hasta llegar a los 70 mil millones para el final de

sexenio. Estos recursos se utilizarían para construir escuelas, reconstruir las dañadas, fundar bibliotecas y laboratorios de inglés y computación, dar dos horas más de clase y alimentar a los niños en las escuelas. (Nota tomada del Reforma, viernes 7 de abril de 2000, pág. 3A)

Candidato por la Alianza por el Cambio (Partido Acción Nacional (PAN) y Partido Verde Ecologista): Vicente Fox Quezada.

Propuestas:

- ❖ Asegurar la educación para todos dando acceso a la educación media y media superior a todos los jóvenes. Crear el Sistema Nacional de Becas y Financiamiento para promover créditos y mayores recursos.
- ❖ Fortalecimiento de la investigación científica y tecnológica.
- ❖ Plena autonomía para las instituciones educativas. (Nota tomada del Reforma, viernes 14 de abril del 2000, pág. 5A).

Candidato por el Partido Democracia Social (PDS): Gilberto Rincón Gallardo.

Propuestas:

- ❖ Modificación del papel del SNTE.
- ❖ Creación de comités laborales en cada centro escolar, municipio y estado. (Nota tomada del Reforma, viernes 12 de mayo del 2000, pág. 11A).

Candidato de la Alianza por México (Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido del Trabajo (PT), Centro Democrático (PCD), Convergencia por la Democracia (CD), Partido Alianza Social (PAS), Partido de la Sociedad Nacionalista (PSN): Cuauhtémoc Cárdenas Solorzano.

Propuestas:

- ❖ Que el Estado reasuma su responsabilidad como proveedor de educación. Garantizar el carácter gratuito de la educación, desde preescolar hasta el nivel superior.
- ❖ Reconstruir y rescatar el sistema de Educación Pública hasta el nivel de posgrado.
- ❖ Mejorar las condiciones del magisterio, elevando los sueldos de los maestros, revisando la carrera magisterial y reclutando maestros jóvenes con alto nivel académico. (Idem)

Candidato por el Partido del Centro Democrático (PCD): Manuel Camacho Solís.

Propuesta:

- ❖ Incrementar la conexión entre las instituciones públicas de educación con instituciones privadas para aprovechar las ventajas de cada una, con apertura en el sistema educativo mexicano a influjos que vengan del exterior para enriquecerlo y lograr cambios tecnológicos y desarrollos científicos más acelerados. (Idem)

Candidato por el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM): Porfirio Muñoz Ledo.

Propuestas:

- ❖ Elevar la condición social y cultural del maestro.
- ❖ Renovar los métodos, los instrumentos y los espacios de la educación.
- ❖ Acercar la escuela a la familia, a la comunidad, a la naturaleza y a la actividad económica. (Nota tomada del Excélsior, miércoles 26 de abril del 2000, pág. 14A).

Es importante mencionar, que el tema de la educación no sólo ha sido abordado por los políticos sino también ha sido tema de análisis y preocupación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) quien, desde hace tiempo, a través de reuniones y congresos ha promovido el debate sobre los retos y compromisos que todos los sectores deben asumir para afrontar los problemas y el rezago en la educación.

En un congreso celebrado el 4 de noviembre de 1993 llamado "El problema de la equidad en el acceso a la educación básica", se abordaron, entre otros, los temas de acceso y la calidad educativa; aspectos que fueron punto de discusión de los candidatos a la presidencia de la República sobre el tema de la educación actual en México. Con relación a estos temas, en el congreso de 1993, Manuel Ulloa (Investigador del Centro de Estudios Educativos, A.C) presentó el tema sobre "*Los indicadores sobre el acceso a la educación en México*" y Sylvia Schmelkes presentó su investigación sobre "*La desigualdad en la calidad de la educación primaria. El resultado de un estudio realizado en Puebla*".

Manuel Ulloa expuso una visión nacional del problema de la desigualdad educativa basándose en el análisis de la situación que prevaleció durante el periodo de 1970 a 1992. Un concepto central en su discurso es el de "calidad en la educación", que comprende cuatro dimensiones interrelacionadas: la relevancia, la eficacia, la calidad y la eficiencia. Para Ulloa, "una educación es de calidad si esta contempla objetivos relevantes para la vida de los alumnos y si logra que éstos sean alcanzados adecuada y oportunamente por todos los educandos, ayudándoles de forma diferenciada" "ser equitativo es darle más a quien más lo necesita" (Ulloa 1993:321).

La conclusión a la que llega el ponente es que la educación nacional tiene muy graves problemas cuantitativos y cualitativos. Considera que el sistema educativo del país dista mucho de ofrecer sus servicios con equidad, debido a las fuertes desigualdades socioeconómicas, estatales y regionales, que afectan a la población, las cuales inciden en que los servicios educativos sean tan bien desiguales y, de la misma manera, la desigualdad educativa refuerza y fomenta las desigualdades socioeconómicas. Sostiene que es desigual el acceso a la educación, el aprovechamiento en ellos y, en consecuencia, el egreso del sistema educativo.

Por otro lado, las conclusiones a las que llega Sylvia Schmelkes a partir de los resultados de su investigación son que:

*La calidad de la educación se encuentra desigualmente distribuida, ya que la situación se polariza, de tal manera que el sexto grado de educación primaria de las zonas rurales y marginales equivalía, en resultados de aprendizaje, a menos del cuarto grado en las escuelas de la zona urbana de clase media.

*Los maestros son los determinantes más importantes, del lado de la oferta, de la calidad educativa. Un buen maestro es capaz de hacer que una escuela pobremente equipada en una comunidad muy marginal, logre resultados equivalentes a las escuelas mejor equipadas en los contextos más privilegiados.

*La calidad de la educación primaria en las escuelas estudiadas es un problema serio, ya que no se están logrando ni siquiera niveles de alfabetismo funcional entre la mayoría de los alumnos próximos a egresar.

*El sistema educativo está propiciando la existencia de una situación que no solamente perpetúa las desigualdades preexistentes, sino que las acentúa y agrava.

Mariano Fernández-Enguita (1990), menciona que aunque el sistema educativo pretende pasar por ser un mecanismo perfectamente neutro que además de impartir conocimientos, desarrollar capacidades y destrezas, etc., selecciona de manera imparcial a los individuos certificando sus diferencias de logro y acreditándolos así para desempeñar unas u otras funciones y ocupar unas u otras posiciones en la estructura y la jerarquía social. Sin embargo, tras la apariencia de la igualdad formal es fácil detectar una amplia serie de dispositivos que conducen a una diferenciación institucional abierta o encubierta. La forma más obvia de división es, señala el autor, la institucional, la consistente en asignar tempranamente a los alumnos a ramas distintas y con contenidos opuestos. Obviamente es la división entre escuelas públicas y privadas. Pero la escuela puede dividir a los alumnos a través de un tratamiento exquisitamente igual por sí mismo, resultado que se produce cuando el contenido de la enseñanza, sus métodos, los valores que comporta, etc., se hallan notablemente más próximos a la cultura de un grupo social que a la de otros.

La situación anterior ha permitido determinar que la escuela presenta la apariencia de un sistema único con forma piramidal, es decir, en la base entran todas las personas pero a lo largo del proceso escolar van siendo objeto de sucesivas selecciones que hacen que, a los niveles más altos, llegue sólo una minoría.

Intentando contrarrestar esta condición piramidal, el SNTE defiende y ratifica, hoy día, la defensa de la educación pública y gratuita desde el nivel preescolar hasta el superior y universitario con base a una educación de calidad y humanista. En palabras del SNTE:

...“Hoy más que nunca, los principios de la educación y la escuela pública, nacional, gratuita y laica deben ser defendidos como una de las garantías fundamentales que impidan la ampliación de la brecha entre ricos y pobres y se conserve el carácter nacional de la educación pública.” (Tomado de El Universal, lunes 10 de abril del 2000 pág. 5ª)

Con base en lo anterior consideramos que la calidad y equidad en la educación siguen siendo desiguales entre los Estados, las regiones y los distintos sectores de nuestro país, siendo producto de diferentes políticas educativas instrumentadas en los distintos sexenios en los cuales se ha dado una atención discontinua a los sectores sociales más desfavorecidos, el problema de la desigualdad en México es un problema estructural que repercute en la escuela y que cobra sus significados en el salón de clase, ya que una enseñanza mejor es más cara, y el equipamiento de los colegios, las actividades extramuros o el paso de la clase magistral con pizarrón y gis a un aula abierta adecuada para una enseñanza más activa, son cosas que requieren mayor financiamiento, con lo cual se da la paradoja de que los sectores sociales menos dispuestos no pueden financiar los complementos educativos en el mismo centro escolar o fuera de él que ayudarán a sus hijos a lograr las deseadas ventajas escolares y sociales.

Si bien los maestros no pueden eliminar la desigualdad, creemos que es posible que por medio de la instrumentación de políticas de apoyo económico, técnico y pedagógicas se brinde atención adecuada para que el sistema educativo pueda ofrecer una educación de calidad para todos los sectores. Es fundamental que se recupere el sentido profundo de igualdad en términos de justicia y del cumplimiento cabal de un derecho constitucional para todos los mexicanos y mexicanas, que es el acceder a una educación laica, obligatoria y gratuita.

La visión y representación que han construido personas adultas, sobre el estado de desigualdad que prevalece al interior del sistema educativo mexicano ha sido objeto de distintas publicaciones en las que se presentan factores de análisis, explicación y propuestas.

Sin embargo, la **visión infantil** sobre ello **no es conocida** y han sido poco estudiadas las ideas que niños y niñas construyen sobre la igualdad de oportunidades educativas, ¿será que ellos y ellas opinan lo mismo que los adultos sobre el tema de la igualdad de oportunidades educativas?, ¿consideran qué todos los niños pueden acceder a un mismo tipo de educación?, ¿qué piensan, cuando consideran que existe una condición económica desfavorable de unos niños respecto a otros, sobre las posibilidades de recibir una educación igualitaria?, ¿creen qué los niños pobres también tienen una oportunidad en la educación o cuál es la visión que han construido a partir de su nivel de pensamiento y del bombardeo de información que reciben tanto de los medios de comunicación como del grupo social en el que se desenvuelven y al que pertenecen?.

Pareciera que los problemas de la educación sólo son analizados a partir de la visión que tienen los adultos, entiéndase autoridades, maestros, padres de familia, etc. Con relación a ello, el trabajo empírico que hemos realizado y que ahora presentamos tiene como interés conocer y dar a conocer las representaciones que van construyendo las niñas y niños de 6 a 15 años de edad, que asisten a escuelas públicas y privadas, en torno a la igualdad de educación que reciben niños pobres y ricos, y en segundo lugar, apuntar las posibles diferencias que esa representación presenta entre unos grupos y otros, según su edad, sexo o tipo de escuela a la que se asiste.

Desde nuestro punto de vista las razones que justifican este estudio abarcan tres diferentes ámbitos: el disciplinario, el social y el personal.

En el ámbito disciplinario, este estudio es fundamentalmente de carácter teórico (aunque ello no significa, desde luego, que no se puedan desprender de él implicaciones prácticas), ya que investiga las representaciones que tienen las niñas y los niños de este aspecto del mundo escolar y la organización social; a la vez contribuye a seguir avanzando en el conocimiento de los procesos mediante los cuales los individuos van construyendo, a lo largo del tiempo, "teorías" acerca de la realidad social que les rodea. Asimismo, estudios como éste, permiten analizar la relación que mantienen, las representaciones aquí estudiadas, con aquellas que han puesto de manifiesto otros/as investigadores/as desde otros aspectos del conocimiento social. Nos permite, también, seguir explorando las conexiones existentes entre los sistemas conceptuales y los rasgos generales del pensamiento infantil. Así como desprender conclusiones acerca de la influencia que tiene la información que circula en el entorno del infante sobre el tipo de expectativas que se forman acerca de esta realidad social. De la misma manera, consideramos fundamental estudios como el que aquí reportamos porque constituyen un nuevo campo de exploración en estudios de género.

Es importante señalar la diferencia entre *sexo/género* pues tradicionalmente, la discriminación entre ambos términos aparentemente no ha existido. El sexo es una categoría biológica. Con base a las diferencias fisiológicas y morfológicas se caracteriza a los seres humanos –y a los seres vivos en general– como machos y hembras; mientras que el género es una construcción sociocultural. Define las diferentes características emocionales e intelectuales, los comportamientos y los roles femeninos y masculinos que cada sociedad asigna a mujeres y hombres. De esta forma el análisis que se desarrolla pretende reflejar las posibles tendencias que de acuerdo a las opiniones de hombres y mujeres permitan descubrir consideraciones diferenciadas por el contenido y expectativas desarrolladas sobre la igualdad o diferencia de oportunidades educativas, como parte de una influencia social que marca la construcción evolutiva de las representaciones infantiles.

Desde el punto de vista social, pensamos que los resultados que aporta este estudio son una pequeña contribución para que psicólogos, educadores, políticos, padres de familia, lectores, etc., tengan una imagen de las ideas, expectativas y dificultades que la población de infantes tiene en torno a la igualdad o diferencia

de oportunidades que prevalecen en el orden educativo en nuestra sociedad. Esto puede permitir que se desprendan acciones educativas y de orientación socio-familiar o escolar que contribuyan a incrementar la motivación hacia la búsqueda de acciones alternativas que faciliten el acceso y/o la permanencia dentro del sector escolar. Así mismo creemos que este estudio permitirá desprender aspectos del vínculo que establece la población en estudio entre las representaciones del ámbito económico-social y las del ámbito escolar de acuerdo al contexto social existente.

Desde el punto de vista personal, consideramos que realizar esta investigación nos ha permitido contribuir al desarrollo, en México, de este nuevo campo de investigación sobre las representaciones sociales de los infantes. En particular en este contexto tan importante como es conocer cuáles son las representaciones que construyen los infantes en torno a diversos aspectos vinculados con la escuela; en esta tesis, los conceptos sobre la existencia o no de la igualdad de educación en niños pobres y ricos.



La estructura de nuestro trabajo de tesis está dividida en dos apartados. El primero de ellos (capítulos uno y dos) conforma nuestro marco de referencia y el segundo (capítulos tres, cuatro y cinco) nuestro trabajo empírico.

El primer capítulo, Conocimiento Social, ofrece un panorama teórico de los enfoques más relevantes, para nuestro trabajo, sobre la construcción del conocimiento social; la perspectiva cognitivo-evolutiva iniciada por Jean Piaget y la perspectiva de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici. De ellas, se presentan los aspectos de contenido, estructura y mecanismos internos, que conforman la visión de construcción de las representaciones en cada una de estas teorías.

Como complemento de lo anterior, en el segundo capítulo, llamado Investigaciones Antecedentes, se exponen en forma general los trabajos de investigación que, vinculados con nuestro tema de estudio, se han realizado dentro del análisis de la formación del conocimiento social bajo los enfoques teóricos antes mencionados, correspondiendo a un breve resumen de los hallazgos encontrados.

Con el tercer capítulo, iniciamos la descripción de la segunda parte de esta Tesis, se describe nuestro trabajo empírico, planteando la sistematización metodológica de nuestra investigación, los objetivos y las hipótesis de los que partimos, presentando las características de la población estudiada, el instrumento que se utilizó para recabar la información y el procedimiento de análisis de la información.

El cuarto capítulo describe y analiza los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo y estadístico de la información.

Finalmente, el quinto capítulo ofrece las conclusiones y reflexiones finales a las que llegamos al concluir el trabajo de investigación realizado.

PRIMERA PARTE

**MARCO TEORICO
DE REFERENCIA**

CAPÍTULO UNO

Necesariamente, hemos de partir de que todo conocimiento es social desde que el individuo nace y se desarrolla dentro de una sociedad. (Flavell, 1977).

EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Este capítulo tiene como finalidad exponer de manera general dos de los principales enfoques teóricos que han sido tomados como marco de referencia en investigaciones abocadas al estudio de las representaciones acerca de lo social.

Comenzaremos por explicar qué es el conocimiento social, para después centrarnos en el origen y estructura interna de las dos teorías; la cognitiva-evolutiva de Jean Piaget y la de representaciones sociales de Moscovici.

Delval (1994) menciona que, durante muchos años los psicólogos pensaron que era muy importante descubrir cómo se iba desarrollando la conducta social, es decir, las formas de relacionarse con otros individuos; y que ha sido a partir de los años 1960's que se empezó a comprender que estudiar los cambios en las conductas era limitado porque lo que los sujetos hacen está muy determinado por las **representaciones** de la realidad que van formando de ésta. Para encontrar un sentido en los cambios de las conductas sociales, es que surge un área de estudio el "**conocimiento social**", convirtiéndose en un campo de estudio muy floreciente que se ocupa del conocimiento de los otros, de uno mismo y de las relaciones entre uno mismo y los otros.

Es así, como el interés por conocer cuáles son las representaciones que las personas tienen sobre el mundo social ha originado un incremento; tanto en el número de las investigaciones cuyo ámbito se relaciona con fenómenos sociales, económicos y políticos, etc.; como en el eje de las investigaciones realizadas que se amplía; al igual que el tipo de población estudiada, el método y el enfoque teórico sobre el cual se orienta la realización de los estudios.

La importancia de este conocimiento de naturaleza social, radica en que no sólo determina nuestra conducta social sino también cognitiva, es decir, es una herramienta necesaria para explicar los procesos cognitivos generales como la memoria, la percepción o la resolución de problemas (Enesco, Delval y Linaza, 1989).

Algunos autores clásicos que abordaron el tema del conocimiento social para explicar la vida social del individuo integrando los aspectos cognitivos y socioafectivos de la experiencia humana son:

James, W. (1890)	Se interesó por el desarrollo del autoconcepto y la comprensión del yo social.
Mead, H. G. (1934)	Estudió el papel de la comunicación y de la adopción de roles en la conducta social.
Baldwin, J. (1897)	Investigó el concepto de interacción social y reciprocidad.
Piaget, J. (1923-1932)	Sin duda que su obra epistemológica y psicológica es una de las más importantes, ya en sus primeros trabajos hay una contribución específica al estudio del conocimiento social, en donde entre otras cosas estudió el razonamiento social infantil, la comunicación y la adopción de perspectivas y el desarrollo del juicio moral.
Moscovici, S. (1984)	Explica que es mediante la interacción social y la propia experiencia como los individuos se apropian del mundo social; en este sentido, se centran en la idiosincrasia de cada grupo en particular.

Cuadro tomado de Muriá Vila, (1994).

Ahora bien, la primera pregunta que debemos plantearnos es ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *conocimiento social*?. Cuando nosotros hablamos de conocimiento social estamos aludiendo a aquel que tiene por objeto el mundo social o, en palabras de Flavell (1985) aquél que tiene por objeto a los humanos y a los asuntos humanos. Como se puede apreciar, el nivel de generalidad de éste término conduce a que dentro de esta denominación se incluya una diversidad de temas de estudio, que no siempre son fácilmente comparables y que van desde el conocimiento de uno mismo y de los otros como entes psicológicos, pasando por el conocimiento de las relaciones que se establecen entre las personas, hasta aquél que se refiere a las instituciones y/o el funcionamiento de la sociedad.

En la literatura encontramos algunos intentos de delimitación de este amplio campo de estudio, en los que diversos autores han tratado de categorizar y analizar los tipos de experiencias y conocimientos propios del mundo social. Ejemplos de ello son las clasificaciones propuestas por Turiel y Shantz (1975, 1982). Hay que señalar que tales intentos ponen de manifiesto la gran complejidad de esta tarea. Sin duda, los distintos temas que se incluyen dentro del conocimiento social son muy heterogéneos y, por otra parte, no se trata de comportamientos cerrados sino que, muy al contrario, las relaciones mutuas que se establecen siempre entre ellos están constantemente presentes.

En una primera aproximación, Shantz describe cuatro dominios de la experiencia y del conocimiento social, utilizando como criterio para su clasificación la amplitud del grupo que participa de las relaciones sociales:

1. El conocimiento de los otros en tanto que individuos, con sus deseos, sentimientos, tendencias, etc.;
2. El conocimiento de las relaciones sociales diádicas, entre las que se incluyen la autoridad, la amistad, el conflicto, etc.;

3. Las relaciones y el funcionamiento de los grupos sociales, más extensos; y finalmente
4. El funcionamiento de las instituciones sociales, tales como la política, la familia, la escuela, las naciones, etc.

El mismo autor resume más adelante tres tipos de problemas que dentro del área del conocimiento social se han estudiado y que Delval (1994) describe en el siguiente cuadro.

El conocimiento de los otros y de uno mismo	El sujeto va elaborando un conocimiento de las otras personas y de las relaciones con ellas, y a través de él se va conociendo a sí mismo. Desde el punto de vista del sujeto se trata más bien de un conocimiento de tipo psicológico, ya que se tienen en cuenta los estados mentales de los otros y se anticipa cómo se va a comportar con ellos o en relación con el sujeto. Desde el punto de vista de un observador externo puede verse como social porque implica la relación con otras personas, pero desde el punto de vista del sujeto es un conocimiento psicológico. Este tipo de estudios es lo que ha sido abordado por los autores anglosajones bajo la denominación de <i>social cognition</i> . Se estudian las relaciones interpersonales como la amistad o la autoridad.
El conocimiento moral y convencional	El sujeto va adquiriendo las reglas o normas que regulan las relaciones con los otros. Las normas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, mientras que las normas convencionales se ocupan de regulaciones más particulares propias de cada sociedad, como las formas de saludo y cortesía, las costumbres, etc. Estos estudios se originan en los trabajos de Piaget sobre el juicio moral, desarrollados por Kohlberg y otros.
El conocimiento de las instituciones	Lo característico de lo propiamente social, que constituye el objeto de estudio propio de la sociología, lo constituye el conocimiento de las instituciones, es decir, de las relaciones entre individuos o grupos que trascienden al individuo. Las relaciones con el tendero, el jefe o el representante político no son relaciones personales, como sería el caso de la amistad, sino que son las relaciones entre papeles sociales. Lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas.

Cuadro tomado de Delval 1994:463

Otra clasificación es la que plantea Turiel (1983). Según este autor, el niño estructura el mundo social en torno a tres categorías generales o dominios de conocimiento diferenciados:

1. Los conceptos de personas o sistemas psicológicos (dominio psicológico),
2. Los conceptos de sistemas de relaciones y organizaciones sociales o societal (relativos al conocimiento de la sociedad),

3. Los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar (dominio moral).

Con objeto de contribuir, en la medida de lo posible a clarificar los límites de este amplio campo de estudio, Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995) propusieron también una clasificación, basada parcialmente en las anteriormente citadas. Como reconocen los propios autores, tal clasificación es, desde un punto de vista psicogenético, una experimentación artificial que no corresponde ni a las experiencias "reales" de los individuos ni al modo en que construyen su conocimiento, siempre en interrelación unos y otros aspectos. Se trata más bien de una clasificación de los temas que se han estudiado bajo la denominación de conocimiento social e incluyen los siguientes:

***El conocimiento del yo y los otros**

Una gran parte de los autores dedicados a investigar el conocimiento social han centrado su interés en estudiar el conocimiento que tenemos los individuos acerca de nosotros mismos y de los otros en tanto personas con sentimientos, emociones, motivos, intenciones, pensamientos creencias, etc., en definitiva, el conocimiento psicológico que tienen de las personas. Los trabajos relacionados con esta área incluyen como temas de estudio; la percepción de las personas; las inferencias, atribuciones y predicciones de la conducta ajena y de los estados internos; la adopción de perspectivas, los orígenes evolutivos de las diferenciaciones yo-otros y mundo físico-personas.

En este ámbito se estudia el conocimiento que las personas tienen de la naturaleza de las relaciones que se establecen con otro u otros, es decir, no de los otros como personas, sino del modo en que se relacionan las personas independientemente de quiénes sean éstas concretamente. Es algo que trasciende a los individuos particulares implicados en la relación. Aunque en muchas ocasiones no existan prescripciones explícitas que obliguen a las personas a comportarse de una manera particular con los demás, los individuos de un determinado grupo social comparten generalmente algunas ideas acerca de cómo deben hacerlo. Se trata por tanto, del conocimiento sobre el modo en que las personas se relacionan.

Ejemplo de este tipo de estudios son los centrados en las ideas acerca de la amistad, la autoridad, las relaciones laborales o profesionales, etc. Pero las relaciones sociales no se reducen meramente al nivel interpersonal sino que además los individuos cumplen, simultáneamente diferentes funciones o papeles socialmente establecidos. Variables como el sexo, la edad, la profesión, las relaciones laborales, definen o delimitan lo que socialmente se espera de una persona al momento en que cumple un determinado rol. No nos comportamos de igual manera cuando actuamos, por ejemplo, como padres que cuando lo hacemos como profesores. Y al mismo tiempo, las expectativas que tenemos acerca de las conductas de un hijo son diferentes de las que tenemos al comportamiento de un alumno (Delgado-Cervantes, 1999).

De acuerdo con Furth (1978) la capacidad para comprender y diferenciar los componentes personal y social dentro de una sola persona es probablemente un requisito para la madurez del desarrollo social.

***Las normas sociales**

Otro grupo de investigadores se ha dedicado al conocimiento que se tiene de las reglas de carácter prescriptivo, que tienen como fin regular la conducta de las personas que pertenecen a un determinado grupo social. Dentro del conjunto de reglas que toda sociedad impone tienen cabida normas de distinta naturaleza, incluyendo tanto las de carácter moral (vinculadas a la justicia, los derechos, el bienestar de las personas, etc.) como las socio-convencionales o relativas a la organización del grupo. El incumplimiento de estas normas por parte de los individuos, conlleva la imposición de sanciones.

***La sociedad: su funcionamiento y su organización**

Enesco, et al., (op. cit.) señalan que los aspectos anteriormente mencionados tienen lugar dentro de unas coordenadas socio-históricas, políticas y económicas que trascienden la voluntad de los individuos y la particularidad de las situaciones. Los autores señalan, a éste último ámbito, como aquél en el que los estudios que se realizan dan cuenta de un conocimiento más impersonal en cuanto a que implican una serie de hechos de los que las personas y especialmente los niños, no tienen experiencia directa e inmediata. En éste se incluyen estudios que se relacionan con el orden político y económico, el funcionamiento de las instituciones, la organización social, los conflictos internacionales, etc.

A través de las clasificaciones de temas o campos de estudio recién presentados podemos darnos cuenta que el campo de investigación sobre el conocimiento social es muy amplio. Dentro del conjunto de estudios, y con relación a las diversas clasificaciones que se acaban de presentar, el estudio de la escuela, como ejemplo de institución creada por el sistema social, se consideraría perteneciente al campo del conocimiento acerca de la organización social.

Como pudimos observar, investigadores de diferentes ámbitos como sociólogos, psicólogos y antropólogos, han dirigido sus esfuerzos a estudiar diversos aspectos de los modelos y representaciones que construyen las personas. Dos de los enfoques teóricos más significativos en este ámbito de investigación es el enfoque **constructivista** y el conocido bajo el nombre de **teoría de las representaciones sociales**. A continuación se describirán estas dos concepciones teóricas que enmarcan nuestra investigación.

1.1 El Enfoque Cognitivo-Evolutivo

Dentro del enfoque cognitivo-evolutivo, el estudio de la comprensión que tienen los niños del mundo social y su organización, da lugar a numerosas investigaciones sobre el modo en el que construyen e interpretan el mundo económico, político, organización social, nación, familia, religión, escuela, etc.

La teoría constructivista desarrollada por Jean Piaget, asigna un papel central y protagónico al sujeto como constructor de su "realidad". La persona es un organismo activo que selecciona e incorpora a sus estructuras o "esquemas organizativos" de información los estímulos del medio; y es a través de tales esquemas que la persona se acerca y actúa sobre el objeto.

La selección y búsqueda de información que se va a incorporar, no se realiza de manera caótica ni como mera respuesta a las demandas del medio ambiente, sino que se basa en la aparición de una serie de estructuras mentales (esquemas) que son universales y que siguen la misma secuencia evolutiva del desarrollo. La finalidad primordial de tal estructuración mental es proporcionar a las personas herramientas cada vez más calificadas para la construcción de su "realidad".

Las investigaciones que se han ocupado del estudio de la comprensión de los niños y adolescentes en los distintos campos de representación social han obtenido como resultado que:

*Las ideas de niños y niñas contienen elementos que no son un reflejo del pensamiento que tienen los adultos y en muchos casos sus representaciones difieren de la información que se les proporciona sobre el tema concreto.

*Existen concepciones muy similares entre niñas y niños de edades aproximadas, que a su vez se distinguen de las que se encuentran en otras edades.

*La evolución de las ideas de los sujetos que pertenecen a diferentes grupos sociales y nacionales o de distintos niveles económicos presentan características formales muy semejantes, y suelen presentar la misma secuencia de progreso, aunque se encuentran ritmos más lentos en determinados contextos sociales, como han encontrado numerosos estudios transculturales (Jahoda, 1979, 1983; Bombi, 1996, para una revisión de estudios acerca del conocimiento económico).

Delgado-Cervantes (1999), menciona que en algunas de estas investigaciones se encuentra que los contenidos de las ideas pueden tener diferencias o reflejar ideas particulares del grupo en cuestión, pero la parte estructural de las ideas (es decir, el modo en el que se organizan los elementos del contenido) marca perfiles semejantes en los rasgos de progresión.

Por esto, si queremos entender el orden social; cómo se mantiene ese orden; cómo los individuos contribuyen a la estabilidad social o la alteran, es necesario

que conozcamos cómo se representan dicho orden, cuáles son los modelos mentales que las personas se forman de la sociedad y de su propia acción dentro de ésta, así como las repercusiones que la acción propia tiene sobre los otros y sobre el orden social en su conjunto.

Este tipo de problemas constituye pues el campo de estudio de la psicología del conocimiento social que como se mencionó anteriormente se ocuparía de la construcción individual del conocimiento social, de cómo comprendemos y damos sentido a las conductas de los otros.

1.1.1 Componentes de las Representaciones

Si se conoce poco acerca de cómo entienden los niños los conceptos físicos, matemáticos, lógicos, biológicos o químicos, todavía se sabe menos sobre el mundo social. En ese terreno las cosas son mucho más complicadas. Mientras se piensa que las representaciones que construimos de la realidad son más o menos adecuadas, y que nos aproximamos lentamente hacia una verdad que está ahí, independientemente de nosotros, en el caso del conocimiento de la sociedad es más fácil darse cuenta de que ese conocimiento está orientado por nuestros prejuicios, por nuestros intereses, por nuestros sesgos particulares, por nuestro propio punto de vista, en una palabra, por nuestra posición en el mundo social. El ser rico o ser pobre, ser poderoso e insignificante, ser hombre o mujer, ser joven o viejo, etc., determina de una manera muy profunda cómo vemos la sociedad y los fenómenos que se producen en ella (Delval, 1996).

Las representaciones del mundo social tienen algunas características que las diferencian de otras representaciones. Delval (1994) nos explica cuáles son estos elementos (reglas, valores, informaciones, nociones), en qué consisten y cómo y en qué etapas del desarrollo se van adquiriendo.

Una de las primeras cosas que las personas adquieren son las **normas o reglas** sobre lo que se debe hacer y sobre lo que no debe hacerse. Por eso los adultos enseñan a los infantes y animan desde muy pequeños para que se comporten de acuerdo con lo que se considera adecuado. Estas normas están muy ligadas a **valores sociales** que expresan lo que es deseable y lo que no es desde el punto de vista de los otros. Es importante señalar aquí, que estos dos primeros elementos, las reglas y valores son elementos de tipo normativo a diferencia de los otros dos elementos que explicaremos a continuación que son de tipo descriptivo, es decir, que los elementos normativos se adquieren de una forma relativamente pasiva, sin hacer ningún cambio sobre lo que los adultos transmiten.

Un tercer elemento de los modelos sociales son las **informaciones**, es decir, el conocimiento de hechos concretos de la realidad social, que se adquiere o se recibe interactuando con el entorno social, la familia, la escuela y los medios de comunicación. El cuarto elemento tiene que ver con las **nociones o**

explicaciones, éstas se refieren a la comprensión de reglas, valores e informaciones, es decir, cuando el individuo es capaz de explicar y reflexionar sobre los demás elementos de la representación social, y es en este último elemento de carácter descriptivo donde más se observa el trabajo constructivo de elaboración personal por parte del sujeto.

De lo anterior se desprende que una representación puede ser entendida como la suma de ideas, actitudes y valores que una persona va formando acerca de un objeto; participando diversos factores como la propia experiencia, las expectativas en torno al objeto, las opiniones de las personas que nos rodean, la consistencia o inconsistencia de las percepciones recibidas, la propia personalidad del sujeto, etc., pero sobre todo interviene el desarrollo cognitivo de la persona.

Delgado-Cervantes (1999), concluye que la organización de este modelo conceptual es original para cada individuo, en el sentido de que nadie puede crearlo por él, pero tiene entre los individuos aspectos relacionados.

A continuación vamos a abordar el tema de cómo este tipo de conocimiento se va adquiriendo a través del desarrollo del individuo, describiendo los tres niveles de explicación de diferentes conceptos sociales (dinero, trabajo, movilidad social) que establece Delval (1994).

Las características generales que se observan en cada nivel son las siguientes:

En el primer nivel (6-10 años)

*La realidad es inmediata y perceptiva, los rasgos que mencionan son aparentes y poco elaborados, por ejemplo, en la movilidad social, las explicaciones de los niños y niñas se basan principalmente en aquello que es fácilmente observable, en lo aparente, es decir, que para explicar las diferencias entre ricos y pobres, mencionan rasgos externos y extremos, como el que los ricos llevan vestidos caros y bonitos y los pobres van mal vestidos y no tienen dinero, etc. Otro aspecto importante es que pueden convivir en las explicaciones de los niños ideas aparentemente opuestas y contradictorias, es decir, que por un lado nos pueden decir que no existen cambios, que si uno es pobre no puede volverse rico, y por otro lado luego te dicen que te puedes hacer rico de repente si te encuentras mucho dinero o alguien te lo da.

Las explicaciones que dan los sujetos que se encuentran en este nivel muestran establecer relaciones sólo de tipo personal, no hay sistemas y creen que la sociedad tiene un orden racional hecho para satisfacer las necesidades humanas.

En el segundo nivel (10-13 años)

*En este nivel empiezan a descubrir que en la realidad social hay ciertas restricciones, a diferencia del nivel anterior, también empiezan a tener idea de los procesos, que éstos son temporales, y que por lo tanto constan de varias etapas, es decir que los cambios ya no son súbitos e instantáneos, sino que requieren de cierto tiempo. Las explicaciones que dan los niños en este nivel nos muestran que ellos ya perciben que las relaciones no son sólo entre individuos sino también hay relaciones entre instituciones, comprenden la existencia de sistemas simples en la realidad social en la que viven, por ejemplo entiende que hay relaciones entre comprador y vendedor o entre jefe y empleado.

En el tercer nivel (13-16 años)

*En este nivel ya los individuos tienen la capacidad de concebir un mundo de posibilidades hipotéticas y por lo tanto comprenden y se dan cuenta de la existencia de relaciones complejas entre múltiples sistemas, y también entienden que los procesos temporales son largos y van más allá del individuo; consideran que son múltiples los factores sociales que intervienen para que se vean favorecidos o entorpecidos estos procesos. Sin embargo, hay aún aspectos del funcionamiento social que aún no comprenden del todo.

Lo que podemos concluir sobre esta información es que aunque el niño está inmerso en el mundo social desde que nace, la formación de los conocimientos no es un simple proceso de imitación y de asimilación sino que hay un aspecto creador, constructivo, que tiene que realizar el infante y que no puede ser hecho por otros pues su experiencia social es muy peculiar y distinta de la del adulto. Por otro lado, las representaciones parciales que tienen del mundo social son producto del carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social y desarrollo cognitivo, ya que la falta de información y experiencia son responsables de que el niño no tome en cuenta y organice todos los elementos para construir un sistema.

1.2 El Enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales

Otra forma de enfocar el conocimiento acerca de lo social es el que se desarrolla dentro de la teoría de las representaciones sociales, en ella las representaciones sociales son un tipo de conocimiento social que de acuerdo a Denise Jodelet (1986), "habitualmente se denomina conocimiento del 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" (p.172).

Se trata, como podemos ver, de una formulación de como las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Presentando características particulares en un nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La teoría de las representaciones sociales busca determinar la relación existente entre la psicología, la sociedad humana y la cultura a través del pensamiento y comunicación cotidiana.

Para Moscovici el conocimiento cotidiano es lo que él denomina *representación social*. Las personas conocen muchas cosas. Conocen la fecha de su nacimiento y todo lo que implica, conocen su dirección, saben que no se debe entrar en una iglesia con traje de baño, etc. La cantidad de cosas ordinarias que la gente conoce y necesita conocer para vivir es virtualmente ilimitada, de ahí que se desprenda la importancia de saber cuál o cuáles son los contenidos del conocimiento de la sociedad que juegan un papel crucial en cómo la gente piensa, organiza su vida cotidiana y se organiza en grupos; este conocimiento tiene unas características específicas que son: a) el carácter social de su génesis, b) el hecho de que es compartido ampliamente y distribuido dentro de una colectividad, es decir, que se caracteriza por una forma específica de pensamiento, sentimiento y actuación de los grupos sociales, y c) la estructura interna y los procesos implicados. Por lo tanto, el término representaciones sociales significa dos cosas diferentes, aunque estrechamente relacionadas: por una parte, el término se usa para referirse a los procesos, la sociogénesis por la que se crea el conocimiento colectivo a través del discurso y la comunicación; y por otra parte, el término se usa para referirse al producto final de ese proceso, el conocimiento colectivamente distribuido e individualmente accesible (Wagner y Elejabarrieta, 1992).

Algunas de las preguntas a las que busca dar respuesta esta teoría son: ¿cómo se forma nuestra visión de la realidad? y ¿cómo incide esta visión en nuestras conductas cotidianas?.

Para intentar responderlas se parte del supuesto de que la realidad, como dice Ibañez (1988), presenta la extraña propiedad de existir en forma duplicada, esto es, la percepción de una u otra realidad, está condicionada por la pertenencia de las personas a ciertas agrupaciones sociales.

Es obvio, dice Ibañez (Ib. idem.) que es imposible que todas las actividades que realizamos durante el transcurso de la vida cotidiana se nos queden grabadas y sigan un patrón de reglas específico. Todas las conversaciones, relaciones que establecemos con los demás, lo que vemos y oímos, presentan un cierto grado de

ambigüedad que es la responsable de la "realidad duplicada". En palabras del propio Ibañez:

"Esta ambigüedad favorece la posibilidad de que cada persona se forme su propia opinión y elabore su particular visión de la realidad" (1988: 16).

La elaboración o construcción de la realidad no constituye un proceso individual e idiosincrásico, sino que la inserción de la persona a diversas categorías sociales y su adhesión a distintos grupos sociales son determinantes en la elaboración individual de la realidad social, ya que generan visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares a los acontecimientos. La forma de ser de las personas, su identidad social y la forma en que perciben la realidad están influenciadas por el medio cultural en el que viven, por la plaza que ocupan en el seno de la estructura social y por las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario.

La realidad tiene propiedades subjetivas que conforman la realidad objetiva pero que varía porque son el resultado de la actividad simbólica (cognitiva). La subjetividad deviene de la interpretación (subjetiva) que cada persona realiza de las situaciones "objetivas". Esto quiere decir que aunque un fenómeno se produzca debido a ciertas causas o condiciones específicas, la interpretación que cada persona haga de ellas estará basada en los procesos cognitivos y condiciones socioculturales inherentes a cada persona. Este punto de vista implica que la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros, pasando a ser el resultado o producto de la actividad de construcción subjetiva que realizamos de la misma.

Antes de que Moscovici (1961) introdujera el concepto de representación social dentro del campo de la psicología social, a finales del siglo pasado el sociólogo Emile Durkheim (1898) acuñó al término de "representaciones colectivas" para designar de esta forma el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales.

Partiendo de la sociología del conocimiento, Durkheim (op. cit.) propone que las representaciones colectivas son la clave para entender por qué la vida social es la fuente más importante de la vida lógica, entendida como la fuente cultural de la que se alimenta cada cultura particular. Para este sociólogo, las representaciones colectivas son producciones mentales colectivas que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es con base en ellas como se forman las representaciones individuales que no son sino una expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo concreto.

Para Durkheim la representación es colectiva porque crece dentro de la comunidad donde es compartida por varias generaciones de personas. Disfrazada de religión, mitos o lenguaje ejerce una influencia sobre la gente y refuerza sus lazos recíprocos de manera uniforme.

Sin embargo para Moscovici el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre quienes tenemos algo que ver. Cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

En general, las representaciones sociales son de acuerdo a Moscovici (1976), una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y, correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

La teoría sobre la construcción de las representaciones sociales considera la influencia de los eventos culturales y sociales en la formación simbólica de los individuos y explica el proceso subjetivo mediante el cual las personas se relacionan. Las representaciones sociales tienen vida propia, se construyen y reconstruyen permanentemente a lo largo de toda la existencia cotidiana, no es algo que esté acabado y definido; puede y de hecho sufre modificaciones a lo largo de la experiencia que se tiene en el día a día. Es el fruto dialéctico de la relación que el individuo mantiene con su entorno, algo sometido a continuo cambio y modificación (Delgado-Cervantes, 1999).

Tajfel (1978) menciona, desde la teoría de la categorización social, que existen elementos como la identidad social y el grado de pertenencia a un determinado grupo que un sujeto puede experimentar a partir de su identificación y percepción en referencia al grupo. Es evidente que en este proceso de identificación y percepción se experimentan representaciones que se corresponden con normas, creencias y valores que determinan una ubicación del sujeto en el colectivo. De ahí que la categorización social pueda servir de herramienta para el estudio de una representación social de un grupo determinado.

Por una parte la representación se define por un contenido: información, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un

trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, una institución, etc. Por la otra, es la representación social que construye una persona, aunque dicha representación sea distinta del objeto mismo y engendre una constante oposición a pesar de que se desarrolla a partir de ella.

Las representaciones sociales son un proceso de construcción de la realidad ya que, por un lado, forman parte de la realidad social pues contribuyen a configurarla y, por otro lado, contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Por lo que respecta al acto de representar, re-presentar es *hacer presente en la mente, en la conciencia* algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario.

En todos estos casos, en la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano.

Existen diversas maneras de formular cómo se elabora la construcción psicológica y social:

Una primera óptica se limita a la actividad puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su representación. La representación presenta dos dimensiones. Una *dimensión de contexto*: el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece entonces como un caso de la cognición social. Una *dimensión de pertenencia*: siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad.

Un segundo enfoque pone el acento sobre los aspectos significantes de la actividad representativa. Se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. El carácter social de la representación se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales. En tal sentido, la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada.

Una tercera corriente trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad.

En la cuarta óptica es la práctica social del sujeto la que es tomada en consideración. El sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.

Para el quinto punto de vista, el juego de las relaciones intergrupales determinan la dinámica de las representaciones. El desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros. Moviliza una actividad representativa destinada a regular, anticipar y justificar las relaciones sociales así establecidas.

Finalmente, una última perspectiva, más sociologizante y que hace del sujeto el portador de determinaciones sociales, basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o en el redoblamiento analógico de relaciones sociales (Jodelet, 1984).

En resumen, del análisis del hecho de representar se desprenden cinco características fundamentales de representación:

- ψ Siempre es la representación de un objeto
- ψ Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea la percepción y el concepto;
- ψ Tiene un carácter simbólico y significativo
- ψ Tiene un carácter constructivo
- ψ Tiene un carácter autónomo y creativo.

1.21 Estructura y Mecanismos Internos de las Representaciones Sociales.

Como ya se mencionó, las representaciones sociales le dan forma a la conciencia social, de una clase, de un periodo o de toda una nación.

Entre las representaciones persona-persona, gente, grupo y conciencia social hay muchas diferencias. En cada nivel las representaciones tienen un significado completamente diferente.

Cuando se habla de personas es posible distinguir entre lo que está bien y lo que está mal, esto se puede hacer porque la sociedad o la comunidad científica han establecido parámetros de definición de tales polaridades. Esto no es posible aplicarlo a las sociedades, grupos o culturas porque ahí se trata de un conocimiento cuyo objetivo es crear una realidad. En este caso la comunicación crea o modifica la realidad y se convierte en una práctica cuyas "objetivaciones", pensamientos y sentimientos, al ser comunicados se vuelven compartidos.

Para desempeñar el papel de persona cognoscente en la formación de las representaciones sociales, las personas parten de las observaciones y testimonios que se acumulan sobre acontecimientos corrientes (lecturas, pláticas, experiencias, etc.). De tal manera que las representaciones sociales son formas de construir mundos. Es importante señalar que el concepto de construcción

pierde su exactitud si es visualizado como un simple producto del habla y del consenso entre personas; al contrario éste debe entenderse como una construcción de interacción dinámica y activa de mujeres, hombres y el medio (llámese sociedad y/o cultura).

Una representación social se presenta como una unidad funcional fuertemente organizada. Esto significa que los diversos elementos que la componen se unen en una estructura integradora. Existen tres ejes en torno a los cuales se estructuran los componentes de una representación social: *actitud, información y campo de representación*.

La **actitud o disposición afectiva**. Se refiere a la disposición emocional o dinámica que se tiene hacia un objeto. Puede ser positiva o negativa y orientará la actitud y una toma de postura hacia el objeto, lo cual tendrá una influencia en la manera de relacionarse con ese objeto. La actitud o disposición afectiva es más "primitiva" que la información y que el campo de representación, esto significa que la actitud puede existir a pesar de que se posea poca información o un campo de representación poco organizado.

El componente actitudinal, dice Ibañez (1988), suscita un conjunto de reacciones emocionales implicando a las personas en mayor o menor intensidad.

La actitud puede ser fácilmente apreciada, en situaciones de entrevista o con el empleo de cuestionarios abiertos, a través del lenguaje utilizado por el sujeto.

La **información** hace referencia a la cantidad, a la exactitud y a la organización del conocimiento que se tiene sobre el objeto de la representación. La cantidad y la calidad de la información pueden ser en mayor o menor medida original, muy somera o estereotipada, en relación con el objeto social. Existen diferentes niveles de acceso a la información de un objeto, de tal manera que cada grupo tiene su propia información y puede ser distinta para cada uno de ellos.

Esta diferencia de información entre las personas o los grupos influye en la construcción de su propia representación. La pertenencia grupal y la ubicación social mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible.

El **campo de representación**. Moscovici lo define como "el contenido concreto y límite de las proposiciones aportadas sobre un aspecto preciso del objeto de la representación". La expresión es empleada por el autor como equivalente a la imagen. Ella devuelve los aspectos imaginativos de la representación, es decir la construcción significativa que se ha hecho del objeto es integrada e interpretada a partir de la información de que dispone la persona, otorgando una organización además de una jerarquía a los elementos que la constituyen.

Entre los elementos que constituyen el campo de la representación se encuentran: su extensión, su estructura, su estabilidad, su carácter más o menos imaginativo o abstraído con respecto al objeto. Es también con relación al campo que se puede

hablar de elementos más o menos centrales o periféricos, elementos cuya distinción es importante tanto por su diferencia de peso respectivo dentro de la representación actual como por sus diferencias de resistencia al cambio dentro de la perspectiva de una evolución de ciertos aspectos del campo, es decir a través del campo de representación podemos detectar el orden y jerarquía de los elementos que dan contenido a la representación gracias al núcleo central o figurativo que de cierta manera determina el peso y el significado del resto de los elementos que conforman el campo.

El núcleo o esquema figurativo da peso y significado a todos los elementos de la representación, éste se construye a través de la *objetivación* y el *anclaje*

La *objetivación* tiene como propiedad hacer concreto lo abstracto y materializar la palabra. Puede definirse como una operación estructurante formadora de imagen o de un núcleo figurativo de base.

A través de la objetivación, dice Ibañez, se materializan en imágenes concretas lo que es puramente conceptual. En este proceso se da un significado a las palabras que circulan en el medio lingüístico; en otras palabras se dota a las palabras de imágenes para darles una existencia propia y material.

Moscovici ha descrito un proceso inicial de objetivación donde el doble mecanismo de retención selectiva y de descontextualización de los elementos seleccionados conducen a la construcción de un esquema o modelo figurativo, verdadero núcleo de base, de la representación que se destaca del objeto de abstracción inicial. Ese esquema figurativo constituye en sí un marco de interpretación y de categorización para aprehender el mundo exterior y sirve de anclaje para dirigir las conductas y dar un sentido al ambiente.

Páez (1984) se refiere a la objetivación como el proceso mediante el cual se concreta, se materializa el conocimiento en objetos concretos, se retienen elementos selectivamente, se reorganizan libremente y se estructura un modelo figurativo icónico a partir del cual los conceptos toman vida.

En la creación del modelo figurativo que emerge de la objetivación se pueden distinguir tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y el fenómeno de naturalización.

Por medio de la *construcción selectiva* la persona realiza una tarea de selección de la información que recibe de su medio circundante, se eligen los elementos que interesan o son significativos y se reorganizan libremente. En este proceso de reorganización, influyen de cierta manera diversos parámetros con los que la persona se reconoce, por ejemplo entre otros elementos, la clase social o el medio cultural al que se pertenece.

La *esquematización estructurante* es el núcleo dinámico de la representación, porque es aquí donde el objeto se estructura y objetiva en un esquema de

pensamiento coherente, sintético, condensado y conformado por imágenes. Las representaciones se manifiestan desde una interacción compleja, simbólica e imaginaria, que el sujeto construye con el objeto.

La tercera fase de la objetivación la constituye *el fenómeno de naturalización* en el cual el esquema de pensamiento que se ha ido construyendo pasa, a través de una expresión directa de los conceptos a naturalizarse desarrollando categorías sociales de lenguaje que expresan la realidad. Es decir pasa a formar parte del sentido común.

Comprender este engranaje de tres fases del proceso de objetivación nos permite determinar la importancia que tiene en cuanto a que traduce un esquema desestructurado en una estructuración categorial que permite entender y articular un esquema abstracto en algo concreto y natural.

El *anclaje* es un proceso fundamental en la construcción de la representación ya que a través de su relación con otros elementos de orden simbólico permite que el sistema de conocimiento se ancle en la realidad social, atribuyéndole una funcionalidad y proporcionando un rol regulador en la interacción grupal. Es decir, es mediante una atribución de sentido como, el objeto reelaborado en representación social, se enraza en las relaciones intergrupo. El anclaje, menciona Jodelet, actúa como una asignación de sentido de la representación social.

Doise y Palmonari (1986), se refieren al anclaje como un proceso dialéctico, que se puede considerar equivalente a "meter un objeto nuevo dentro de un cuadro de referencia bien conocido para poder interpretarlo". El proceso de anclaje tendría entonces una tarea más instrumental, la de atribuir funcionalidad a los conceptos.

Así, entre la objetivación y el anclaje existe una relación que provoca acomodamientos constantes, que permiten la construcción del núcleo básico de la representación, en el que se refleja la significación de valores importantes que los propios grupos jerarquizan y que se lleva a efecto en función de cómo la persona construye su propia identidad en función de su entorno social. Todo ello permite a la persona dar sentido y comprender su relación interactuante con su medio.

La representación social objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, clasificar, orientar y justificar los comportamientos (Paéz, 1987).

1.3 Análisis Final

Después de la presentación de las dos teorías eje que enmarcan nuestra investigación dentro del campo del conocimiento social, podemos decir que a pesar de que existen diferencias metodológicas y de interés en sus objetivos de investigación, nos queda claro que ambas convergen en que el acto de

representar no sólo es un proceso de reproducción sino de un auténtico mecanismo de construcción o reconstrucción de la realidad social, siendo por tanto las representaciones un producto y un proceso a la vez. En tanto producto debe considerársela como pensamiento constituido o preformado, a partir del cual se interpreta la realidad y nos indica el origen social en el que se ha formado dicha representación. En tanto proceso, debe entenderse como pensamiento individualmente construido y generador de nuevas representaciones al dirigir la actuación y comportamiento de las personas.

La representación es por tanto, para ambas teorías, un proceso de apropiación de la realidad que se da a través de la experiencia y la vivencia. Los investigadores que han estudiado el camino que recorren las representaciones en su construcción, han señalado, en relación con ello, la capacidad de elaboración y modificación constante del pensamiento humano, ya que las representaciones no son estáticas.

Las representaciones, como productos socioculturales, implican un proceso de construcción, que en el enfoque cognitivo-evolutivo se efectúa a través de los procesos de *asimilación* y *acomodación* y en el enfoque social por medio de la *objetivación* y el *anclaje*, es decir, en ambos enfoques las representaciones se construyen por medio de un proceso.

Por lo tanto, la representación es el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real, una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social que integra elementos de diversa naturaleza como los procesos cognitivos, las inserciones sociales, los factores afectivos, los sistemas de valores.

Por todos los rasgos anteriores que parecen compartir las dos teorías es que nuestro trabajo ha querido acercar dos mundos de investigación y de interpretación como son la teoría cognitiva y la de representaciones sociales, como lo hizo Delgado-Cervantes (1999), y que consideramos nos permitirá una mejor y más rica interpretación de las respuestas de nuestros participantes en el estudio, ya que desde nuestro punto de vista la construcción de las representaciones sociales se da a partir, sí de la capacidad cognitiva del individuo, pero también, depende como menciona la teoría de las representaciones sociales, del grupo social al que se pertenece y se desenvuelve.

CAPÍTULO DOS

INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

Como se revisó en el capítulo uno, la necesidad que tienen las personas de adaptarse al mundo en el que viven, les lleva a construir a lo largo de su vida modelos y representaciones, de esa sociedad, que les sirven para desenvolverse con eficacia en ella. Esta labor de construir representaciones no sólo es importante para que las personas puedan explicarse el mundo en el que viven, y actuar y tener expectativas en él, sino que el significado que se le otorga a la información que el ambiente proporciona permite el funcionamiento de las instituciones, de los agentes y de los grupos sociales. Dichas representaciones son estudiadas por diversos investigadores/as con el fin de conocer cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana dividiéndose las investigaciones para su mejor estudio en campos de representación social.

Uno de estos campos es el referido a la *escuela* como institución social, donde el presente estudio, se encuentra formando parte de una investigación más amplia que sienta sus bases en dicho campo de representación social. Esta investigación fue realizada por Delgado-Cervantes (1999), que analizó diversos ámbitos de interés sobre las representaciones que niñas y niños de primaria y secundaria han construido de la escuela (concepto, utilidad, origen y transformación).

Del estudio de Delgado-Cervantes se desprenden otras investigaciones, como la de Virginia Barragán (1997) acerca de los roles educativos desempeñados por alumnas, alumnos, maestros y maestras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la de Patricia Osnaya (en proceso) sobre las representaciones que se manejan en los cuentos infantiles acerca de la escuela, y la aquí presentada que intenta investigar las representaciones que tienen niñas y niños de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos.

Nuestra investigación no se reduce a un sólo campo de la representación del mundo social, ya que al estudiar la visión que se tiene de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos, nos tenemos que referir no sólo al ámbito escolar, sino a otros aspectos que se vinculan con la noción de igualdad de educación como, *el funcionamiento económico de la sociedad*, que como menciona Delval (1996), está en conexión con la distribución social de la riqueza y la existencia de *clases sociales*, de la cual surge el estudio de la comprensión de las *profesiones* y todo lo relativo a la división del trabajo, que a su vez se conecta con la comprensión de las diferencias sociales, de la *estratificación* y *movilidad social*. Como podemos ver, los campos de representación se encuentran sumamente ligados y con límites difusos, por lo que es difícil abordarlos de forma separada, pero por cuestiones prácticas en este capítulo nos referimos a los trabajos realizados sobre el conocimiento social dividiéndolos en tres apartados: los referentes a la *escuela*, al *trabajo* y al *económico*.

Debido a que no se encuentra un gran número de referencias que se relacionen directamente con nuestra investigación es que en este capítulo se presentarán los trabajos que, aunque no en su totalidad, contienen aspectos que están vinculados con nuestro interés de estudio.

Comenzaremos a explicar algunas de las investigaciones antecedentes que, dentro del ámbito económico y del trabajo, se han realizado y que matizan de forma inherente el tema de igualdad de educación entre niños pobres y ricos, para terminar con aquellas referentes al campo escolar y donde está anclada nuestra investigación.

2.1 Pensamiento Económico

Las primeras investigaciones sobre las ideas de los niños acerca de la realidad económica toman como punto de referencia el estudio de la comprensión infantil del dinero y de su uso en la situación de compra-venta en la tienda. Dentro de este contexto, muchos autores han estudiado cómo comprenden los niños y niñas de diferentes edades las distintas figuras laborales y las relaciones entre ellas. Las primeras investigaciones sistemáticas acerca de este tema son las llevadas a cabo por Anselm Strauss en los años 50. Su trabajo supone una gran aportación acerca de cómo comprenden los niños el dinero y su uso, además de dejar abierto el camino de la investigación sobre los roles sociales.

Kurt Danzinger (1958), es también uno de los primeros investigadores interesados en conocer, entre otros aspectos de la representación económica infantil, la comprensión de los niños del rol de jefe y sus relaciones con la figura de empleado. El autor, en su trabajo de investigación, habla de diferentes niveles de desarrollo conceptual y establece *cuatro estadios* en el desarrollo evolutivo de las nociones estudiadas. Estos estadios son los siguientes:

- 1) En el primer estadio (precategorial), las representaciones de los infantes carecen de categorías económicas de pensamiento.
- 2) En el segundo estadio (categorial), los conceptos del infante parecen representar una realidad económica en forma de actos aislados que se explican por un imperativo moral o la voluntad.
- 3) En el estadio tres, el niño es capaz de conceptualizar algunas relaciones económicas, ya que puede establecer conexiones entre actos que permanecían aislados. Sin embargo, las relaciones recién formadas no pueden explicarse en términos de otras relaciones.
- 4) En el cuarto estadio, las relaciones aisladas entre sí se conectan para formar un sistema de relaciones.

El aporte que brinda el trabajo presentado por Danzinger para el presente trabajo de investigación, es un marco de referencia de la comprensión infantil de la realidad económica. Además de ser de las primeras investigaciones sistemáticas llevadas a cabo dentro de este campo de representación.

Hans Furth (1980), por su parte, realizó un estudio en Inglaterra con niños cuyas edades fluctuaban entre los 5 a 11 años, (en un marco constructivista piagetiano y a través de la entrevista libre) sobre la representación infantil de distintos aspectos de la realidad social: trabajo (acceso, remuneración, función social, etc.), dinero (relaciones de intercambio, obtención, relación con el trabajo, el banco, etc.), escuelas (función social, remuneración, etc.), gobierno (funciones en la comunidad, acceso y contenido de roles sociales, etc.).

El autor, utilizando como criterio general las características globales del pensamiento social del niño, estableció cuatro estadios en la comprensión de estos fenómenos.

En el primer estadio (5-6 años), que denomina *elaboraciones personalizadas y ausencia de un sistema interpretativo*, el niño no entiende la función del dinero, considera que éste puede obtenerse libremente y que sólo desempeña un papel ritual; no hay una comprensión de los roles personales ya que se confunden con los sociales.

En el estadio II (7-8 años), de *comprensión de funciones sociales de primer orden*, el niño sólo comprende los eventos sociales experimentados personalmente, que constituyen en su mente un orden social estático y carente de conflictos. Presenta ya una función básica del dinero como un instrumento de intercambio. Se paga dinero a cambio de mercancías y se comprende el cambio pero no todavía con el dinero que se paga.

El estadio III (9-11 años), denominado *sistemas parciales en conflicto*, se caracteriza porque el niño construye sistemas parciales que le permiten interpretar los acontecimientos sociales más allá de las observaciones de primer orden. Pero los sistemas son todavía incompletos que llevan invariablemente a conflictos cognitivos, a menudo resueltos por el niño a través de soluciones de compromiso (por ejemplo, pensar que el gobierno es el que tiene que resolver todos los problemas) o de razonamientos unilaterales que disminuyen el problema y encubren lo incompleto del sistema. El niño entiende que el tendero tiene que comprar las mercancías pero no comprende todavía la noción del beneficio.

Estadio IV (de 11 años), llamado *marco sistemático concreto*. En este estadio el niño comprende el mecanismo básico del intercambio monetario y reconoce la base económica de los roles sociales, incluyendo la función del gobierno. Sin embargo, su comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno resulta todavía muy vaga y no integra los aspectos históricos.

En uno de sus trabajos Furth (1978b), menciona la existencia de un *estadio V al que llama sistemático analítico*. Durante este estadio se llega a la comprensión de la estructura global de la sociedad (gobierno, política, comunidad, leyes, perspectivas históricas) de la función del dinero y del intercambio económico.

De los hallazgos encontrados por Furth, con relación a la escuela, tenemos que limitarnos a un examen cualitativo de las respuestas de los niños sobre un argumento (el pago del docente y de los equipos de la escuela) que es el único entre los inherentes a este tema al cual Furth (1980) le dedica un párrafo, como un elemento más del pensamiento acerca del mundo económico.

El trabajo de Furth constituye un estudio de gran interés en muchos aspectos y es rico en sugerencia, pero presenta el problema de haber estudiado únicamente las representaciones de niños de 5 a 11 años de edad y no haber avanzado al análisis del conocimiento de chicos adolescentes, lo cual hubiera sido un buen punto de comparación con los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación, pero aun así, nos proporciona información sobre el pensamiento de los niños en diferentes campos del conocimiento social.

Frida Díaz-Barriga; Javier Aguilar; Gerardo Hernández; Irene Muriá; Susana Hernández y Lucía Peña (1994), realizaron un estudio transcultural acerca del desarrollo de nociones sobre organización social con participantes mexicanos y españoles de diferentes clases sociales (baja y media-alta) y zonas de procedencia (urbana, rural y marginal), con el propósito de identificar posibles tendencias evolutivas en la comprensión de una serie de nociones referidas a la organización social: descripción pobreza-riqueza, estratificación, orígenes de la desigualdad, movilidad social, aceptación de la desigualdad social, autoconceptualización.

Cabe mencionar que los autores presentan sólo un avance del estudio realizado con la población mexicana escolarizada de medio urbano no especificando edad, grado escolar y número de participantes españoles.

Se entrevistaron a 180 niños y adolescentes mexicanos, 90 de los cuales pertenecían a un nivel socioeconómico bajo y los otros 90 a un nivel medio-alto, mitad hombres y mitad mujeres, que cursaban el 1° a 6° de educación primaria y de 1° a 3° de secundaria.

Se distinguieron tres grupos de edad: niños chicos (6.5 a 9.3 años; 1° a 3° de primaria); niños medianos (9.5 a 12.3 años; 4° a 6° de primaria); y adolescentes (12.5 a 15.3 años; 1° a 3° de secundaria).

Los resultados a los que llegaron los autores de la investigación por cada una de las nociones de interés fueron:

Descripción pobreza-riqueza

En todos los grupos de edad y en ambos estratos sociales, encontraron que se toman como atributos definitorios de la pobreza-riqueza los rasgos externos de los individuos (dinero, posesiones y apariencia) que se centran en aspectos periféricos y observables. Aunque conforme aumenta la edad se amplían las descripciones de ricos y pobres hacia rasgos psicológicos, disminuyendo relativamente el énfasis hacia rasgos externos.

Estratificación social

Encontraron que existe una tendencia de las clases sociales a dejar de ser concebidas como agrupaciones económicas, homogéneas y polarizadas, para construir entidades multicaracterizadas y ampliamente diferenciadas, pero que comparten elementos comunes.

También encontraron que es mayor la proporción de participantes de clase baja que conciben una sociedad dicotomizada (pobres y ricos) en comparación a su contraparte en el nivel medio-alto.

Orígenes de la desigualdad social

Con respecto a este tema, las respuestas que dieron los participantes de esta investigación señalan como causas de la desigualdad social en el caso de los pequeños a factores de tipo individual (trabajo, esfuerzo personal, etc.), mientras que los de mayor edad por un lado disminuyen el énfasis en éstos y hablan más de aspectos de tipo social como el desempleo, la crisis económica, corrupción social, etc., y a la herencia, entendida por los adolescentes como pertenencia de clase.

Movilidad social

Sobre este punto, los investigadores mencionan que los niños y adolescentes del estudio concibieron una diversidad de factores como determinantes del ascenso o descenso en la escala social, existiendo cambios significativos por edad y clase social. La explicación que hallaron por la mayoría de los participantes se ubicó en aspectos relacionados con el trabajo, los cuales se ven apoyados con el esfuerzo y el estudio, como componentes volitivos y mediacionales del primero, es decir, que la movilidad social se percibió como atribuible al individuo más que al grupo o instancias sociales.

Con respecto a la edad observaron que van perdiendo credibilidad, como factores de cambio social conforme crecen los niños, el ahorro y el derroche, a la vez que aumenta el énfasis en la herencia, el estudio y los ilícitos. En comparación por clase social, se destacó según los autores la importancia que dan los niños de clase baja al esfuerzo, así como el énfasis creciente de la clase media por la

herencia. También encontraron que los adolescentes de clase media le conceden una menor importancia al estudio y al esfuerzo, incrementándose en cambio el papel de la herencia en su aceptación de pertenencia de clase.

Aceptación de la desigualdad social

Con respecto a la pregunta realizada por los autores a los participantes sobre si debe haber ricos y pobres en la sociedad, se advirtió una tendencia a reprobador la existencia de diferencias sociales, que se acentúa en los niños de mayor edad y dividió las opiniones entre los niños de menor edad. No obstante, advirtieron que los participantes de nivel medio-alto abogaron más porque no deberían existir ni ricos ni pobres en la sociedad.

Autoconceptualización

Con relación a la ubicación de clase personal que hacían de sí mismos y sus familiares encontraron que la mayoría de los participantes de los tres grupos de edad y de ambas clases sociales se autocaracterizan como medios. Sin embargo, cuando los investigadores consideraron la interacción entre edad-nivel socioeconómico, lo que hallaron es que en el caso de la clase baja es que algunos niños chicos se definen como ricos, mientras que la mayor parte de los medianos y adolescentes se consideraron de la clase media, resultando que la tendencia a considerarse pobres es acentuada en los más pequeños y disminuye con la edad. En el caso de la clase media-alta, los tres grupos de edad considerados por los investigadores se identificaron como medios.

La investigación realizada por Frida Díaz-Barriga y et al. nos brinda información sobre las investigaciones más recientes realizadas con población mexicana respecto al tema de la organización social (movilidad social, desigualdad económica y estratificación social) aunque el análisis de los resultados no nos permite conocer a fondo las representaciones de los participantes en el estudio, que nos permitiera un punto de referencia más cercano a nuestra investigación por estudiar a niñas y niños de primaria y secundaria pertenecientes a diferentes clases sociales.

Alejandra Navarro e Ileana Enesco (1995), por su parte, realizaron un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles sobre las ideas que van construyendo en torno a la movilidad socioeconómica.

La muestra en estudio estuvo conformada por 100 participantes de clase media alta de edades comprendidas entre 6 y 14 años distribuidos en cinco grupos de edad (6, 8, 10, 12 y 14 años), de ambos sexos (50 mujeres y 50 hombres), escolarizados y de dos países: España (Madrid) y México (Torreón, Coahuila).

Para la obtención de datos se utilizaron: la entrevista clínica piagetiana y elaboraron una entrevista semiestructurada que incluía un conjunto de preguntas acerca de la desigualdad/estratificación socioeconómica y la movilidad social. El guión de la entrevista que usaron se presenta a continuación.

Movilidad Socioeconómica
<p>Fuentes generales de obtención de riqueza. Las preguntas siguientes iban encaminadas a conocer las explicaciones y justificaciones de los sujetos sobre cómo se produce el proceso de movilidad socioeconómica ascendente.</p> <p>-¿Cómo crees que se hace la gente rica?, ¿Los ricos cómo han llegado a serlo?</p> <p>Reconocimiento de ocupaciones y asignación a un nivel socioeconómico. Se presentó un conjunto de dibujos que representaban cuatro ocupaciones representativas de distintos estatus socioeconómicos: director de empresas, maestro, albañil y agricultor. Además, se les presentó una lámina que reproducía la imagen de un vagabundo.</p> <p>Te voy a enseñar unos dibujos y quiero que me digas qué es cada uno de ellos. Hemos dicho que había gente rica, gente pobre y gente (lo que hubiese mencionado previamente) ¿Cómo crees que es cada uno de ellos? ¿Por qué crees que es (rico o pobre)?</p> <p>Ordena las ocupaciones desde el que tiene más dinero hasta el que tiene menos.</p> <p>Movilidad social por clase ocupacional. El objetivo era conocer qué posibilidades y factores de movilidad socioeconómica atribuían a cada una de las ocupaciones.</p> <p>Cuando la asignación previa había sido rico:</p> <p>-¿Cómo ha llegado a ser rico?</p> <p>-¿Siempre ha sido rico o se ha hecho rico?</p> <p>-¿Ha sido fácil?</p> <p>-¿De dónde saca el dinero, quién le paga?</p> <p>-¿A todos los [...] les pagan lo mismo?</p> <p>Si la asignación previa había sido pobre:</p> <p>- ¿Crees que pueda llegar a ser rico?</p> <p>En caso de que la respuesta fuese afirmativa:</p> <p>-¿Cómo?</p> <p>-¿Será fácil?</p> <p>-¿De dónde saca el dinero, quién le paga?</p> <p>-¿A todos les pagan lo mismo?</p> <p>Si era negativa:</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿De dónde saca el dinero, quién le paga?</p> <p>-¿A todos les pagan lo mismo?</p>

Cuadro tomado de Enesco y Navarro (1995).

Se realizaron dos tipos de análisis: uno de contenido, identificando categorías de respuesta, y otro cualitativo que permitió establecer distintos niveles evolutivos de conceptualización.

Algunos de sus resultados se describirán a continuación.

Las autoras encontraron que desde temprana edad el *factor trabajo* suele ser el primero al que aluden los niños. Así pues, la idea del trabajo constituye el eje central de las explicaciones sobre la movilidad social. Aparte de los *procedimientos irreales*, que caracterizan las concepciones de los más pequeños, los factores que siguen al trabajo son: *el azar, la herencia y los métodos ilícitos*. Estos dos últimos representan un buen ejemplo de los cambios que se producen con la edad. Así, vieron que conforme los sujetos van siendo mayores se incrementa el número de referencias a éstos. Pero los cambios con la edad no sólo se reflejan en el aumento o disminución de frecuencia de algunas respuestas sino, sobre todo en el significado que los sujetos les otorgan como formas de movilidad social. Por ejemplo, los más pequeños atribuyen la misma probabilidad a los métodos azarosos como ganar la lotería que al trabajo, el ahorro, etc. Por su parte, los mayores entienden la naturaleza aleatoria de algunos factores y lo suelen manifestar explícitamente. Así, entienden que muy poca gente ha llegado a ser rica por la lotería. La concepción de *herencia* también es distinta para los chicos de diferente edad. Los más pequeños suelen considerar el punto de partida, es decir, la situación de origen pero desde un punto de vista estático: proceder de una familia rica hace que la situación del individuo se mantenga siempre constante y permanente sin contemplar que la incidencia de ciertos factores puede modificarla. Por el contrario, la visión de los mayores es más dinámica y se relaciona con otros factores como el trabajo, la reinversión, las cualidades del individuo, etc.

La idea de que las *relaciones sociales* pueden contribuir a la movilidad socioeconómica, empieza a vislumbrarse a los 10 años aunque su peso es poco significativo en comparación con los factores antes mencionados. De la misma manera que las categorías anteriores, para los sujetos de menor edad supone una concepción más primitiva y ligada a hechos puntuales (*casándose con un rico*) mientras que los adolescentes lo conciben como algo que se relaciona directa o indirectamente con la estructura social. Por ejemplo, la relación con determinadas personas que ocupan posiciones privilegiadas puede posibilitar la mejora económica mediante el acceso a un buen trabajo, etc.

Por último, *el ahorro*, entendido como una mera acumulación de dinero, es una concepción más bien primitiva que aparece sólo en algunos sujetos de 6 a 10 años.

Con respecto al *trabajo*, como principal fuente de movilidad social, se puede decir que a excepción de los niños de 6 años cuyas respuestas son mayoritariamente *circulares* o puramente anecdóticas, *la cantidad* de trabajo vinculada al enriquecimiento parece ser la idea más primitiva. Con la edad, esta concepción de que *trabajando mucho, muchas horas*, o incluso en *sitios grandes* se puede uno hacer rico, va perdiendo fuerza hasta desaparecer a los 12 años.

A partir de los 8 años la mayoría de los niños y niñas piensa que no todos los trabajos son iguales: *algunos son mejores o más importantes que otros*. Sin embargo, todavía no entienden por qué se considera más importante a un director de empresa que a un albañil, y muchos terminan dando razones totalmente anecdóticas. La concepción de un trabajo *calificado*, que es fundamental para entender la *jerarquía ocupacional*, surge pues entre los 8 y 10 años, bajo esta primera forma primitiva, hasta convertirse, a los 12 años, en el principal factor de sus explicaciones. La relación entre trabajo y remuneración cobra un nuevo significado cuando se comprenden los factores que intervienen en la cualificación laboral.

Las cualidades individuales empiezan a contemplarse desde relativamente pronto aunque al principio (entre 8-10 años) también esta idea adopta formas primitivas: *haciendo bien el trabajo* se consigue más dinero (por ejemplo, el albañil que hace las casas "derechas" gana más que el que las hace torcidas; o el maestro que enseña bien y no grita gana más que el que no sabe enseñar). Más adelante los niños y niñas van a ir considerando factores subjetivos, como el *esfuerzo y la constancia*, para alcanzar los objetivos propuestos, o *las aptitudes personales e intelectuales*, y será en la adolescencia cuando empiecen a hacer ciertas consideraciones morales que van más allá de la mera descripción de procedimientos para obtener dinero. Así, por ejemplo, muchos adolescentes destacan el valor de la *honestidad* en el trabajo pero no sólo como valor moral sino también económico. Esto último, que puede parecer sorprendente, lo justifican diciendo que una persona honrada en su trabajo dará mayor confianza a los demás y a la larga será recompensada por ello. A la vez rechazan y critican enérgicamente el enriquecimiento rápido a costa de los demás (la explotación) ya que entra en contradicción con los valores que defienden.

El ascenso en la escala socioeconómica, a través de la *inversión en negocios* o la *adquisición de bienes*, empieza a mencionarse a los 10 años, aunque todavía sin comprender los mecanismos económicos implicados. Con la edad estas respuestas tienden a aumentar en frecuencia pero, sobre todo, en complejidad.

Por otro lado recordemos que la población con que Navarro y Enesco realizaron esta investigación pertenece a dos países distintos: México y España. Se ha podido encontrar que las diferencias detectadas son muy escasas y en todo caso, no revelan la existencia de ninguna categoría idiosincrásica particular o específica de un país. Más bien, las diferencias residen en el mayor o menor peso otorgado a distintos factores y en algunos *contenidos* valorativos.

Una de las diferencias que se observaron en el contenido de las respuestas de cada país reside en la mayor proclividad de los niños españoles, sobre todo entre los 12 y 14 años, a emitir juicios valorativos cuando hablan de las actividades ilícitas.

La importancia de la investigación realizada por las autoras hacia nuestro tema de estudio es que aporta información sobre la evolución de las ideas que tienen niñas

y niños de dos países diferentes respecto al campo socioeconómico, es decir, encuentran factores que explican las posibles formas de movilidad socioeconómica y sus cambios con la edad.

2.2 El Trabajo y su Remuneración

Concepción Del Olmo (1994), en su trabajo de tesis doctoral, realizó una investigación para indagar los cambios evolutivos que se producen en la representación infantil de la figura del jefe en relación con diferentes aspectos como son: su función, la remuneración económica que recibe y modos de acceso al cargo.

Para dicho objetivo entrevistó, a través del método clínico piagetiano, a 48 niños y 48 niñas, de edades comprendidas entre 7;2 y 15;2 años, pertenecientes a dos colegios públicos situados en la zona norte de Madrid, España.

Entre los aspectos que fueron indagados se encuentra la posible remuneración económica que puede ser obtenida por ocupar distintos cargos, como puede ser director, profesor, portero.

La autora encontró, con relación a la remuneración económica, que el 97% de los participantes en su estudio consideró que todos los trabajadores de la escuela (director, profesor y portero) recibían dinero por trabajar y sólo dos niños de 2° de EGB (Enseñanza General Básica que corresponde a la educación primaria en México) dijeron que el director no cobraba, pero las otras figuras sí, dando como justificación que el director pagaba a las otras dos figuras.

En cuanto a la igualdad o diferencia en la remuneración encontró que el 90% de los participantes dijo que no todos cobran la misma cantidad de dinero. Esta idea la encontró, a partir de las respuestas dadas por los participantes de 4° de EGB, mientras que los estudiantes de menor edad (2° de EGB) opinaron lo contrario.

En lo que respecta al trabajo más remunerado, los resultados indican que a partir de 4° de EGB, la mayoría de los participantes (92%) opinan que el director es el trabajador que gana más dinero. Sin embargo, en el grupo de menor edad (2° de EGB) sólo dos niños piensan así y un 33% identifican al portero como la figura que cobra más dinero.

El resto de los participantes (50%) de 2° de EGB se dividieron entre: aquellos que dicen que todas las figuras ganan igual, o consideran que no ganan dinero o piensan que la retribución depende única y exclusivamente de cómo se realice el trabajo con independencia de cuál sea.

Así, la autora encontró que, aunque una parte de los niños de 7-8 años cree que todos ganan la misma cantidad de dinero, la mayoría opina que las distintas

ocupaciones son remuneradas de manera diferente. Sin embargo, estos niños todavía no relacionan el hecho de ocupar un puesto jerárquico y obtener por ello una mayor remuneración. La retribución del trabajo está en función simplemente de la calidad del trabajador, es decir, de lo bien o mal que realice las tareas que le corresponden y/o dependerá de la cantidad de horas o esfuerzo que el trabajador invierte en su trabajo. Por ello, aquel que mejor haga las cosas o que más trabaje será también el que más dinero gane.

Es a partir de los 9-10 años cuando los niños y niñas empiezan a establecer algún tipo de relación entre estatus y remuneración. Ahora piensan que la remuneración depende del tipo de trabajo que se haga y que los que más mandan o los que tienen un cargo más alto son los que más ingresos perciben. Al mismo tiempo empiezan a valorar, aunque de una manera muy intuitiva aún, algunos aspectos que justifican la remuneración desigual en función del estatus adquirido.

Entre los 11-14 años aproximadamente es cuando los chicos proporcionan explicaciones de la remuneración desigual más complejas y elaboradas, a la vez que algo más acordes con la realidad y que tiene como principal punto de mira el grupo como tal y su buen funcionamiento.

De igual manera, la representación que tienen los niños sobre los modos de acceso tuvo considerables cambios evolutivos. Una idea manifestada de modo generalizado por los niños de todas las edades es que para el desempeño de las ocupaciones, revisadas por la investigadora, es necesario poseer unos conocimientos concretos. Sin embargo, observó que aunque se trata de una idea que ya estaba presente en los sujetos de 7-8 años de la muestra, las explicaciones que ofrecían estos niños sobre cuál es la preparación que una persona necesita para llevar a cabo estas ocupaciones, son muy primitivas y de carácter anecdótico. De esta manera se centran en conocimientos ultraconcretos relacionados con las actividades que, según ellos, realizan estas personas en su trabajo.

Por otra parte, expresiones que los niños utilizan con relativa frecuencia como "ir a la universidad" o "hacer una carrera", tienen un carácter muy primitivo y sus explicaciones revelan que el hecho de que se reproduzcan estas verbalizaciones no significa en absoluto que comprendan estos términos, sino que se trata más bien de fórmulas oídas a los adultos que ellos repiten.

Las explicaciones que ofrecen los niños entre los 9 y los 12 años presentan una diferencia fundamental respecto a las anteriores. Ya no se trata de las ideas aisladas, e incluso contradictorias, que manifestaban los pequeños sino que a estas edades los niños tienen una representación más coherente de este proceso, en la que comienzan a relacionarse diferentes elementos implicados en este aspecto de la noción de jefe. Los niños de estas edades piensan que para llegar a ser director de banco/colegio es necesario adquirir un determinado grado de preparación, y este es el factor que va a establecer las diferencias individuales en este proceso. De esta manera, que unas personas inviertan más esfuerzo que

otras en este empeño, estén más capacitadas o tengan ciertas aptitudes deseables (o incluso necesarias) para desempeñar este tipo de trabajo van a ser los elementos determinantes del proceso. Esto, de acuerdo a la autora, supone un avance respecto a las ideas más primitivas, ya que implica una cierta reflexión acerca de la existencia de disposiciones, habilidades o aptitudes que hacen diferentes a los individuos.

Uno de los modos de accesos que mencionan frecuentemente los niños de estas edades es el que se produce mediante el ascenso de unos trabajos a otros de estatus superior, siguiendo un orden jerárquico establecido. Esta idea que aparecía también, aunque de forma nada realista, en algunos de los niños pequeños, se representó después como una idea de ascenso paulatino, que requiere un considerable esfuerzo personal.

No obstante, se trata de un proceso lineal, en una única dirección, en el que los únicos requisitos que se imponen para llegar a culminarlo son colocarse en el punto de partida correcto y seguir los pasos necesarios de forma progresiva.

En torno a los 13-14 años las explicaciones que ofrecen los participantes son más realistas, complejas y abstractas. Aunque los factores individuales en absoluto pierden peso en el razonamiento de estos chicos, el avance más importante que se produce con relación a edades anteriores es que ahora comienzan a conceder también relevancia en el proceso de acceso a ciertas variables sociales más amplias, como la desigualdad de oportunidades ligadas a determinados grupos sociales. Ya no se trata sólo de observar las oportunidades concretas que puede tener un individuo como consecuencia de sus buenas relaciones personales, sino que además implica una capacidad para reflexionar acerca del sistema de oportunidades que, de alguna manera, impone la sociedad y trasciende a los individuos. En estos casos los chicos suelen referirse, sobre todo, a las oportunidades desiguales derivadas del nivel socioeconómico que tienen los individuos, que restringen en parte el acceso a una educación superior, aunque algunos de ellos mencionan también otros tipos de desigualdades provocadas por la pertenencia a un sexo o a un grupo racial determinado.

Purificación Sierra García (1994), estudia diversos aspectos relacionados con el desarrollo de la comprensión del trabajo a lo largo de la infancia y la adolescencia, la evolución que va teniendo la noción de trabajo, las ideas sobre ciertos aspectos del mundo laboral (acceso a distintas profesiones como el profesor, médico, albañil y mecánico y las tareas realizadas dentro de cada profesión) y el conocimiento y comprensión de las relaciones entre trabajo y remuneración que recibe cada una de ellas.

La investigación se llevó a cabo con 112 participantes (56 niños y niñas) escolarizados de edades comprendidas entre los 5 y los 17 años. Su hipótesis era la siguiente: dado que las concepciones infantiles sobre el mundo del trabajo evolucionan de forma semejante a lo observado en otros campos del conocimiento

social, se podrían predecir cambios conceptuales (en el sentido de organizaciones y reorganizaciones conceptuales) asociados con la edad.

El método de recogida de datos se basa en la entrevista clínica piagetiana, elaborándose una entrevista semiestructurada a partir de una serie de estudios piloto en los que sucesivamente se fueron comprobando las preguntas que resultaban más adecuadas para alcanzar los objetivos y que hacían emerger mejor los razonamientos de los sujetos, dicha entrevista estaba compuesta por tres apartados (noción, acceso a distintas profesiones y remuneración) cada una de las cuales perseguían unos objetivos específicos con el fin de asegurarse de que los niños estaban comprendiendo las preguntas que se les hacían, la entrevista de los más pequeños incluía dibujos en los que aparecían los contextos de trabajo y las herramientas propias de cada una de las profesiones mostradas; para saber si el niño era capaz de relacionar ambos elementos con los trabajos correspondientes. Por otro lado a todos los participantes se les mostraba un dibujo de la profesión por la que se le estaba preguntando.

Se eligieron cuatro profesiones (médico, profesor, mecánico y albañil) por diversas razones:

- a) Son profesiones perfectamente conocidas por los participantes de todas las edades.
- b) Cada una de ellas requería de una forma de preparación distinta.
- c) Ocupaban posiciones diferentes en la escala de remuneración y en la de prestigio ocupacional.

Sierra encontró que, los preescolares se basan en aspectos observables y simples para explicar él por qué se trabaja, es decir, los argumentos que dan los más pequeños se basan en una visión muy simplista, reducida y lineal del problema. Los niños no contemplan repercusiones en otras partes del sistema, ya que no parecen contemplar los elementos como integrantes de ningún sistema relacionado; mientras que en la adolescencia, algunos niños empiezan a tomar en cuenta otro tipo de repercusiones. Se empieza a contemplar el trabajo en su dimensión social, se tienen en cuenta las consecuencias que su desaparición tendría para el conjunto de la sociedad, tomando en cuenta la importancia de que cada uno realice su trabajo para el conjunto de la sociedad como elemento de organización y estructuración de la misma y la visión del trabajo como motor de avance de la sociedad.

Con respecto a los avances del contenido de las representaciones, la investigadora observó que hay un aumento gradual de la comprensión de los niños en torno al concepto de trabajo; estableciendo así una serie de niveles conceptuales que muestran dichos cambios:

En el nivel 1, los niños piensan que cualquier adulto puede realizar cualquier trabajo.

En el nivel 2, los niños empiezan a darse cuenta de que hay personas encargadas de realizar tareas específicas y dentro de marcos diferenciados. Cuando el niño descubre un modo por el que se puede aprender estas cosas, lo generalizan y lo aplican de forma rígida a cualquier profesión.

Sin embargo, la mayoría de los niños del nivel 2 piensan que para llegar a ser un profesional, es necesario seguir una formación académica que se convierte en el medio universal de enseñanza y aprendizaje.

En el nivel 3, los niños empiezan a distinguir entre profesiones en lo que se refiere a la forma en que se adquieren los conocimientos y habilidades propias de cada una. Empiezan a diferenciar distintos grados de complejidad en la formación académica.

En el nivel 4, los avances no sólo consisten en un aumento de información sobre las vías y alternativas de formación en distintas profesiones, sino también en el modo en que se integran todos esos elementos en una representación más cabal del sistema sociolaboral. No obstante y a pesar de que sin duda estas ideas suponen una capacidad cognitiva superior a las edades anteriores así como un mayor conocimiento de la realidad, el adolescente deja de lado todavía en sus explicaciones aspectos de importancia.

Con los resultados obtenidos la autora puede concluir que el desarrollo de la comprensión de la noción de trabajo a través de la infancia y la adolescencia, se produce dependiendo de la capacidad cognitiva del sujeto en interacción con el medio en el que crece el individuo.

Al principio, el número de elementos que el niño toma en cuenta para describir y explicar la realidad es muy limitado. Casi no existen relaciones entre los mismos y cuando las establece, lo hace atendiendo a aspectos personalistas, voluntariosa, perceptibles y cuantificables. Por supuesto, en este primer momento, no se conciben sistemas de explicación en los que se contemplen redes de relaciones.

Con la edad, los participantes van aportando más y más elementos a sus relaciones, progresivamente más complejas entre dichos elementos. Así mismo, se van construyendo subsistemas que se van conectando entre sí, de forma que la modificación de cualquier elemento de uno de ellos, tiene repercusiones en su propio sistema y en los demás con los que se relaciona.

Esta comprensión cada vez más ajustada de la realidad tiene, en la adolescencia, un punto álgido. Sin embargo, a pesar de ello, vemos todavía en las ideas de los adolescentes una serie de limitaciones que le impiden tener en cuenta y comprender todos los elementos que definen y conforman la realidad socioeconómica y sus relaciones.

Estos resultados ofrecen una visión de cómo evoluciona la comprensión del mundo del trabajo a través de la infancia y la adolescencia, lo que supone decir

cómo se desarrolla la representación de la sociedad. Las explicaciones de los participantes de diferentes edades poseen cualidades diferentes que no se pueden interpretar únicamente desde la posesión de una mayor cantidad de información. Así, a través del desarrollo van surgiendo diversos sistemas explicativos de la realidad que van organizándose de modo cada vez más complejo, dando lugar a la aparición de nuevas concepciones del mundo, desechando ideas previas sobre el mismo o integrándolas en visiones cada vez más óptimas, en un sentido semejante a lo que Carey (1991) denomina *reorganizaciones conceptuales*, en su análisis del desarrollo de ciertas nociones físicas.

Los niños construyen, en un proceso de coordinación entre sus capacidades cognitivas y su interacción con el medio que le rodea, sus propias visiones de la realidad, dotándolas de sentido propio y, por tanto, dichas visiones presentan **ajustes propios de sus capacidades cognitivas**.

2.3 Las Concepciones acerca de la Escuela

José Castorina y Alicia Lenzi (1991, 1992/93), realizaron diversos trabajos que desde la perspectiva constructivista han tenido como propósito general explorar la psicogénesis de las ideas infantiles acerca de diferentes tipos de autoridad.

A continuación se presenta la investigación que realizaron dichos autores con la intención de seguir profundizando en el estudio de la autoridad escolar. Para tal propósito entrevistaron, con el método de exploración clínico-crítico (característico de las investigaciones psicogenéticas), a 112 participantes de escuela primaria, cuyas edades fluctuaban entre los 6 y 12 años, 56 de los participantes de clase media, hijos de profesionales y 56 niños de sectores populares.

Las dimensiones del razonamiento infantil que fueron analizadas por los autores en su investigación son: el carácter institucional de la escuela, la función de la autoridad y los límites de la autoridad.

Delgado-Cervantes (1999), refiere que los hallazgos del estudio llevan a los autores a plantear la existencia de dos niveles de razonamiento, cualitativamente diferentes, manifestados en las contestaciones de los participantes y cuya interpretación permite a los investigadores apuntar la presencia de dos visiones distintas proyectadas en la interpretación infantil de la realidad social. Así, la concepción infantil de la autoridad escolar se hace y se sitúa a la luz de dos teorías: *la teoría minimal y la maximal*.

A continuación se exponen las características diferenciales más sobresalientes entre las dos teorías.

TEORIA MINIMAL	TEORIA MAXIMAL
<p>En la teoría minimal su dominio (el dominio se refiere a fenómenos y relaciones) consta de individuos, objetos y actividades que dan forma a un mundo escolar que no está articulado en un sistema.</p>	<p>En la teoría maximal los individuos, objetos y actividades forman parte de un dominio profundamente "institucional".</p>
<p>Entre los elementos pueden figurar entidades inventadas por los niños (por ejemplo la existencia de un dueño que deja cartas a la directora estableciendo sus límites). Las actividades son formuladas de modo fragmentario, en un tiempo presente y sin vinculación entre sí.</p>	<p>Entre sus elementos están vinculados por el cumplimiento de un objetivo como proyectado hacia el futuro.</p>
<p>No se diferencian los actos de ejecución de la autoridad de las personas que los ejecutan. Las relaciones de subordinación que son consideradas no son sistemáticas y se establecen a partir de características personales (manda quien tiene más edad o es más bueno).</p>	<p>Los cargos y las funciones que les corresponden preexisten a las personas que las cumplen. Las relaciones de subordinación no se establecen sólo entre personas sino también entre roles (supervisor, director, etc.)</p>
<p>El sistema explicativo atribuye al "dueño" el derecho de limitar a la autoridad escolar y de nombrarla, así como de ilegítimar sus decisiones.</p>	<p>Se manifiesta un esbozo de normatividad, al pensar en los cargos y también en las "reglas" que ponen los directores, así como en la existencia de límites escritos que establecen las autoridades.</p>
<p>El concepto nuclear que permite articular las ideas de los niños sobre el sistema de autoridad es el de "dueño".</p>	<p>El concepto central de dichas explicaciones es el de "cargo", que permite unificar las funciones dentro de un contexto propiamente institucional.</p>

Cuadro tomado de Delgado-Cervantes (1999)

Como podemos observar en el cuadro antes expuesto, existe un cambio en las relaciones que tienen los niños en su interpretación de la realidad, de una serie de actividades y relaciones entre personas, a un mundo de "cargos", "reglas" y relaciones entre los roles que cumplen las personas. Es decir, supone el cambio de un nivel de actividades "más personalizadas" a uno "institucional" de funciones y relaciones normativas que subsisten a las personas y que se objetivan. Así, en la teoría *maximal* las entidades están constituidas no sólo por objetos y personas sino también y sobre todo por entidades inobservables, como los cargos institucionales que preexisten a las personas y ciertas normas.

Los hallazgos encontrados por ambos investigadores se refieren al establecimiento de una misma secuencia de ideas entre los niños de la clase media y los niños de sectores populares acerca de la autoridad, es decir, la teoría minimal y un largo proceso de transición. Sin embargo, no pudieron encontrar un acceso a la teoría maximal en ninguno de los sujetos de sectores populares.

Otra observación recae sobre el tipo de función que adquiere la escuela. Mientras para los niños de sectores medios, la función de la escuela apunta a una preparación para encarar en el futuro otros estudios, entre los niños de sectores populares, la escuela es concebida como posibilitadora del acceso al mundo del trabajo.

La relevancia de la investigación de Lenzi y Castorina, para la nuestra, es que se indaga el nivel de razonamiento de niñas y niños de dos clases sociales diferentes (clase media y sectores populares) y plantean la existencia de dos teorías como visiones extremas que cuentan con un periodo de transición entre ellas, el cual ilustra, de algún modo, el proceso de progresión que se presenta desde la teoría minimal a la maximal.

María Tallandini y Paolo Valentini (1995), teniendo como base el argumento de que las ideas que forman los niños de los eventos y fenómenos complejos de la realidad social, en este caso de la institución escolar, están influenciadas por: los distintos niveles de desarrollo de las estructuras cognoscitivas, por la información proveniente del ambiente y por la experiencia directa del niño; estudian las representaciones que sobre el sistema escolar tienen niños y adolescentes de entre 5 y 17 años.

La población estudiada estuvo formada por 220 participantes (50% mujeres y 50% hombres). Había 22 participantes por cada uno de los siguientes grupos de edad: de 5 a 11 y de 13, 15 y 17 años. Asistían a escuelas públicas italianas, correspondientes a los niveles escolares de educación maternal, elemental, media inferior y superior. Los investigadores elaboraron un guión estructurado de preguntas y utilizando el método de entrevista clínica-piagetiana interrogaron a los participantes, de forma individual, sobre los siguientes 6 aspectos del ámbito escolar:

1. Identificación del sistema escolar.
2. Funcionamiento del sistema.
3. Origen.
4. Identificación de roles.
5. Relación jerárquica y retributiva.
6. Acceso al rol.

De la información aportada por estos autores, aquí se presentará, sólo como ejemplo del tipo de etapas propuesta por ellos, el caso de la definición de escuela, para después dar cuenta de los resultados generales de su investigación.

La definición de escuela

Ante la pregunta realizada "Debo explicar a un niño qué cosa es una escuela, porqué él no lo sabe. Te pregunto a ti porque pienso que tú me puedes decir cómo hacerlo. Tú, qué cosa le dirías", los investigadores encontraron que un grupo de niñas y niños (38 de la muestra de los cuales 26 eran niñas) contestó haciendo una evaluación de la escuela, siempre positiva ("es bonito", "es interesante", "es importante", etc.) estas respuestas no fueron consideradas en la tabulación de los datos.

Otro grupo de niños contestó a la pregunta mencionando las actividades que desarrollaban en la escuela y la utilidad de hacerlas.

Muchos niños al responder a la primera pregunta hicieron referencia a las personas que se encuentran en la escuela, a los espacios, al mobiliario; este conjunto de respuestas se consideraron cuando se analizó el aspecto de descripción de la escuela.

Así, en este apartado del análisis sólo fueron consideradas, señalan los investigadores, las respuestas que de manera explícita definen a la escuela. (por ejemplo, "la escuela es un edificio").

Se establecieron 5 etapas de desarrollo; la primera de ellas (etapa 0) en la que no se tiene ninguna idea de qué es una escuela, o si se tiene, no es en el sentido de definirla, se encuentra en niños y niñas de cinco a siete años, con mayor presencia entre los niños y niñas de 5 años.

En la siguiente etapa I, las respuestas encontradas no definen explícitamente la escuela, sino que lo hacen refiriéndose a la experiencia directa y concreta: para esos niños la escuela es simplemente donde se aprende. La mayor parte de los niños más pequeños, de entre 5 a 8 años, se encuentran en esta etapa.

Como etapa II, los autores consideran las respuestas en las que el niño, aún sin poder identificar de manera explícita la escuela como un lugar particular hace uso de su limitada experiencia sobre el edificio y de esta forma establece una comparación entre la escuela y una casa, aunque un poco especial. Así parecen considerarla como prototipo de un edificio.

Etapa III, de los 9 años en adelante, muchos niños identifican la escuela de una forma más precisa y más concreta: la escuela es un lugar o un edificio donde se aprende, donde se enseña a los niños, o donde están presentes espacios particulares. Como características de esta etapa también son consideradas las respuestas que identifican la escuela con las personas que forman parte de ella; los alumnos, las maestras. También se ha encontrado que muchas de las respuestas de este nivel ponen el acento sobre la función y el significado de la escuela, más allá del lugar donde esta función se desarrolla. Por ejemplo, se subraya la utilidad para el propio futuro y para encontrar un trabajo.

En la IV, la escuela se relaciona sobre todo con la preparación para el mundo del trabajo. Los sujetos que se localizan en este nivel, sobre todo los de 13 a 17 años, conciben la escuela de una manera más formal y menos concreta. Desaparece así la referencia a la experiencia personal y se llega a una concepción general; la escuela llega a ser una institución que cumple una función específica al interior de la sociedad: prepara al joven para la vida.

Aunque en la descripción de cada etapa se han señalado las edades en que cada una fue encontrada de manera más frecuente, a continuación se presenta una tabla en la que se puede apreciar de forma más clara la distribución, en cada etapa, de los diferentes grupos de edad.

Tabla 2.2 Distribución por edad en las etapas de desarrollo de la definición de escuela

Etapa	Edad										Tot.	Total %
	5	6	7	8	9	10	11	13	15	17		
0. Incapacidad de definir la escuela	10	3	2								15	8.5
I. La escuela es una cosa, es donde...	8	10	9	6	2						35	19.9
II. La escuela es una casa		2	5	4	2	2					15	8.5
III. La escuela es un lugar, un edificio...			3	2	8	14	15	15	10	10	77	43.8
IV. La escuela es una Institución					1	1	1	7	12	12	34	19.3
Totales	18	15	19	12	13	17	16	22	22	22	176	100

Cuadro tomado de Tallandini y Valentini (1995).

Como se puede apreciar en la tabla 2.2, la etapa III, es la que presenta el nivel que caracterizó a la mayoría de las respuestas proporcionadas sobre la definición de escuela y es también aquella que tiene una extensión más amplia ya que se encuentra en sujetos desde 7 hasta los 17 años de edad.

Otros aspectos del sistema escolar

Tallandini y Valentini (1995) señalan que la evolución de las representaciones se desarrolla desde una falta de conocimiento hasta una representación articulada del sistema escolar.

Los niños más pequeños (5 años) demostraron no tener ningún conocimiento del funcionamiento de la escuela: no conocen las reglas, tampoco el horario, no saben qué es un examen y cuál su función; se trata de niños que asisten a la escuela maternal, en la cual tales aspectos son experimentados de forma muy diferente a la escuela primaria, o no son experimentados del todo, por eso, sostienen los autores, el niño sólo puede conocerlos a través de lo que le cuentan sus hermanos

mayores, la familia, los adultos en general, los amigos o por medio de la información que se da en los medios de comunicación.

Sin embargo, cerca de la mitad de los niños de 5 años, han sabido responder a algunas de las preguntas que se relacionaba con los aspectos más exteriores y generales del sistema escolar. La escuela es identificada y definida en función de las actividades que se desarrollan de forma más frecuente y por los objetos y personas más cercanas (el arreglo, el material personal, los otros niños, las maestras). La escuela sirve para aprender pero el niño no sabe qué cosas se aprenden: la concepción sobre la asistencia escolar es vaga y está ligada a la necesidad de evitar, inmediata y personalmente, consecuencias desagradables. La "secuencia escolar" es conocida, hasta ahora, de forma desorganizada, como presencia de cursos (grados) diversos, y no existe la noción de la escuela obligatoria.

La representación de la escuela es referida, casi exclusivamente, a la limitada experiencia de tipo personal. En el niño de 6 años es construida sobre el conocimiento de la propia clase, antes que sobre la escuela de forma general. Ese tipo de concepción, sin embargo, no está limitada a los niños de 6 años, se encuentra también en edades mayores. La maestra es considerada al inicio la responsable del origen de muchos de los componentes de la escuela. Tales concepciones se refieren al edificio a los 5-6 años, mientras que para otros aspectos más complejos se encuentra a edades superiores: a los 6-7 años; las reglas, el horario y el programa, incluso van más allá de la decoración.

Con el ingreso a la escuela elemental el niño tiene la oportunidad de experimentar directamente algunos de los aspectos de la organización interna de la escuela, y puede así hacerse una primera representación limitada. La mayor parte de los niños de 6-7 años reconocen la existencia de horario escolar y de las reglas de comportamiento que deben respetarse (inicialmente referidas a la propia clase), en general, estas reglas son vistas como inmodificables, aunque algunos piensan que las puede modificar la maestra. Muchos niños de 7-8 años perciben que algunas de las actividades que se desarrollan en su clase son similares a las otras clases, pero casi ninguno ha mencionado el examen.

La comprensión de la realidad escolar (entre los 7 y 9 años de edad) llega a ser gradualmente más profunda y detallada. La escuela es definida primero como una casa, después como un edificio donde se aprende, y algunos agregan que se tiene también la posibilidad de conocer otros niños y de hacer de ellos amigos. La representación del ambiente escolar ya no está limitada a la propia aula, sino que se extiende a los objetos, espacio y reglas de la escuela entera y por eso más lejana de la experiencia cotidiana del niño (gimnasio, laboratorio, biblioteca, patio, conserje, directa, etc.) Según estos niños es necesario ir a la escuela, porque de otro modo no se aprende nada; hay algunos que ya antes de los 9 años lo consideran una obligación, mientras la "secuencia escolar" es conocida hasta la escuela media inferior.

Los sujetos de 10-13 años describen la escuela de forma más detallada, como un edificio especial, con espacios, equipos y reglas particulares, pero también con una organización peculiar propia. Así sostienen que a la escuela se viene a aprender pero, sobre todo, para prepararse para afrontar la vida. Prácticamente todos consideran la escuela como una obligación hasta la "terza media" y llegan en la representación de la "secuencia escolar" hasta la escuela secundaria superior. Entre los 9-10 y los 13 años la mayor parte de los niños llegan a una comprensión más estructurada de los aspectos de organización interna: así distinguen reglas de comportamiento válidas no sólo tanto para la clase sino para la escuela entera, saben con exactitud en qué consiste un examen y cuál es su función. Todos, desde los 10-11 años reconocen la unicidad del programa escolar para toda la escuela.

Las concepciones de los jóvenes más grandes son caracterizadas por un alargamiento de sus puntos de vista. Más de la mitad de los sujetos de 15-17 años, definen la escuela como una institución social que tiene el deber de transmitir el conocimiento. La obligatoriedad de la asistencia es reconocida por todos y la "secuencia escolar" es representada correctamente hasta la universidad. Reglas generales, referida al sistema escolar completo y no a una sola escuela son frecuentes solamente a los 15-17 años. También a esta edad, para muchos sujetos, las reglas y el horario vienen a ser inmodificables mientras algunos sostienen que pueden ser estables y modificadas por el Estado o por el Ministerio de instrucción pública.

Diferencias salariales

Con relación a una retribución diferente, encontraron que a los 5-6-7 años los niños no dan ninguna explicación. A los 8-9 años, la diferencia en la retribución atribuyen a la cantidad de trabajo realizado. De los 10 años en adelante, los sujetos reconocen que la diferencia en el salario puede encontrar su explicación más en la calidad del trabajo realizado que en la cantidad del mismo. Los participantes de más edad (15-17 años) finalmente, señalan también como factores de la diferencia en el salario o retribución la amplitud del horario o de la antigüedad en el servicio.

Tallandini y Valentini (1995) comparan los datos de su investigación, con los resultados de las investigaciones de Furth (1980) y Connell (1971), en las que esos autores concluyen que los niños presentan un notable progreso en su desarrollo del conocimiento económico y político sólo a partir de los 6-7 años de edad. El acercamiento de los niños de 5-6 años a la realidad social, en particular a la económica, está según Furth caracterizada por elaboraciones personalizadas y por la completa ausencia de un sistema interpretativo. La sociedad aparece indiferenciada y todos los roles sociales son sustancialmente similares. De forma análoga, según Connell (1971), los niños, de 6 años, no están en condiciones de reconocer la existencia de un mundo político distinto de otros ámbitos de la realidad social, y confunden argumentos y personajes de la política con argumentos y personajes de otros ámbitos o fantásticos.

Delgado Cervantes (1999) menciona que los datos encontrados por Tallandini y Valentini (1995) parecen ofrecer una visión diferente. De acuerdo a ellos, con un año de anticipo con respecto a los resultados presentados por Furth (1980) y Connell (1971), casi todos los niños de 6 años y algunos de 5 años, son capaces de identificar la escuela y han desarrollado una primera representación de esa realidad, aunque egocéntrica y referida a la propia experiencia personal e inmediata. Encuentran que los niños de esta edad son capaces de definir la escuela en función de las actividades más cercanos a ellos (la decoración, el material personal, los compañeros, la maestra). La escuela, según ellos, sirve para aprender, y es necesario asistir para evitar consecuencias. Por otra parte empiezan a representarse la "secuencia escolar", aunque sólo lo hagan dentro de la educación elemental.

Mientras tanto en la secuencia de Berti y Bombi (1981) sólo hacia los 8-9 años es que se encuentran ese tipo de respuestas con relación al acceso al rol de operario o contador, mientras que en la investigación de Connell (1971) es sólo hacia los 10-11 años que los niños comprenden, en alguna medida, la forma de acceso a los roles de la política.

Esos resultados, sostienen Tallandini y Valentini, son lo suficientemente estables para decir que los niños a los 6 años de edad identifican y distinguen la escuela de otros ámbitos de la realidad social. Esta distinción no está todavía bien articulada internamente: la comprensión de los aspectos específicos de la realidad escolar parecen guiarse por un sistema de interpretación más bien primitivo, sometido a la experiencia directa del niño y atenta sobre todo a los aspectos particulares y externos.

La posición teórica sobre la interpretación general del proceso de desarrollo, planteado por estos autores, tiende a subrayar la importancia de la experiencia directa del niño, sin dejar de considerar la comprensión de la institución escolar, para la cual la experiencia directa es relevante y eficaz, se observa una adquisición más temprana de conocimiento, comparada con, la comprensión de la política y de la economía estudiadas por Connell (1971) y Furth (1980).

Delgado-Cervantes (1999) menciona que Tallandini y Valentini sostienen que en efecto el nivel de madurez de pensamiento alcanzado por el niño puede ser activado más temprano gracias a la mayor disponibilidad de información y a la directa y continua experiencia. Y esto se podría observar de forma particular durante (o al final) de la escuela elemental, cuando el rápido incremento de la capacidad de pensamiento infantil se conjuga con la experimentación frecuente del mundo de la escuela, y en particular del rol en ella presente.

Al interior de la posición, que sostienen los autores, se desprende que en el desarrollo de la comprensión del sistema escolar, aspectos individuales de esta realidad social deberán ser adquiridos en una modalidad y tiempo de desarrollo distintos, que dependen de la dificultad conceptual interna de cada noción y de la oportunidad ofrecida al niño para una experimentación directa.

Una primera diferencia en el tiempo de adquisición puede ser notada entre las nociones relativas a la identificación y a la descripción de los aspectos más externos y generales de la escuela y, por otra parte, las nociones consideradas con relación a los aspectos de organización más internos y específicos. Se puede en efecto considerar que la identificación y la descripción de la escuela y una primera comprensión de su función y de la necesidad de asistir a ella son alcanzados por un número considerable de niños a los 5 años. Por el contrario, otros aspectos como las reglas de comportamiento que se observan en la escuela, el horario escolar, la existencia de actividades comunes a todas las clases y la "secuencia escolar", empiezan a ser comprensibles solamente más tarde. Estos últimos contenidos de conocimiento, relativos sobre todo a la organización interna de la escuela, no son rápidamente perceptibles, y los niños pueden tomar conciencia sólo a través de la experimentación directa, que es adquirida durante la asistencia a la escuela elemental.

Por cuanto respecta a los otros aspectos, más exteriores y generales, puede ser suficiente la información que el niño recibe de los adultos o de la observación y la experiencia que él puede tener hacia el final de los 5 años. Una secuencia diferente se encuentra con relación al examen de final de la escuela elemental, donde los resultados indican que sólo los sujetos a partir de los 10-11 años son capaces de comprender exactamente su función. Es decir niños que finalizan la educación elemental, los cuales pueden proporcionar información pertinente y correcta, en cuanto que están directamente relacionados con el examen en un futuro inmediato, y los niños que ya han tenido modo de experimentarlo.

Delgado-Cervantes (1999) señala que la falta de homogeneidad que Tallandini y Valentini (1995) encontraron, en el tiempo y en el modo de adquisición de los distintos aspectos de la realidad escolar por ellos estudiados, les permitió verificar, entre otras, la siguiente hipótesis de investigación: "La representación de la escuela se desarrolla más temprano y conduce a una comprensión más organizada y detallada con relación a la representación del mundo político o del económico" (p.61).

A favor de esa hipótesis, si se consideran de manera global los datos obtenidos en la investigación, se pueden señalar los siguientes rasgos:

1. La comprensión más profunda y detallada de la realidad escolar y de la figura de la escuela hacia los 8-9 años, respecto de la representación y de los personajes de la política señalados por Connell en su investigación (1971).
2. La aparición más temprana de argumentos de tipo cualitativo más que cuantitativo, en la explicación de las diferencias de retribución entre los roles de la escuela, con relación a la secuencia de Berti y Bombi (1981) respecto a la interpretación de la riqueza y la pobreza.
3. La comprensión anticipada de la forma de acceder al rol de conserje, maestra o directora respecto a la forma de adquisición de los roles de obrero y campesino estudiada por Berti y Bombi (1981) y de los roles del mundo político estudiados por Connell (1971).

4. La comprensión, anticipada del rol de director didáctico respecto a la comprensión del concepto del jefe/propietario de la fábrica considerados en la evaluación de Berti y Bombi (1981).

Tales elementos, menciona Delgado-Cervantes (1999), lleva a Tallandini y Valentini a reforzar su convicción de que, aunque hay factores de madurez, en la comprensión del sistema escolar es determinante la experiencia directa y la oportunidad de adquirir información. El mundo de la política o el de la economía son sistemas sociales en gran parte cerrados a la indagación del niño. La escuela, por el contrario, después de la familia, es la primera institución social en la cual el niño internaliza directamente un rol y además el ambiente donde transcurre una gran parte de su jornada, donde establece contactos cargados de significado y crea a menudo relaciones afectivas determinantes.

Helenice Maia Gonzalves (1998), en su investigación "los jóvenes y sus representaciones de la escuela" buscaba conocer lo que los jóvenes brasileños, de entre 13 y 18 años de edad, dicen de sus escuelas e intenta interpretar las posibles representaciones de la escuela de hoy y la escuela del mañana, a través del análisis de las palabras, frases o ideas expresadas por los participantes en su estudio, durante sesiones colectivas en las que se discutían los problemas que enfrentaba la educación de su país.

Dentro del marco del estudio de las representaciones sociales propuesto por Moscovici (1961) y a partir de la técnica de análisis de contenido descrita por Bardin (1977), la investigadora estudió las opiniones de 239 adolescentes (45.2% mujeres y 54.8% hombres) que cursaban el 1° (55.2%) y el 2° (44.8%) nivel de escolaridad, —primaria y secundaria— en escuelas públicas (68.2%) y privadas (31.8%) en ocho ciudades brasileñas.

De las 239 entrevistas que realizó la investigadora se obtuvieron 575 unidades de registro y por la frecuencia de aparición de tales unidades estableció ocho categorías de clasificación que se agruparon en dos dimensiones.

La *dimensión Educación escolar* fue formada por las categorías llamadas: Joven-educación escolar, Joven-escuela, Joven-escuela pública y particular, Joven-profesor. La otra *dimensión, Contexto social* contenía las categorías: Joven-sociedad, Joven-familia, Joven-joven, Joven-futuro

Las unidades de registro o análisis fueron clasificadas de manera excluyente en una de las ocho categorías antes señaladas. El análisis por categoría, menciona la investigadora, permitió detectar valores, preconceptos, mitificaciones, contradicciones y otras manifestaciones de los adolescentes. A la autora le interesaba conocer también el tipo de atribución de responsabilidad que el joven manifestaba con relación al problema enfocado. Para ello dentro de cada categoría de clasificación estableció tres niveles y tres subniveles de respuesta basándose en la contribución de Saul Rosenzweig (Nick, 1962).

Rosenzweig propuso, en la evaluación que realizó sobre respuestas a situaciones de frustración cotidiana, la existencia de respuestas neutras, proyectivas e introyectivas. En el análisis de Maia esa propuesta es retomada y corresponde a la manera como el joven elabora la responsabilidad del problema (neutra, proyectiva, introyectiva o más elaborada) dentro del tipo de opinión dada por él (describe, constata y crítica).

Dimensión: Educación Escolar

Dentro de la dimensión, Educación Escolar, se incluyen las opiniones de los jóvenes que se refieren al universo escolar y a la educación en un sentido amplio. Las opiniones que asumen un carácter relacional, el establecimiento de interacciones entre ellos y las personas que tienen posiciones institucionales, el papel estratégico que genera o no el funcionamiento de los procesos pedagógicos, las relaciones con los profesores.

Categoría Joven – educación escolar.

El término "escolar" fue usado para denominar el conjunto de opiniones que hacía referencia a percepciones sobre: conocimiento, metodología, prácticas y técnicas pedagógicas, contenidos, curriculum, modos de evaluación. Esto es, manifestaciones relacionadas con la educación que acontece dentro de las escuelas.

De las 48 unidades de registro que fueron clasificadas en esta categoría el 87.5% (42) expresaban de forma crítica aspectos que los jóvenes consideraban positivas o negativas de su educación escolar, llegando a sugerir acciones que pudiesen generar cambios intra y extra escolares, objetivando una enseñanza mejor para todos.

Categoría Joven – escuela

En esta categoría se agruparon las opiniones que se relacionaban con el papel desempeñado por las escuelas en lo que se refiere a la formación, adquisición de conocimientos y desarrollo de prácticas sociales. Las opiniones de los jóvenes hacían referencia a las escuelas que frecuentaban durante su participación en el estudio.

Dentro de esta categoría se encontró que de las 162 unidades de registro clasificadas aquí, el 91.5% expresaba opiniones, de los jóvenes, de forma elaborada, de ellas el 55.5% lo hicieron de forma crítica con relación a los problemas discutidos llegando inclusive a proponer alternativas que pudiesen contribuir para su solución, el 36% constataron que sus escuelas enfrentan dificultades, pero las opiniones francas que hicieron sobre ello no buscaban presentar soluciones que pudiesen ayudar para superarlos. Un 5.5% representa el porcentaje de adolescentes que hicieron apenas una descripción de las

situaciones problema percibidas en sus escuelas, colocándose más de manera proyectiva (4.3%) que de forma neutra o indiferente (1.2%) con relación a ellas. El 3% restante de los jóvenes identificaron y constataron diversos problemas escolares, pero emitieron opiniones inconsistentes y proyectivas, poco indicadoras de su involucramiento con los problemas escolares, dirigiendo la responsabilidad de los problemas hacia otras personas. Para ellos, los adolescentes son impotentes en la lucha por una escuela mejor.

Categoría Joven – Escuela pública y escuela particular

En esta categoría fueron agrupadas las opiniones de los jóvenes en las que se señalaban aspectos positivos y negativos de sus escuelas y en las que se encontraba como foco de la discusión la cuestionable creencia de que las escuelas particulares son mejores que las escuelas públicas.

Maia considera que las opiniones de los adolescentes, cuando ellos se referían a lo público o a lo privado destacando diferencias o divergencias entre esos dos universos escolares, se encuentran muchas veces impregnadas de mitos y preconceptos. Sobresaliendo en algunos momentos el discurso de la clase media en la escuela privada y, en otros el de la clase pobre en la escuela pública. Esa visión polarizada fue apreciada también en las opiniones de los jóvenes de clase media que dejaron las escuelas particulares debido, principalmente, a dificultades financieras, que no permitían el pago de las mensualidades, y necesitaron ingresar a las escuelas públicas.

Las opiniones de los jóvenes relacionadas con la calidad de la educación de las escuelas públicas y las escuelas particulares fueron agrupadas en esta categoría, que reúne un total de 40 unidades de registro. De acuerdo con los porcentajes de distribución encontrados, la gran mayoría de los adolescentes (92.5%) identifica las dificultades encontradas y emite opiniones elaboradas sobre la enseñanza, las prácticas escolares y las relaciones interpersonales en los dos tipos de escuelas consideradas.

Apenas un 7.5% de las que identifican situaciones que contraponen la escuela pública y la privada, emiten juicios de valor sobre ellas, colocándose de manera proyectiva con relación a los problemas revisados, apuntando al gobierno o a las propias escuelas como los responsables de las diferencias de calidad en la enseñanza de estos dos tipos de instituciones.

Del total, el 70% de las opiniones son críticas y presentan una relación dicotómica entre esos dos universos escolares, incluidos en problemas sociales más amplios, llegando a proponer soluciones que hagan viable una enseñanza indiferenciada para todos los alumnos, donde el respeto mutuo, la solidaridad y la unión se constituyan o aliente la formación del ciudadano.

A propósito de esta igualación, los estudiantes toman como referencia la escuela particular (considerada por la mayoría de los jóvenes como la escuela de mejor

calidad de enseñanza) y reivindican, para las escuelas públicas, una enseñanza que contemple contenidos y disciplinas valorizadas por la sociedad, como informática e inglés, y que preparen a los alumnos para la selectividad.

Si la escuela pública no consigue preparar a los alumnos para la selectividad mucho menos para desarrollar habilidades para obtener un empleo, ella es identificada, por gran parte de los adolescentes, con enseñanza de baja calidad, que no sirve para nada y a nadie.

Para casi la totalidad de los jóvenes que opinan sobre esas diferencias existentes entre la enseñanza pública y la enseñanza particular, aprender a través de clases apenas teóricas y expositivas, teniendo el pizarrón y el gis como único recurso pedagógico, no siempre contando con la presencia asidua de los profesores y siendo expuestos a largos periodos de huelga, son ejemplos que vuelven a la escuela pública una institución distanciada de su alumnado e incapaz de desarrollar un trabajo efectivo de enseñanza- aprendizaje.

Además de los aspectos tecno-pedagógicos, las deficientes condiciones físicas de los predios, paredes pintadas, ausencia de laboratorios y de canchas deportivas, pizarrones excesivamente arrugados o quebrados, falta de agua y de luces adecuadas, carentes de higiene, son apuntadas como factores que contribuyen para fomentar el preconceito sobre las escuelas de gobierno o públicas.

Reconociendo los actos practicados contra los predios escolares, uno de los agentes responsables de esa imagen negativa de las escuelas de gobierno, los adolescentes también consideran que los comportamientos y las actitudes desarrolladas por los alumnos dentro de los salones de clase son otros factores que concurren para el fortalecimiento de una visión despreciativa de las instituciones públicas en la enseñanza.

Para los estudiantes entrevistados y que estudiaban en las escuelas particulares, los alumnos de escuelas públicas son identificados como bandidos, lo que marca una línea de división espacial rígida entre los alumnos de clase media de escuela privada y los alumnos de clase pobre de escuela pública.

Identificados como marginados y muchas veces como niños de la calle que, de acuerdo con las opiniones de los niños y jóvenes de clase media encontradas por Duarte (1994) en su investigación, interfieren en la tentativa de embellecer lo cotidiano, la presencia de los alumnos de escuela pública incomoda y debería de ser evitada.

El análisis desarrollado por Paula (1995) que estudia la opinión de los adolescentes, que cursaban el segundo segmento del Primer Grau, sobre esos dos tipos de institución se encuentra con la dualidad escuela de rico/escuela de pobre. Los alumnos que estudian en la escuela pública (escuela de pobres) perturban y amenazan a aquellos que estudian en escuela privada (escuela de

ricos) tomando la institución pública un lugar que no debe ser frecuentado por esos jóvenes privilegiados.

Los alumnos de las escuelas particulares, señalados como privilegiados, una vez que sus escuelas son las mejores y ellos reciben una enseñanza de calidad, cuando se reconocen en esa singular posición presentan propuestas que pretenden la recuperación de las escuelas públicas y se colocan a su disposición como un intento de ayudar a los alumnos en la superación de sus dificultades con los contenidos y (re) conscientizarlos del valor e importancia de la escuela.

Comparadas la escuela particular y la escuela pública, esta última es despreciada por los alumnos que fueron obligados a frecuentarlas. Para ellos la diferencia entre los dos tipos de institución es considerada tanto en lo que se refiere a lo enseñado como al tipo de clientela. Muchos alumnos ingresaron a las escuelas de gobierno debido a las dificultades financieras de sus familias. A veces los padres hacen hasta lo imposible por no retirarles de la escuela particular, reforzando el mito de la superioridad, identificado por Brandao (1989) como la única arma que tiene las empresas privadas de baja calidad para garantizar la afluencia de clientes.

La escuela de paga se aproxima a la escuela idealizada por los adolescentes. Las clases son teóricas y prácticas siendo dadas en laboratorios modernos y bien equipados, los contenidos direccionados a la calidad de la clientela, los profesores cumplidos y su aspecto físico irreprochable.

Sin embargo, a pesar de los preconceptos la mayoría de los jóvenes entrevistados reconoce que las dificultades por las que pasan las escuelas, sean públicas o particulares, identifican las diferencias existentes entre ellas y reconocen que ambas necesitan efectuar cambios para alcanzar una enseñanza de calidad.

Categoría Joven- profesor

Al enfocar la conducta del docente en los ámbitos de la enseñanza y como persona, la mayoría de los adolescentes entrevistados (71.5%) manifestaron opiniones elaboradas con posturas positivas o negativas.

En un 28.5% de las opiniones se señala a los profesores como responsables por las dificultades de relación con los alumnos, un 11.4% critica duramente las actitudes de los docentes consideradas como indiferentes, displicentes o autoritarias.

El 39% de jóvenes han realizado opiniones que, además de criticar las actitudes enfatizadas como propiciadoras del distanciamiento entre profesores y alumnos, intentan encontrar soluciones que vengan a mejorar esas relaciones y consecuentemente favorezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Dimensión: Contexto Social

Dentro de la dimensión Contexto Social se hace referencia a las relaciones que se establecen con la sociedad, la familia, los estudiantes y su futuro. Las opiniones de los jóvenes reflejan las consecuencias de su desarrollo biopsicosocial, que influyen sus modos de actuar frente a diversas situaciones.

Categoría Joven – sociedad

Las opiniones que hacían referencia al gobierno, al sistema, al pueblo, fueron clasificadas en esta categoría que agrupó 82 unidades de registro relativas al ámbito social.

El 39% de los adolescentes, clasificados en esta categoría, identificaron problemas en sus escuelas, expresaron alguna opinión sobre ellas más no llegaron a presentar soluciones para que puedan ser resueltos, al mismo tiempo el 23.2% de los jóvenes señaló a la sociedad como gran responsable de las cuestiones socio-educativas, correspondiéndole a ella misma resolverlos.

Opiniones críticas y elaboradas, esto es que den pistas de realizaciones posibles o busquen correcciones necesarias llegando a presentar soluciones para los problemas señalados, representan el 29.2% del total de unidades de registro de esta categoría y evidencian la preocupación de los jóvenes por buscar medios para superar las dificultades encontradas.

El 14.7% de los entrevistados apenas describen problemas educativos, el 8.6% se coloca de forma neutra frente a ellos, esto es, la responsabilidad de la situación no es de nadie, nadie tiene la culpa, es una fatalidad, y el otro 6.1% restante se coloca de forma proyectiva, esto es, la responsabilidad está fuera de él, está en la propia situación, en las personas que están en la situación, en el sistema o en la sociedad.

La casi totalidad de los jóvenes, 85.3% constata y emite opiniones francas o críticas, sobre los problemas educativos, siendo que el 69.2% procura elaborar la responsabilidad del problema esbozando actitudes que se pueden considerar dirigidas a buscar la mejoría de su escuela.

Maia destaca dentro de esta categoría que ningún estudiante se consideró culpable de los problemas educativos, la ausencia de registros con características introyectivas, evidencia la mayor cantidad de registros de tipo elaborado, una vez que colocan los problemas en un ámbito social más amplio en donde se requieren cambios no sólo en la escuela sino en toda la sociedad.

En esta categoría se encuentran las opiniones que reflejan la toma de consciencia con relación a la desigualdad de oportunidades y a los excluidos de la escuela dentro de un problema social más amplio.

Categoría Joven –familia

Parece ser evidente que las cuestiones relacionadas a la familia no podrían dejar de ser apuntadas por los jóvenes como explicativas, contribuyentes o causantes de situaciones ligadas a su vida escolar.

Los jóvenes identificaron con destreza los obstáculos y las dificultades que necesitan traspasar junto con sus familias (estando incluidos en esta denominación los familiares adultos) manifestándose decisivamente, ahora por medio de opiniones francas y complacientes (28.6%), ahora a través de opiniones críticas y contundentes (72.4%).

Categoría Joven –joven

En esta categoría se encuentran las opiniones de los jóvenes relacionadas con ellos mismos, sus puntos de vista, conductas y actitudes.

Las reflexiones libres sobre sí mismos y otros adolescentes, el ejercicio constante de imaginar cómo piensan las personas y lo que ellos piensan al respecto, el intermitente acompañamiento de transformaciones en el mundo, su posición frente a ellas, la certeza de sentirse capaz de construirlo, las incesantes preocupaciones con sus amistades o de forma individual, fueron señalados de manera sensata pero sin embargo, ambivalente por la mayoría de los jóvenes.

La totalidad de los adolescentes que se manifestaron sobre ellos mismos y con respecto de sus actitudes lo hizo en un 61.6% emitiendo opiniones elaboradas sobre las cuestiones analizadas.

Categoría Joven –futuro

Al enfocar el futuro los entrevistados se refirieron poco a sus proyectos de vida, lo que puede estar relacionado con el hecho de tener privilegiada las expectativas de su realización profesional, en detrimento de las relaciones personales.

El 15.4% habla sobre el futuro y menciona que le corresponde a él mismo la tarea de prepararse para enfrentarlo, no presentan sin embargo, ningún tipo de movilización que pueda expresar esa preocupación. Un 30.8% constata que el futuro y el espacio-tiempo es donde deberán ocurrir sus realizaciones, pero expresan opiniones de poca sustancia acerca de qué pueden hacer y cómo pueden hacer para alcanzar sus aspiraciones.

La gran mayoría (84.6%), proporcionan opiniones elaboradas con relación a sus posibilidades futuras, estando sus opiniones ligadas al estudio, presentado éste como el recurso indispensable para conquistar un empleo que propicie una buena condición de vida. El 53.8 % emite opiniones críticas en cuanto a la ejecución de

sus proyectos de vida, lo que la autora relaciona con la capacidad individual de realización descrita por Erickson (1987) en la adolescencia.

Análisis de las representaciones de escuela

Maia menciona que, el analizar las categorías distribuidas en las dimensiones, educación escolar y contexto social, permitió conocer, a través de las palabras e ideas expresadas por los adolescentes, la forma en que ellos ven la escuela en sus diferentes aspectos, sus críticas y sugerencias.

Teniendo como base ese análisis, Maia da cuenta de los tres aspectos que Moscovici considera como elementos constitutivos de las representaciones (información, actitud y campo de representación) de la siguiente manera.

❖ Información

La información es obtenida de sus familiares, de la propia escuela y de los medios de comunicación.

La mayoría de los jóvenes identifican a la escuela como una institución que posibilita el ascenso social, teniendo como función principal la transmisión de conocimientos que permiten obtener un buen empleo que traerá seguridad y mejoramiento de vida.

El nivel de escolaridad alcanzado es apuntado como el factor determinante en la adquisición de mejores condiciones de vida, una vez que el modelo de movilidad social vía educación persiste entre los jóvenes, que pretenden tener posiciones sociales diferenciadas de las de sus padres, empleos dignos y estilo de vida mejor de la que tienen ahora.

Como la mayoría de los entrevistados pertenecían a escuelas públicas y cursaban los últimos años o grados de educación primaria (1° Grau), era natural que se mostrasen preocupados por la absorción en el mercado laboral y el nivel de escolaridad, ya que esos jóvenes necesitan trabajar casi inmediatamente después de terminar la educación primaria (1° Grau), como también saben que actualmente las expectativas de un buen empleo están vinculadas como mínimo a la conclusión de la educación secundaria (2° Grau).

En consecuencia con la información de que la escuela es un lugar de aprendizaje de conocimientos y habilidades que posibilitan la conquista de un buen empleo, los adolescentes, a pesar de afirmar que el currículum y los contenidos de las materias se encontraban desvinculados de esa realidad y sólo se veían como la preparación para el examen de selectividad, justifican sus estructuras y consideran que cuanto mayor es la escolaridad alcanzada mayores son las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida. La entrada en la universidad puede garantizar empleos menos opresores y con salarios dignos.

Otro tipo de información presentada por los jóvenes es que la escuela se constituye como una institución formadora de hábitos y actitudes individuales y colectivas que contienen reglas, normas y límites determinados para los modos de actuar y por tanto, estimula comportamientos sociales adecuados.

En lo relativo a las relaciones que se establecen al interior de la escuela, los jóvenes informan que estas se presentan muchas veces agresivas, disimuladas y autoritarias, pareciendo que la comprensión, el diálogo y la tolerancia ante los bajos desempeños y el consecuente fracaso escolar no forman parte de las estrategias utilizadas para el desenvolvimiento de los que ahí se encuentran.

Para ellos la función principal del cuerpo docente es enseñar, sin tomar en cuenta que el adolescente comprendido y respetado tienen la oportunidad de construir cualidades básicas para el ejercicio de la ciudadanía, como la autonomía, disciplina interior, responsabilidad para sí y para los otros y garantía de sociabilidad y utilizar la evaluación como un instrumento punitivo.

❖ Actitud

Los aspectos de actitud encontrados en el estudio de Maia se presentarán, primero en relación con la manera como los adolescentes elaboran la responsabilidad del problema educación que fue llevada a la discusión y, por otra parte con relación a las calificaciones positivas y negativas respecto a la escuela, la enseñanza, los profesores, etc.

Actitud frente al problema de la educación.

El bajo índice de respuestas introyectivas representado por el 2.1% puede estar relacionado con el hecho de que las discusiones propuestas sobre la escuela, la enseñanza y la educación, incentivaran a los adolescentes a construir la idea de que toda la sociedad debe asumir la responsabilidad de los rumbos seguidos por la educación del país.

De esta manera, sus opiniones se encaminaron en esa dirección y en los momentos en que los jóvenes se culpabilizaban de algún fallo éste se refería al fracaso escolar (notas bajas y reprobación, entre otras). Sin embargo, luego señalaban que esos fallos se enmarcaban en ámbitos más amplios, compuestos por técnicas y prácticas de enseñanza no interesantes, criterios de evaluación desestimulantes y relaciones conflictivas con los profesores y demás funcionarios tecno-pedagógicos.

El bajo índice de respuestas neutras, refleja que fueron muy pocos los que se abstuvieron de mostrar aspectos positivos o negativos, prefiriendo describir los problemas identificados omitiendo juicios de valor sobre los mismos.

El porcentaje de aproximadamente 10% que coloca la responsabilidad del problema en el sistema educativo, en el gobierno, o en la sociedad en general,

está íntimamente ligado al objetivo de discusión propuesto por la campaña del concurso en el que se enmarca la obtención de los datos de esta investigación

El 86.1% de los adolescentes reflejaron un comportamiento inconstante, cuyas actitudes asumen posiciones ya sea negativas o positivas, con relación a la misma consideración.

Actitudes hacia la escuela

La mayoría de los jóvenes participantes tienen una opinión favorable con relación a sus escuelas, justificando esa evaluación a través de la consideración de que el acceso a la educación escolar posibilita el ascenso social y consecuentemente la superación de las dificultades que enfrentan en el momento actual. Al mismo tiempo sus opiniones se muestran desfavorables cuando la escuela es identificada como un objeto en manos de la sociedad, que reproduce las relaciones que ahí se establecen. La escuela es entonces apuntada como una institución que no sirve para nada y a nadie, no prepara para la vida y contribuye a la exclusión de la población popular en la disputa de los buenos empleos en la inserción en el mercado del trabajo.

La oposición valoración-desvaloración se presenta como un reflejo de las representaciones de la escuela producida por los diversos grupos que componen la sociedad. Esas representaciones contienen preconceptos y estereotipos que forman el perfil de la buena y mala escuela. La valoración de la escuela tiene sus efectos en las realizaciones personales y sucesos profesionales, alcanzados vía escuela particular, o escuela de ricos. La mala escuela tiene su desvaloración naturalizada por la deficiencia social y pedagógica de la escuela pública, o escuela de pobre, que no garantiza a los sectores populares el acceso al conocimiento, cualidad pedagógica y social de la educación. Más allá no asegura la permanencia de sus alumnos en los salones de clase.

Esas parecen ser visiones reduccionistas de la escuela, ya que la falta de compromiso socio-político-pedagógico cristalizan esas representaciones de la escuela, reciben influencia de expectativas de la sociedad cuyos actores representan papeles y funciones que también a su vez tiene influencia en las relaciones interpersonales.

La totalidad de los jóvenes presentan una actitud favorable, esto no quiere decir de respeto hacia las relaciones interpersonales que se presentan en la escuela, definida como un espacio de encuentro entre amigos. Sin embargo, las dificultades de relación con los profesores y demás funcionarios del equipo técnico-pedagógico, estimulan actitudes negativas, tales como depredar y destruir el establecimiento escolar, faltar a clases, no realizar las tareas solicitadas y no respetar a los profesores.

La relación entre los docentes y los alumnos es enfatizada como la más importante de la escuela y las opiniones polarizadas, también surgen aquí, con los

alumnos clasificando a sus profesores como buenos o malos. Además de los atributos intrínsecos tales como ser comprensivo, amigo y paciente, los buenos profesores poseen atributos instrumentales, esto es, son competentes, conocen, explican y resuelven dudas de las materias, tiene autoridad sin ser autoritarios y presentan dominio de los temas tratados. Esas cualidades hacen que los alumnos reconozcan dificultades en el ejercicio del magisterio y señalen algunos factores negativos de la profesión, tales como bajos salarios y exceso de trabajo, para resaltar la fase humana de sus profesores, responsabilidad por la dedicación a su carrera.

Los adolescentes del estudio, atribuyen sus éxitos escolares a sí mismo y a sus esfuerzos personales. Consideran que el mal desempeño y bajo rendimiento es consecuencia de la falta de estudio o de los estudios no llevados de forma seria y en menor énfasis debido a las deficiencias de la enseñanza y a la falta de condiciones físicas de la escuela. Sin embargo, esos jóvenes condenan las actitudes negativas de otros jóvenes cuando rompen cadenas, apedrean y pintan la escuela, entre otros ejemplos. La valoración de la escuela puede ser percibida, cuando los jóvenes condenan actitudes de rebeldía, se proponen intervenir en la situación, conversar con los alumnos que tiene esa postura y cuestionar sus ideas de límites, derechos y deberes. La mayor parte de los jóvenes acredita que hay otras maneras de resolver las dificultades enfrentadas por ellos en sus escuelas, que no serán por el camino del vandalismo y elogian la actitud de profesores y directores que retiran a los "malos" alumnos de la escuela demostrando su posición favorable a ese comportamiento.

La mayoría de los jóvenes entrevistados, tanto los de escuela pública como particular, señalan como factores negativos el que el currículum y los contenidos sirven apenas para la selectividad y que las clases no motivan su interés hacia lo que se enseña, siendo también responsables de las bajas notas alcanzadas. Los alumnos de escuela particular también señalan que los contenidos de las materias cursadas están distanciados de su realidad, del mundo en el que viven, lo que indica que la educación escolar no está dirigida a la aplicación práctica de los contenidos promovidos por la escuela. Los alumnos de ambos tipos de escuela reivindican los cambios en el currículum para que puedan enfrentar la vida de afuera de la escuela.

Para los alumnos los únicos aspectos de superioridad de la escuela particular frente a la pública son la asiduidad de los profesores y las condiciones físicas de los establecimientos y sus instalaciones, lo que es un retrato de la falta de interés de las autoridades competentes en asumir un compromiso con la causa de la educación.

La información que los jóvenes tienen de sus escuelas y que posibilita la emisión de juicios de valor respecto de la educación escolar, sugieren un equilibrio de opiniones negativas y positivas en las representaciones de la escuela construidas por ellos.

❖ Campo de representación

Como el campo de representación remite a la idea de imagen, de modelo, a la conjunción de las informaciones y actitudes de los adolescentes entrevistados, permite a través de comparaciones y aproximaciones, intentar representar la escuela de hoy y la escuela del mañana a partir de la visión que ellos tienen de las mismas.

En lo que se refiere a las aulas de clase, las clases expositivas, la metodología de enseñanza deficiente y la exhaustiva rutina, son características de la escuela de hoy que contribuyen a la falta de interés de los alumnos por las materias.

El desinterés también es causado por los contenidos que no toman en cuenta los intereses de los alumnos y no asocian la teoría y la práctica, están desvinculados de la realidad de los estudiantes y de la realidad de la vida fuera de la escuela. Además de generar un aprendizaje basado en lo memorizado que sirve apenas para pasar al siguiente grado escolar.

En cuanto a la relación entre los actores escolares, los profesores de las escuelas actuales son excesivamente autoritarios, no respetan a los alumnos, tratándolos con falta de consideración. No son creativos en los modos de enseñar. Por su parte el director no se involucra con los problemas del aula y no acepta las reivindicaciones de los alumnos. Los directores y profesores resistentes a los cambios y a las nuevas ideas también contribuyen a componer el cuadro de la escuela actual.

La escuela del mañana

De acuerdo con lo antes expuesto se considera que la escuela del mañana debe tener características opuestas a aquellas que presentan la escuela de hoy, básicamente los contenidos y el curriculum, la metodología de enseñanza, las formas de evaluación y las relaciones interpersonales son los factores que necesitarían ser cambiados para que una nueva escuela pudiese surgir.

La escuela del mañana deberá desarrollar, de acuerdo a la opinión de los adolescentes, una enseñanza que integre el aprender, entender y saber preparando al joven para el mundo y dándole condiciones para enfrentar el mundo de fuera de la escuela. Por tanto el curriculum y los contenidos deberán establecer una relación íntima entre teoría y práctica siendo identificados como aquellos que tracen la realidad para el mundo de la escuela y que valoren el conocimiento y experiencias de vida de los alumnos.

Para los adolescentes las relaciones entre los profesores y los alumnos se deben establecer a través del respeto mutuo, la amistad, la comprensión y la unidad.

La totalidad de los jóvenes define la escuela como un local de socialización, donde los niños, jóvenes y adultos tienen la oportunidad de encontrar, conocer e intercambiar ideas, así como acontece en la escuela antigua.

A través de la investigación de Maia Gonzalves podemos percatarnos de cómo, ese grupo de jóvenes brasileños de entre 13 y 18 años que participaron en el estudio, han construido representaciones sobre la escuela cuyos contenidos nos muestran, entre otros aspectos, la presencia de una extrema diferencia entre su forma de percibir la escuela pública y la privada. Así la pública es concebida como la "mala" escuela e identificada como la escuela de los pobres; caracterizada como sucia, desorganizada, destruida. Es la escuela que la mayoría de los jóvenes no quiere tener porque todo en ella es ruín y feo. Por otra parte la escuela privada es la "buena" escuela, la escuela de los ricos, limpia, organizada eficientemente, con instalaciones amplias y en buen estado. Es la escuela que todos quieren tener, porque en ella todo es bonito y bueno.

Esa es también la representación que distintos grupos sociales tienen de esas escuelas (privada y pública), lo que da cuenta, de algún modo, de esos mitos y estereotipos que circulan al interior de los grupos sociales y que son incorporados como elementos por los jóvenes dentro de sus representaciones. Señalamos esto, porque al mismo tiempo que la escuela privada es concebida como aquella en la que todo marcha bien y es la mejor, convive en las representaciones de esos jóvenes, con independencia del tipo de escuela a la que se refieran, la imagen de clases en las que los contenidos y la metodología de enseñanza usados no promueven la reflexión, la motivación y el aprendizaje en los alumnos. En donde los procedimientos de evaluación son criticados por subestimar las capacidades de razonamiento de los estudiantes, entre otras cosas.

Por otra parte, los aspectos que los adolescentes han resaltado como problemas educativos así como las modificaciones que proponen para solucionarlos, nos permiten observar que, dentro del análisis global desarrollado por Maia (1998), se desprende la representación, de los jóvenes, de una escuela que se encuentra inmersa dentro de una estructura social más amplia cuya problemática (económica, política, etc.) repercute al interior del funcionamiento y organización de la escuela (bajos salarios de los maestros, falta de mantenimiento de las instalaciones, etc.) y cuya solución no puede ser inmediata pues requiere de cambios y revisiones que (re)evalúen el papel del Estado, las políticas sociales, los recursos financieros, los recursos humanos, etc.

El análisis global que nos presenta Maia, nos hace pensar que en toda la población estudiada, existe no sólo el reconocimiento de las figuras escolares como el docente, el director, etc. sino también de la posición jerárquica que éstos ocupan al interior de la organización escolar. Los jóvenes parecen identificar las funciones que esos personajes deben desarrollar y son capaces de analizar, evaluar y proponer cambios para el mejoramiento de esas actuaciones.

Por su parte **Delgado-Cervantes (1999)**, en su trabajo de tesis doctoral, investigó el contenido de las representaciones sociales que han construido niñas y niños acerca de la escuela. Esta investigación aporta una amplia panorámica de cómo evoluciona la comprensión infantil del mundo social a la vez que resalta la importancia del contenido concreto de las representaciones elaboradas por los infantes.

Para su investigación utilizó una muestra de 120 participantes (50% niñas y 50% niños) de entre 6 y 15 años de edad que asistían a escuelas ubicadas en la zona sur de la Ciudad de México, dos escuelas de educación primaria y dos de educación secundaria. La mitad de la muestra (60 estudiantes) procedían de escuelas públicas y el restante de escuela privada. Se seleccionaron tanto en las escuelas públicas como privadas, 12 estudiantes por cada uno de los siguientes grados: 1°, 2° y 6° de nivel primaria, y de nivel secundaria de 1° y 3°, la mitad de los estudiantes de cada grado escolar (6 personas) eran niñas y la otra mitad niños.

Es a través de una entrevista clínica o semiestructurada, que plantea una serie de preguntas por ámbito de interés, que se pretende conocer las ideas infantiles sobre la escuela:

1. *Representación de la escuela: concepto, función y utilidad*
Para ti qué es una escuela
Para qué te sirve ir a la escuela
A tus papás para qué les sirvió ir a la escuela
2. *Origen de la escuela*
Desde cuándo crees que empezó a haber escuelas
A quién cree que se le ocurrió que tenía que haber escuelas
Siempre ha habido escuelas
3. *Transformación de la escuela*
Las escuelas de antes eran iguales a las de ahora
Las escuelas del futuro serán iguales a las de ahora

El análisis de los protocolos de entrevista se centró en la evaluación de las características formales de las respuestas de los participantes, teniendo en cuenta el contenido de las mismas, es decir, realizó un análisis cualitativo que por una parte dio cuenta de las características del pensamiento que subyacen al contenido concreto de la respuesta de la niña o niño entrevistado (estructura interna) y que fueron denominados por la investigadora *niveles de respuesta*; y por el otro dio a conocer el campo de representación con el que se vincula el contenido específico de la misma (estructura externa) y que llama *núcleos temáticos del contenido*.

Lo importante de este análisis cruzado entre los niveles de complejidad de pensamiento y los núcleos temáticos es que le permitió a la autora determinar la evolución y las características de cada núcleo, así como la presencia o ausencia

de ciertos contenidos en la estructura general del pensamiento de los participantes por género, grado escolar y tipo de escuela a la que asisten.

Es así como Delgado-Cervantes a partir del análisis de las respuestas de los participantes en todos los aspectos estudiados, establece cuatro niveles de comprensión que suponen una secuencia evolutiva del pensamiento y una serie de núcleos temáticos por ámbito de interés como ejes del contenido; y presenta la distribución de esos niveles y núcleos temáticos por grado escolar, género y tipo de escuela.

El análisis de la estructura interna de las representaciones de los estudiantes le permitió a la autora plantear cuatro distintos tipos de respuestas o niveles que se muestran en la siguiente tabla:

NIVELES	CARACTERÍSTICAS
NIVEL I	En este nivel han sido clasificadas aquellas respuestas que <u>presentaban una reflexión incipiente</u> centrada en mencionar los <u>aspectos más prototípicos</u> vinculados con la escuela. Es decir, se <u>enumeran</u> o describen, <u>de forma aislada</u> o a partir del establecimiento de uniones directas y simples, elementos materiales concretos, observables y locales. Se mencionan entre los personajes del ambiente escolar a los maestros a los alumnos. Existe un reconocimiento superficial de la utilidad y la función de la escuela
NIVEL II	En este tipo se han clasificado aquellas contestaciones que suponen una <u>reflexión en la que se establecen vínculos entre los elementos y funciones más peculiares o prototípicas</u> . La escuela aparece de forma casi general unida a aspectos cognoscitivos como el aprender, saber, conocer, etc. El factor de utilidad hace su aparición en este nivel, con un referente casi siempre a futuro.
NIVEL III	Las contestaciones clasificadas en este nivel tienen en cuenta diversos aspectos. Las representaciones son más equilibradas, se manifiesta una noción de proceso en los aprendizajes por adquirirse. La relación entre atributos tiene efectos sobre distintos ámbitos, pero se ve aún de manera unidimensional. Las cadenas de relación de los distintos aspectos considerados por el participante pueden desarrollarse en planos paralelos sin que de forma explícita se marque un vínculo entre ellas.
NIVEL IV	Este tipo de respuesta agrupa aquellas cuya estructura es totalmente lógica. Hay una <u>reflexión más completa</u> . Se hace mayor uso de elementos abstractos. Los aspectos que son considerados se encuentran aquí vinculados a través de relaciones pluridimensionales. Es decir, la relación directa que se da como cadena de secuencia en el nivel anterior se ve enriquecida por la unión de elementos que a su vez forman parte de otras cadenas de relación.

Cuadro tomado de. Delgado-Cervantes, (1999).

Ese análisis nos dice la autora presentó diferencias al interior del conjunto de las representaciones que los participantes en el estudio construyeron, dichas representaciones se caracterizaron por presentar en un 65% las características de

los niveles 1 y 2, encontrando representaciones con estructuras de respuesta del tipo 3 y 4 en un 35% de los casos.

Por otro lado, los datos agrupados por *grado escolar* muestran que en relación con los diferentes tipos o niveles de respuesta, existe una distribución no homogénea de casos, es decir, la forma en que se distribuyeron los participantes, por ejemplo, de primer grado de primaria en los distintos niveles de complejidad fue significativamente diferente a como lo hicieron los de sexto grado de primaria.

De esta forma, en su investigación podemos ver que mientras el 100% de las representaciones de los de primero de primaria (edad media de 7;1 años), se ubicaron en respuestas del tipo o nivel 1, caracterizándose por reconocer, tan sólo, aspectos prototípicos vinculados con la escuela, como pueden ser los maestros, las bancas y el patio de recreo; en sexto grado de primaria (edad media 12 años) la distribución se presentó dentro de todos los niveles de respuesta. Encontró que el 16.7% de los participantes de este grado escolar se caracterizaron por identificar, relaciones simples o aislados; el 70.8% aparece ya con una reflexión en la que se señala una utilidad a futuro sobre aspectos puntuales y generalmente personales y locales; 4.2% han sido clasificadas en el tipo 3 porque dejan ver que la reflexión se establece teniendo en cuenta diversos aspectos de los que se pueden desprender distintas consecuencias, y encontró que en el 8.3% ya existe una relación pluridimensional entre los elementos considerados.

Por otra parte con relación a la *distribución por género*, encontró que la distribución que se presenta de las niñas y los niños en cada nivel de respuesta aparece con diferencias que el análisis estadístico marcó como no significativas y cuando el análisis de distribución por género, lo realiza al interior de cada grado escolar la diferencia de clasificación en los distintos niveles de respuesta, se presentó sólo en los casos de los estudiantes de 3° de secundaria, con valores de diferencia significativos estadísticamente, es decir, que el 67% de las niñas de tercero de secundaria manifiestan representaciones más complejas y completas sobre la escuela que las elaboradas por su compañeros de grado.

Con respecto al *tipo de escuela* a la que se asiste, encontró que conforme se avanza en el grado escolar hay representaciones más complejas en ambas escuelas, así como una distribución de casos relacionada, de forma estadísticamente significativa ($p=0.00000$). En el caso del sector público, con una $X^2=75.13$ y en el sector privado con valor de $X^2=78.59$.

Como lo habíamos apuntado en un principio, la investigadora en su análisis de la información no sólo pretendía dar una explicación de las características evolutivas de las representaciones infantiles sino también del contenido que en ellas se manifestaba, ya que las representaciones construidas reflejaban que no siempre los infantes se refieren a un sólo aspecto de la realidad en la misma forma.

A continuación se presentan los ámbitos de contenido que encontró y catalogó como núcleos temáticos en las representaciones de la escuela.

NÚCLEO	CARACTERÍSTICAS
Carga Afectiva	La respuesta incluye explícitamente una valoración afectiva; se mencionan aspectos de grado, desagrado, gusto, afecto, cariño, etc.
Aspectos cognoscitivos	Vinculada con el aprendizaje, el saber, estudiar, etc.
Valores psicosociales	Considera elementos relativos a la amistad, al comportamiento y a la convivencia social, se incluyen también aquí las que hacen referencia a la honestidad, la responsabilidad, el compartir, etc.
Trabajo-carrera	Se menciona la función de la escuela asociada a la realización de estudios que permiten tener una carrera o como facilitadora para la obtención de un trabajo.
Los que no estudian	Se hace referencia a la función de la escuela a partir de lo que ésta impide que exista; se mencionan las características de los que no estudian y sus consecuencias.
Ayudar a los hijos	Se habla de la utilidad que han obtenido los padres al asistir a la escuela (en algunos casos la de los propios participantes, a futuro) para ayudar a los hijos en actividades de tipo académico o para su orientación educativa.
Ser alguien	Se menciona de forma explícita la expectativa de "ser alguien en la vida". Se considera que la asistencia a la escuela proporciona la oportunidad de cumplir con ella. El "ser alguien" es entendido de diferentes formas.
Repercusión social	Se da cuenta de posibles consecuencias para el grupo social, el que se concibe ya como un sistema. Se establecen relaciones entre el sistema escolar y el sistema social.

Cuadro tomado de Delgado-Cervantes, (1999).

El núcleo temático *carga afectiva* fue incorporado por 33% de los estudiantes de primer grado de primaria, por el 25% en el caso del tercero y el sexto de primaria, y sólo por un 4% en el caso de tercero de secundaria.

La distribución de este núcleo temático con respecto a los niveles de complejidad indica que su inclusión se realizó en el 71% de los casos dentro de una estructura de pensamiento de nivel 1, el 24% lo hizo en estructura de nivel 2, y el 5% restante en nivel 3.

Este núcleo apareció asociado significativamente con el grado escolar y el nivel de respuesta, lo que indicó que existía un número significativo de niñas y niños de los primeros grados quienes manifestaron representaciones con menor complejidad en su estructura interna que de forma explícita manifestaban su carga afectiva hacia la escuela.

Núcleo temático *aspectos cognoscitivos*. En su investigación Delgado-Cervantes apunta que este núcleo apareció en un 100% de las representaciones y en todos los niveles.

De las 120 representaciones que incorporaron esta línea temática como parte del contenido, el 42% tenían estructura de nivel 1, 23% se presenta con nivel 2, un 18% tuvo características de nivel 3 y un 17% restante se ubicó en el nivel 4.

El núcleo temático *valores psicosociales*, tuvo una presencia permanente dentro de los distintos grupos estudiados, es decir, se presentó en todos ellos aunque el número de aparición era distinto de un grupo a otro. El 27% que lo mencionaron lo hicieron en nivel 1 de organización conceptual, el 36% de nivel 2, el 13% de nivel 3 y el 24% de nivel 4.

La presencia de este núcleo en el análisis por grado escolar permite apreciar que existe un número significativo de representaciones que incorporan como contenido de su representación este aspecto entre los estudiantes de mayor escolaridad que entre los niños y niñas de los primeros grados.

Cuando la investigadora realizó el análisis por género y grado escolar, encontró que son las mujeres (63%) quienes incorporaron el contenido de este núcleo dentro de sus representaciones con mayor frecuencia que los hombres (42%).

El núcleo temático *trabajo-carrera* tuvo una distribución no homogénea entre el número de estudiantes que hacen uso de este núcleo temático en sus representaciones en los distintos grados escolares, es decir, que un 25% son estudiantes de los primeros grados de primaria, 46% son de tercer grado, 83% de sexto grado, 88% de primero de secundaria y 67% de tercero de secundaria.

En el análisis por género, al interior de cada grado escolar, la distribución que encontró Delgado-Cervantes resultó significativa en el grupo de tercero de primaria, donde los niños (67%) mencionaron de forma explícita que la escuela les ha servido a sus padres o les servirá a ellos, en un futuro para poder tener un trabajo o desarrollar una carrera, mientras que en el caso de las niñas son sólo un 25% quienes hacen esta reflexión.

Por otra parte, el análisis que realizó por tipo de escuela, nos muestran que el 57% de las respuestas clasificadas en este núcleo pertenecen a estudiantes de escuela privada y un 43% a escuela pública, es decir, que existe una tendencia de mayor presencia de este tipo de contenido en las representaciones que sobre la escuela construyen los estudiantes que asisten a escuela privadas.

Otro aspecto que aparece como núcleo temático de un grupo de respuestas, es el que se refirió a la función de la escuela, en el que se habla según lo encontrado por la investigadora de las características de *los que no estudian*.

Encontró que en el 18% del total de los participantes en su estudio se aprecia la visión de la escuela como medio para evitar que existan "burros, ignorantes, pobreza, niños que vendan chicles, viciosos y personas que no pudieran llegar a tener trabajo por falta de conocimientos" esta idea se encontró en un 20% y 8% respectivamente en las escuela privadas y públicas.

En el análisis que realizó por tipo de escuela, encontró que son los participantes de escuela privada en un 42% y los de escuela pública en un 22% quienes señalan que la utilidad que tienen los padres de haber asistido a ala escuela se localiza en la posibilidad de ayudar a los hijos. Observándose a la vez que las diferencias, entre la población por tipo de escuela, se presenta entre las niñas ya que mientras esta consideración aparece en el 50% de las asistentes a escuela privada, en las de escuela pública se encuentra en un 20%.

Otro aspecto que encontró la investigadora como contenido frecuente en las representaciones es aquél que se refería a "*ser alguien*" que para los estudiantes cobró el significado de tener una profesión, que permita que se deje de ser ignorante y por consiguiente se pueda obtener un trabajo que permita tener las cosas que se quieren, tener las posibilidad de no depender de otras personas y educar mejor a los hijos guiándoles y orientarlos cuando lo requieran, así como la expectativa de alcanzar un reconocimiento social.

Al analizar este núcleo temático con la distribución por tipo de escuela, la investigadora encontró diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de tercero de primaria, ya que mientras ninguno de los estudiantes que cursa el tercero de primaria en escuela pública manifiesta, dentro de su representación de la escuela, la expectativa de que la asistencia a ésta se relaciona con la posibilidad de ser alguien, esa idea ya aparece en el 42% de los estudiantes de tercer grado de escuela privada. Lo que refleja que esta idea aparece de forma tardía entre las niñas y niños que asisten a escuela pública.

EL núcleo temático que llama Delgado-Cervantes *repercusión social*, da cuenta de aquellas representaciones que teniendo como base aspectos cognitivos y psicosociales como función de la escuela extienden los beneficios de la acción educativa del plano individual al social o colectivo.

Este núcleo temático se encontró asociado significativamente con el grado escolar, es decir, fue detectado a partir de las contestaciones de los participantes de sexto grado de educación primaria, su máxima expresión estuvo en lo estudiantes de primero de secundaria en donde el 63% de ellos lo empleaban como referencia y también el 50% de los de tercero de secundaria.

La presencia de este núcleo temático lo encontró en el 25% de las representaciones, de ellas 53% dentro de concepciones con una estructura de nivel 4 y el 47% restantes en el nivel 3.

La autora, a partir del análisis de las representaciones infantiles en la población en estudio, encontró un campo de representación que se extiende, de forma evolutiva, desde una conceptualización fragmentaria en la que se enumeran objetos, espacios, actividades y personas, y en la que los aspectos de aprendizaje académico y la posibilidad de tener amigos ocupan un lugar sobresaliente; hasta aquella en la que la escuela se concibe como una organización que cumple fines que van más allá del objetivo pedagógico. La escuela sobrepasa la concepción que la vincula de forma exclusiva con valores cognoscitivos y pedagógicos y se enriquece al verse relacionada con valores sociales, utilitarios, económicos, etc. Su función encuentra su anclaje en el momento actual y hacia el futuro, en el sentido de que lo adquirido "sirve" para desempeñarse en la vida presente y en la adulta.

En términos generales Delgado-Cervantes concluye que:

- La escuela se constituye desde muy pronto en uno de los elementos de diferenciación social; entre los que estudian y saben y los que no estudian y por lo tanto no saben nada.
- La escuela al igual que la familia constituyó un escenario en donde se manifiestan valores que sirven para legitimar y reproducir un orden social, y para promover al mismo tiempo, formas de vida distintas a las aprendidas en la familia y en la comunidad, generando nuevas expectativas y capacitando para el cambio.
- Desde el punto de vista la diferencia de género, como construcciones sociales de masculinidad y la feminidad, tiene consecuencias sobre el peso o importancia que aparecen como sobresalientes en el contenido de las representaciones.

Mientras para las mujeres el concepto de escuela finca su significado en factores cognitivos seguidos por los valores de orden psicosocial, en los hombres la utilidad de la escuela se vincula, como segundo núcleo, con la posibilidad de trabajar a futuro, encontrando que los valores psicosociales se mencionan en un tercer lugar, pero con un peso relativo mucho menor al otorgado por las mujeres.

Los valores sociales apuntados por las chicas como parte de sus expectativas de formación escolar, parecieran intentar promover un currículum más abierto hacia el aprendizaje de esos valores como la honestidad, el compañerismo, la solidaridad, etc.

- Del análisis de los datos también se desprende que desde muy pronto el propósito de la educación se asocia con la expectativa de poder tener una carrera o un trabajo. La relación escuela-trabajo, así como también la de escuela-carrera, surge y es valorada, por su probable prestigio social, mucho

antes de tener claro que carrera o profesiones existen o en que consisten las actividades de cada trabajo.

- ⌘ Las diferencias encontradas sobre todo asociadas a los grados escolares, y en el caso del tipo de escuela; en las expectativas del trabajo y ser alguien en la vida se pueden deber tal vez a que el ambiente escolar ofrece una pobre estimulación hacia el logro personal presente y futuro, y se limita tan solo a la experiencia académica cotidiana.
- ⌘ Existe una actitud positiva hacia ese objeto de conocimiento (la escuela), al que se valora positivamente a partir de las posibilidades que otorga en la formación personal, tanto en el aspecto académico como social. Se le considera un lugar de interacción social privilegiado que permite la formación de lazos de amistad y de aprendizajes fundamentales para el desarrollo de la convivencia social.

De la investigación que realiza Delgado-Cervantes sobre la escuela surge el trabajo de Virginia Barragán (1997), cuyo interés de investigación se centró en las ideas de estudiantes de primaria y secundaria acerca de los roles educativos desempeñados por alumnos, alumnas, maestras y maestros durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al igual que en la investigación de Delgado-Cervantes, Barragán siguió el método crítico-clínico piagetiano para entrevistar a cada una y uno de las alumnas y alumnos que constituyeron su muestra de estudio, la cual estuvo conformada por 30 mujeres y 30 hombres (40 de escuela primaria y 20 de escuela secundaria) cuyas edades fluctuaron entre los 9 y 15 años. Dicha muestra se distribuyó en 20 participantes que cursaban el 4º grado de primaria; 20 participantes más que cursaban el 6º grado de primaria y los otros 20 participantes el 2º grado de secundaria.

Previamente a la entrevista definitiva la investigadora llevó a cabo un estudio piloto en el que encuestó a 91 alumnos y alumnas de 3º a 6º de primaria y a 21 profesores, con la finalidad de obtener una entrevista semiestructurada que recogiera los ámbitos de interés de su estudio y que son los siguientes:

- I. Definición del rol maestro-estudiante.
- II. Requisitos indispensables para desempeñar el rol.
- III. Desempeño y/o funciones del rol.
- IV. Autoridad y,
- V. Experiencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis de las respuestas de las niñas y niños a cada una de las preguntas de la entrevista, Barragán elaboró categorías y subcategorías de respuesta. El análisis de las categorías lo realizó tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

En la descripción cuantitativa la investigadora da cuenta de las frecuencias obtenidas en las categorías y subcategorías de cada pregunta. Estableciendo también las diferencias y semejanzas cuantitativas entre las categorías encontradas en cada grado escolar, género y grado/género.

En la descripción cualitativa sus resultados son presentados por apartado o ámbito de interés. En dichos apartados reporta los resultados tomando en cuenta el contenido de las respuestas obtenidas y establece la relación existente entre todos los ámbitos de interés, así como las diferencias y semejanzas entre grados escolares y género.

Los resultados que Barragán obtuvo y que son de interés para nuestra investigación por presentar las ideas que niños y niñas han construido en relación con la escuela y la utilidad de ésta, son los que se refieren a las ideas de los estudiantes acerca del rol que desempeñan como alumnos y alumnas así como las ideas que tienen para ser un estudiante.

Las respuestas obtenidas a la pregunta **¿qué es un alumno?** Se agruparon en siete categorías.

- En la *categoría 1* se agrupan aquellas respuestas donde se hace uso de términos asociados como niño o niña, persona, alumno.
- En la *categoría 2* se agrupan las respuestas que se basan en aspectos de primera mano u observables.
- En la *categoría 3* se hace referencia al alumno como receptor de conocimientos.
- En la *categoría 4* se hace mención de las actividades que se realizan dentro de la escuela.
- En la *categoría 5* el alumno/a menciona cierta intencionalidad por recibir conocimientos o realizar actividades.
- En la *categoría 6* se habla de la participación de la alumna/o dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se tiene que hacer algo por adquirir el conocimiento que el maestro/a transmite. Existe una visión de utilidad futura de lo que se aprende.
- En la *categoría 7* el alumno hace una distinción entre el estudiante de su propio rol y que es diferente al concepto que poseen las maestras y maestros. Se reconoce que pueden existir dos interpretaciones de un mismo rol o concepto.

Con respecto a la pregunta de **¿todos los estudiantes eran iguales o diferentes?** las respuestas se agruparon en seis categorías de respuesta:

- En la *categoría 1* las semejanzas entre los alumnos se establecen con relación a características claramente perceptibles encontrando subcategorías donde las características mencionadas hacen alusión a aspectos perceptibles o físicos.
- En la *categoría 2* los alumnos y alumnas establecen semejanzas señalando las actividades que se realizan dentro del salón de clases además que se ve a la

escuela como el medio para relacionarse con los otros e impulsora de valores como la amistad. También se mencionan aspectos de igualdad como derecho.

- En la *categoría 3* se hace mención del comportamiento del estudiante hacia el profesor.
- En la *categoría 4* se hace referencia a las características psicológicas de alumnos y alumnas para establecer las semejanzas.
- En la *categoría 5* las semejanzas se centran en los conocimientos que poseen todos los alumnos/as; se supone que todos saben lo mismo.
- En la *categoría 6* se señalan los procesos psicológicos (razonar, comprender, etc.) que tienen lugar durante la recepción de conocimientos como las semejanzas que existen entre los alumnos.

Respecto a la pregunta de **¿qué características debía reunir un buen alumno?**, se establecieron cuatro categorías de respuesta:

- La *categoría 1* hace referencia al comportamiento que se debe mostrar hacia los profesores/as. Un buen alumno o alumna es quien obedece, hace lo que se le ordena, le respeta, etc.
- La *categoría 2* agrupa todas aquellas ideas que hacen mención a las actividades que se realizan en el salón de clases. De tal manera que un buen alumno o alumna es quien hace las tareas, aprende, estudia, trabaja, etc.
- En la *categoría 3* el buen alumno es quien tiene conciencia de su rol, esto es, sabe que como estudiante tiene que esforzarse, estudiar, sacar buenas calificaciones, etc.
- En la *categoría 4* los alumnos y alumnas ideales son quienes se dan cuenta de la responsabilidad que tienen dentro del proceso educativo y actúan en consecuencia.

Las ideas obtenidas a estas tres preguntas indican que tanto alumnas como alumnos se perciben o definen como quienes aprenden y hacen lo que los maestros les enseñan y ordenan la realización de actividades escolares, así como los requisitos indispensables para poder desempeñar el rol de alumno o alumna son ser niña o niño, inscribirse a la escuela y/o asistir a ella.

Para la mayoría de los niños y niñas lo que hacen en la escuela les sirve para aprender el aprendizaje mismo sin ninguna aplicación presente o futura (la aplicación es pasar los exámenes). Pero no siempre es así, hay tres mujeres que mencionan que lo que hacen en la escuela sirve para algo, dos de ellas de 4º grado que cuando tengan sus hijos puedan ayudarles a hacer sus tareas y sólo una de nivel de secundaria, piensa que le servirá para seguir estudiando y ser alguien en la vida.

En 4º grado de primaria aparece la idea de que el alumno/a tiene la intención de serlo, pero es en 6º grado y en secundaria donde se establece con más claridad esta intencionalidad.

Por otro lado, y relacionado a lo anterior, en secundaria aparece la idea de que el alumno/a hace un esfuerzo por asimilar lo que le enseñan (participa). La importancia de esta concepción es que se asigna un papel más activo al alumno.

En cuanto a las semejanzas y diferencias existentes entre estudiantes, éstas se establecen basándose principalmente en lo que se puede ver, esto es, el aspecto físico de los alumnos/as, qué hacen, a qué juegan, qué tan rápido o lento aprenden, etc. De entre estas características la que mayor fuerza cobra es el comportamiento hacia el maestro/a. Así hay estudiantes que si obedecen y otros que no, quienes son rebeldes y quienes hacen lo que les dicen, etc.

En general, lo que podemos observar del análisis realizado por Barragán, es que las diferencias y semejanzas que las niñas y los niños establecen o mencionan reflejan lo que observan diariamente así como sus experiencias más próximas y cómo estas concepciones pasan de señalar lo "visible" y tangible a lo interno o abstracto.

Como señala Virginia B. (1997), en la construcción de lo real y lo posible, mujeres y hombres tienen que interactuar con todo lo que forma parte (gente, medios de comunicación, prácticas culturales y sociales, etc.) de su entorno social y físico, para construir su propia representación del mundo, las personas cuentan con su propia experiencia con el medio, cuentan con los instrumentos y capacidades intelectuales (esquemas) que les permiten asimilar (anclar) y acomodar (objetivar) la información que le proporcionan sus sentidos, otras personas, medios de comunicación, etc., de tal manera la realidad o mejor dicho nuestra realidad es producto de una construcción mental y de una interacción social con el grupo, cultura o sociedad. En dicha construcción, todo lo que se recibe, se incorpora a los esquemas de información existentes de acuerdo a las normas y contenido de las representaciones que gobiernen y dan forma a las interacciones sociales o a lo que se llama representación de la realidad.

2.4. Análisis Final

Como mencionamos anteriormente la presente investigación se encuentra no sólo inmersa en el ámbito escolar sino en el económico y laboral, por ello es que en este capítulo se revisaron algunos de los resultados de las distintas investigaciones que de algún modo tienen que ver con el estudio aquí presentado.

Las conclusiones a las que se llega a través de estas investigaciones y que creemos se vinculan de manera general con la nuestra son que:

☞ Los niños y niñas atienden a diferentes tipos de factores en distintos momentos de su desarrollo para dar cuenta de su entorno social.

- La innovación de un análisis cualitativo cruzado entre el nivel de complejidad del pensamiento y los núcleos temáticos encontrados en las respuestas de los infantes, asegura un análisis más completo que permite determinar por un lado la evolución del contenido de las representaciones por cada núcleo temático encontrado, y por otro la presencia o ausencia de ciertos contenidos en la estructura general del pensamiento de los infantes.
- Como se desprende de todos los estudios mostrados el proceso por el que niños y niñas comprenden y se representan el mundo social que les rodea está conformado por una serie de niveles o estadios de comprensión que van de los elementos de observación simples, hechos inmediatos, hasta inferencias de realidades más complejas.
- A pesar de los diversos países y medios culturales diferentes, las explicaciones que dan niños y niñas de las mismas edades y condiciones socioeconómicas son muy semejantes, sin embargo el medio cultural o la experiencia personal suelen influir en ocasiones en el desarrollo de determinadas nociones.
- Entre los hallazgos más sobresalientes se encuentra que la mayoría de los jóvenes identifican a la escuela como una institución que posibilita el ascenso social, teniendo como función principal la transmisión de conocimientos que permite tener un buen empleo que traerá seguridad y un mejoramiento de vida.
- El proceso de comprensión que niñas y niños realizan es producto de la integración de nuevos elementos y la reorganización de la información, pero también de las nuevas capacidades cognitivas del individuo.
- Los resultados de estas investigaciones muestran que a través del desarrollo van surgiendo diversos sistemas explicativos de la realidad que van organizándose de modo cada vez más complejo dando lugar a la aparición de nuevas concepciones del mundo, desechando ideas previas del mismo o integrándolas en visiones cada vez más óptimas.

SEGUNDA PARTE

TRABAJO EMPIRICO

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

CAPÍTULO TRES

LAS REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DE LA IGUALDAD DE EDUCACIÓN EN NIÑOS POBRES Y RICOS

El trabajo que aquí se presenta forma parte de una investigación mucho más amplia realizada por Delgado-Cervantes (1999), llamada "*Las representaciones infantiles acerca de la escuela*". De esa investigación se han desprendido distintos estudios, de tipo exploratorio, con los que se pretende indagar el contenido de las representaciones sociales que han construido niñas y niños en torno a la escuela; algunos vinculados con la función, utilidad y transformación de la misma; otros referidos a las concepciones formadas sobre la imagen y función de maestros y alumnos; a las conceptualizaciones sobre el aprendizaje, etc. El presente estudio, como parte de esta línea de investigación, pretende indagar cómo las niñas y niños van reflexionando y haciendo inferencias acerca de las igualdades educativas entre pobres y ricos.

METODOLOGÍA

El estudio que hemos realizado considera las características metodológicas que rigen la línea de investigación de origen, es decir, esperamos por una parte analizar el aspecto evolutivo de las representaciones manifestadas por los participantes en el estudio y, por otra parte, conocer el campo de contenido con el que se ilustran las representaciones.

Por lo tanto, este capítulo estará dedicado a la exposición detallada de los objetivos e hipótesis que han guiado nuestra investigación. A continuación, se describe la metodología que se utilizó en nuestro trabajo.

El *objetivo general* de nuestra investigación es conocer las representaciones que han construido niñas y niños de entre 6 y 15 años de edad en torno a la igualdad de educación entre niños pobres y ricos. Formulándonos los siguientes *objetivos específicos*:

- ψ Conocer si en las ideas que dan los participantes se puede hacer un doble análisis que nos permita determinar: por una parte el tipo de organización conceptual que sirve de estructura a los elementos del contenido de la respuesta (estructura interna); en segundo lugar determinar si algunos de los contenidos pueden considerarse como ejes temáticos de la respuesta (núcleos temáticos).

- ψ Explorar qué ideas tienen los participantes sobre las posibilidades educativas de niños pobres y ricos así como las posibles diferencias o no en la educación recibida o por recibir.
- ψ Indagar si existe una evolución en la representación de las posibilidades educativas de acuerdo a las diferentes edades de los participantes, y la complejidad de los núcleos temáticos que forman el contenido de las representaciones.
- ψ Intentar explicar la relación que pueda encontrarse entre la estructura interna y los temas que forman el contenido de las ideas infantiles respecto a nuestra investigación sobre la igualdad de educación entre niños pobres y ricos.

A pesar de que en los últimos años se ha visto un aumento en las investigaciones para indagar las representaciones que los niños y niñas van formando alrededor de diversos ámbitos de la realidad como ha sido Juan Delval, Enesco, Del Olmo, Sierra, Gonzalves, Tallandini entre otros; encontramos que es la investigación de Georgina Delgado-Cervantes la que presenta una forma diferente de analizar las representaciones, al interesarse no sólo en la estructura interna de las mismas sino también en su estructura externa como eje del contenido. De ahí que nuestro trabajo forme parte y tome sustento para investigar y analizar el ámbito económico vinculado a la escuela. Por tal motivo, dado que esta investigación se encuentra en un campo relativamente nuevo, no podemos formular hipótesis en un sentido estricto. Sin embargo por lo dicho anteriormente podemos predecir que habrá cambios en la organización conceptual, probablemente asociados con las variables: edad, sexo, grado escolar y tipo de escuela.

Particularmente, esperamos que con la edad vaya aumentando no sólo la cantidad de información de la que dispone el participante sino, fundamentalmente, su capacidad para organizarla de una manera cada vez más coherente. Así mismo, confiamos que exista una evolución tanto en la representación de las posibilidades educativas de acuerdo a las diferentes edades de los participantes, como de la complejidad de los núcleos temáticos que forman el contenido de dichas representaciones.

En relación con ello el cambio evolutivo se reflejará en progresos en la capacidad para realizar inferencias sobre aspectos no visibles ni inmediatos de la realidad social, lo que llevará a cambios y reconstrucciones conceptuales. Las primeras concepciones de los niños y niñas estarán limitadas a los aspectos más visibles y anecdóticos. Conforme van siendo mayores y a medida que progresan en su capacidad para inferir transformaciones, se producirán procesos de construcción conceptual más complejas y abstractas, pasando éstas de ser locales, aisladas y particulares a estar basadas en todo un sistema de relaciones.

3.1 PROCEDIMIENTO

3.1.1 Método de recolección de datos

El método de recolección de datos utilizado en nuestro estudio ha sido la entrevista crítico-clínico piagetiana. Este método que Jean Piaget (1926) presentó en la introducción de su obra *“La representación del mundo en el niño”* y en el prólogo a la tercera edición aparecida en 1947 de *“El juicio y el razonamiento”* (1924) permite al estar constituida por una guía de preguntas cuya formulación se adapta a la edad del entrevistado y a las características del pensamiento del mismo, hacer un seguimiento del proceso de respuestas y reflexión que guían las contestaciones del entrevistado.

Este procedimiento permite profundizar en las respuestas mediante la realización de preguntas adicionales que van especificando cada vez más la justificación a las respuestas dadas y profundizan en el razonamiento al tiempo que pueden abrir nuevos aspectos que enriquecen y orientan el interrogatorio.

Las intervenciones de las entrevistadoras están dirigidas en gran parte por las reacciones del entrevistado(a) durante la conversación, formulándose continuamente hipótesis de trabajo y controlándose, con la finalidad última de descubrir el curso que siguen el pensamiento del participante.

Este hecho origina que la entrevista esté compuesta por una serie de preguntas que todos los participantes habrán de contestar y otras, que como reflejo de la individualidad del proceso de entrevista, no serán planteadas a todos por igual, esto hace que el análisis de las respuestas sea laborioso y complicado, y requiera de un alto grado de formación y experiencia por parte de la(s) investigadora(s).

Desde el punto de vista cognitivo-evolutivo la entrevista clínica tiene la gran ventaja de que permite conocer cuáles son las ideas originales de los entrevistados sobre un tema de interés específico, así como inferir las características formales que subyacen a ellas, siendo éste el interés principal del tipo de estudios como el que aquí se reporta. En el trabajo con poblaciones infantiles, así como en trabajos cuyo objeto de estudio ha sido muy poco explotado, como es nuestro caso con el tópico de la escuela y el acceso a la educación, esta utilidad cobra mayor relevancia.

3.1.2 La entrevista

Se utilizó una entrevista de tipo semiestructurada que se estableció a partir de la modificación y adecuación de una serie de formatos de entrevista que fueron piloteados con el fin de establecer las preguntas que resultaran más adecuadas para los objetivos planteados y que a la vez permitieran a los participantes

manifestar de la mejor manera posible sus ideas y razonamientos en torno a los tópicos de nuestro interés.

La entrevista estaba compuesta por varias secciones como ya se mencionó en el reporte de la investigación de Delgado-Cervantes, sin embargo, el ámbito que se reporta y analiza en la presente tesis es el correspondiente a la igualdad de oportunidades de educación entre niños pobres y ricos, que incluye las preguntas:

- ψ *¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?*
- ψ *¿De grandes llegarán a ser lo que quieren el niño rico y el niño pobre?*

La entrevista se iniciaba con una conversación informal, previa al interrogatorio propiamente dicho, en la que se intentaba conocer algunos aspectos generales y gustos del entrevistado o entrevistada, durante esta conversación se pedía su participación de forma voluntaria y se le explicaba a da uno la actividad que realizaríamos y los fines de investigación y no escolares de la misma y la confidencialidad de la información obtenida, se aclaraban las dudas o se ampliaba la información solicitada.

Cada participante fue entrevistado individualmente en un espacio cedido en cada escuela para tal fin. La conversación tenía una duración de entre 30 y 40 minutos cuando se trataba de estudiantes de 8 años en adelante, en tanto que con los de 6 años el tiempo de entrevista se acortaba debido a la poca amplitud de sus respuestas.

Las entrevistas fueron grabadas en cassettes, con el consentimiento de cada estudiante, y posteriormente fueron transcritas de forma literal cada una de ellas y elaborado un protocolo para su análisis.

3.2 POBLACIÓN ESTUDIADA

La muestra utilizada en la presente investigación estuvo compuesta por 120 participantes (60 niñas y 60 niños), de edades comprendidas entre 6 y 15 años.

Los participantes fueron seleccionados de cuatro escuelas ubicadas en la zona sur de la Ciudad de México, dos de escuelas de educación primaria y dos de educación secundaria. El 50% de la muestra, 60 estudiantes procedían de escuela pública y el restante de escuela privada.

Se seleccionaron tanto en las escuelas públicas como privadas, 12 estudiantes por cada uno de los siguientes grados; 1°, 3° y 6° de primaria, y de 1° y 3° de secundaria, la mitad de los estudiantes de cada grado escolar – 6 eran niñas y la otra mitad niños.

De esta manera la muestra quedó conformada a partir de la siguiente forma:

6 (participantes) X 2 (sexo) X 2 (tipo de escuela) X 5 (grados) = 120 participantes

Tabla 1. Promedio de edad por grado

GRADO ESCOLAR	EDAD MEDIA
1° Primaria	7; 10
3° Primaria	8; 08
6° Primaria	11; 09
1° Secundaria	12; 05
3° Secundaria	14; 04

3.3 Análisis de datos

Se realizaron dos tipos de análisis uno en el ámbito cualitativo y el otro en el ámbito cuantitativo.

El primer análisis supone una revisión de los protocolos de respuestas en conjunto, para identificar niveles de conceptualización sucesivamente más complejos.

El análisis de los protocolos se centró en la evaluación de las características formales de las respuestas de los participantes, teniendo en cuenta el contenido de las mismas. Es decir, se intentó realizar un análisis cualitativo que por una parte diera cuenta de las características del pensamiento que subyacen al contenido concreto de la respuesta de la niña o niño entrevistado (estructura interna) y que por otra nos permitiera conocer el campo de representación con el que se vincula el contenido específico de la misma (estructura externa).

El primer paso del análisis cualitativo consistió en codificar todas las respuestas a las preguntas planteadas. Las contestaciones, a cada pregunta, fueron analizadas y agrupadas por *núcleos temáticos*, tomando en cuenta los elementos comunes que compartían en el contenido. Los núcleos encontrados en nuestra investigación son aquellos que fueron en por lo menos un 10% de los participantes incorporados como contenido en sus contestaciones. Posteriormente las categorías de respuestas encontradas que podían considerarse equivalentes en su estructura, de acuerdo con criterios más extensos de clasificación, se agruparon en *niveles de respuestas*.

Es importante aclarar que se establecieron núcleos temáticos de respuesta sólo con relación a las preguntas base (los niños pobres estudian lo mismo que los niños ricos y de grandes llegarán a ser lo mismo un niño pobre y un niño rico), las preguntas que de forma complementaria se formularon a los participantes para ir aclarando y conociendo las justificaciones a sus contestaciones, por estar dirigidas a obtener información sobre un mismo aspecto, se analizaron de forma conjunta

con ésta (pregunta base), obteniéndose así una información más compleja de la noción estudiada.

El análisis por núcleos temáticos de respuesta nos permitió apreciar de manera inicial el abanico de tópicos en qué se desplegaba *el campo de representación social* vinculado a nuestro ámbito de interés, en un segundo momento nos permitió conocer las posibles variaciones de este abanico entre grupos de participantes.

En el análisis por nivel de respuesta se hizo una revisión conjunta de las contestaciones a las preguntas, eso nos permitió, caracterizar la estructura interna de pensamiento que subyace a las ideas expuestas por los participantes, este análisis de las características formales da cuenta de la existencia de concepciones progresivamente más complejas de la realidad.

Con relación a los núcleos temáticos debemos aclarar que a veces las contestaciones de los estudiantes incluían aspectos vinculados con más de una categoría de respuesta, en esos casos fueron codificados cada uno de ellos.

Lo anterior nos permitió indagar las primeras características propias asociadas a cada grupo de edad en cada una de las preguntas y secciones, así como observar, en algunos aspectos, cambios evolutivos importantes.

Una vez que se contó con el análisis cualitativo, en el que la contestación de los participantes a cada pregunta se clasificó en uno de los niveles de respuesta posibles, se realizó un análisis estadístico de dichos datos.

El análisis consistió en obtener, de manera inicial la frecuencia de aparición de cada uno de los núcleos temáticos y niveles de respuesta según la pregunta o sección analizada para después mediante una prueba estadística obtener el valor de X^2 (Chi cuadrada), con la finalidad de conocer las diferencias significativas entre las variables estudiadas (edad, sexo, tipo de escuela) Para ello se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS-PC).

CAPÍTULO CUATRO

Deberían de tener la misma educación de primaria, secundaria y preparatoria, y a lo mejor uno puede ir a la universidad y el otro no, pero a fin de cuentas, deberían tener lo mismo.

(Respuesta de una niña de 13 años de edad. Carolina)

RESULTADOS

El presente capítulo lo dedicaremos a la exposición de los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca de las representaciones que han formado niñas y niños sobre la igualdad de educación entre niños pobres y ricos.

El capítulo está dividido en cuatro apartados lo que permite tener una mejor comprensión de los resultados obtenidos. En el primer apartado (4.1) se encuentran los resultados del análisis referente a la estructura interna de las representaciones, donde se explican los tres niveles de respuesta establecidos de acuerdo a su organización conceptual, ofreciéndose algunos ejemplos de estos tipos de respuesta. Se presenta también la distribución de los tres niveles con respecto a las variables: grado escolar, sexo y tipo de escuela a la que se asiste.

El segundo apartado (4.2) está dedicado a la explicación y evolución de los núcleos temáticos encontrados en las respuestas de los participantes y que resultaron sobresalientes en el análisis sobre la igualdad de educación. Estos núcleos son aquellos que fueron utilizados como contenido en las contestaciones en por lo menos el 10% de los participantes en el estudio.

En un tercer apartado (4.3) se da respuesta a las preguntas base que sirvieron para indagar las representaciones formadas por niños y niñas acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos (¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? y ¿de grandes llegarán a ser lo que quieren el niño rico y el niño pobre?). Al mismo tiempo que se vinculan con los núcleos temáticos encontrados.

Y en el último apartado (4.4) presentaremos la integración de los tres apartados anteriores, es decir, vincular los niveles de respuesta, los núcleos temáticos y las respuestas obtenidas a las preguntas planteadas.

Cabe aclarar que cada apartado se ilustra con extractos de protocolos que ejemplifican tanto los niveles de estructura interna como los diversos núcleos temáticos encontrados a partir de las respuestas de los participantes. Para dar

agilidad a la lectura, algunos de los ejemplos se exponen de forma concreta y únicamente con la información relevante para ilustrar las explicaciones acerca del nivel o núcleo temático del que se trate.

4. 1 Estructura Interna de las Representaciones

En este apartado daremos cuenta del análisis de la estructura interna de las representaciones, surgido a partir de las respuestas dadas por los participantes en la investigación.

Como mencionábamos en el apartado de procedimiento, en el análisis de las contestaciones de los participantes usaremos la metodología de análisis que Delgado-Cervantes (1999) propone con el fin de determinar de forma más precisa las características de complejidad y contenido de las representaciones.

"Dar cuenta de la estructura interna de las contestaciones nos permite conocer las características que guardan entre sí los elementos contenidos en las respuestas de los participantes y con ello poder vislumbrar y caracterizar los rasgos del pensamiento que subyacen a las contestaciones concretas que han manifestado los participantes" (op. cit.).

El análisis nos ha permitido conocer la forma en que, los estudiantes de nuestro estudio, organizan sus ideas en torno a la igualdad de educación entre los niños pobres y ricos, encontrando diferencias importantes entre ellas al interior del conjunto de las representaciones.

Esta disparidad se manifiesta en el grado de complejidad cognitiva o en la organización de las ideas, por lo que a partir de su análisis hemos podido encontrar por una parte que de los 4 niveles de complejidad propuesto por Delgado-Cervantes (op. cit.), en nuestro estudio sólo fueron identificadas respuestas con características de pensamiento de los niveles I, II, III y, por otra parte, que estos tres niveles se concretan en nuestra investigación de la siguiente forma:

NIVEL I

Este nivel de pensamiento ilustra una reflexión incipiente matizado por características perceptuales y elementos concretos. Estas características se encuentran entre nuestros participantes de manera aislada, es decir no hay conexión entre ellos. Por ejemplo, los que hablan de diferencias en el tipo de escuela a la que asisten pobres y ricos, cuando lo hacen se refieren a materiales, tamaños, estructura física del inmueble o contenido escolar describiendo únicamente actividades que se realizan dentro del aula. De manera general su conceptualización está formada por islotes inconexos.

Un ejemplo que nos permite ilustrar el nivel I nos lo proporciona Angel:

Angel (7;02) "¿Estudia lo mismo un niño pobre y un niño rico? No, no creo... porque ellos son ricos y van a otras escuelas. ¿En qué son diferentes? En lo grande... en los patios, en los salones, en las escaleras, en los vidrios, en los pizarrones, en los cuadernos y eso".

La contestación de Angel nos permite ver que su representación está formada por elementos esencialmente concretos y perceptuales, en donde la diferencia en lo que estudia un niño rico y pobre se basa en la estructura física "en lo grande" y los materiales de las escuelas a la que asisten unos y otros "escaleras, vidrios, pizarrones, etc."

NIVEL II

En las contestaciones clasificadas en este nivel se observa un pensamiento que supone una reflexión en la que se establecen vínculos y uniones entre los elementos que forman el contenido de la respuesta. Por lo general los elementos se vinculan de manera unidireccional o de forma paralela.

Con la respuesta aportada por Noel ilustraremos el tipo de representaciones que caracterizan este nivel:

Noel (14;06) "¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Pues... no sé, tal vez... muchos niños no saben... resolver problemas de matemáticas no saben hacerlo porque sus padres son ricos y piensan que siempre van a estar ahí ¿Y los pobres? Ellos tendrían... bueno, por necesitar el dinero, ellos llegan a ser profesionistas... y los ricos simplemente porque sus padres son ricos creen que van a heredar su dinero y con eso creen que van a vivir toda la vida y algunos aprueban apenas y luego si no les gusta el estudio pues pasarían apenas y terminan la carrera tal vez de suerte... tal vez la terminen pero no sepan hacer bien como es la carrera, como es su trabajo, como hacer el trabajo de la carrera que eligió. ¿Y el pobre? Pues yo creo tal vez llegue a vivir decentemente en una casa normal con su profesión ganar dinero para poder mantenerse. ¿De grandes llegarán a ser lo que quieren el niño pobre y el niño rico? Pues si se lo proponen sí, no importa que uno sea rico y el otro pobre... todos tenemos capacidades... todos saben pensar lo único que les evitaría sería la flojera ¿Cómo le haría el niño pobre para llegar a ser lo que quiere? Pues tendría que aprender lo básico, elegir la carrera, terminar la carrera y dedicarse a su profesión ¿Y el rico? Me imagino que igual, pero a veces pierde material... el rico tendría dinero para comprar el material, pero lo que sería el pobre casi no ¿Y cómo le haría el pobre? Pues me imagino que tendría que pedir prestado a sus padres tendría que decirles "préstame, esto depende mi calificación para llegar a tener esta carrera y después cuando termine la carrera tener un trabajo para ganar el dinero y pagarles".

La respuesta de Noel, aunque ya presenta vínculos como el terminar una carrera para conseguir un trabajo y ganar dinero o el pedir prestado a sus padres para terminar una carrera y después pagarles, aún no realiza una integración de todos los elementos mencionados en su contestación. Su representación de igualdad de educación entre pobres y ricos está muy matizada por elementos estereotipados como el pensar que los niños ricos "no saben resolver problemas de matemáticas porque sus padres son ricos y piensan que siempre van a estar ahí"; de igual forma su respuesta refleja la consideración de características personales y motivacionales cuando refiere que el niño pobre y el rico si se lo proponen si

llegarán a ser lo que ellos quieran porque todos tienen capacidades y todos saben pensar.

NIVEL III

En este nivel se observa cómo los niños y niñas van reflexionando y haciendo inferencias acerca de elementos más ocultos (menos visibles) y abstractos de la realidad, al mismo tiempo que van relacionando unos aspectos con otros ofreciendo por tanto explicaciones cada vez más complejas y realistas. Se tiene un mayor conocimiento del sistema educativo, se consideran distintos factores que intervienen en el desempeño personal, del contexto, etc.

La respuesta de Roberto ejemplifica los rasgos que caracterizan este nivel de pensamiento conceptual.

Roberto (14:09) "¿Tú crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No ¿Por qué? No porque a pesar de que el dinero no te da la educación, el dinero sí te da el acceso a la educación, a pesar de que hay muchos programas por parte del gobierno, de la UNAM, etc., de la Secretaría que te lo da gratis, hay cosas muy caras, pagar los libros, etc. y no, las escuelas de ahora, las de gobierno no son tan buenas como las particulares, muchos niños que son pobres necesitan trabajar por las tardes para mantenerse o poder ayudar a sus casas ¿Entonces estudian lo mismo? No, tal vez estudian lo mismo, pero el rico lo domina más. ¿De grandes crees que llequen a ser lo que quieren el niño rico como el niño pobre? No porque por ejemplo lo que pasa es esto, un niño rico estudia en el TEC y así y desafortunadamente hoy en día piensan que son mejores. Un niño pobre no se va a ir al TEC o algo por el estilo y sin embargo un niño rico que salga de 6 de promedio del TEC vale más ante los ojos de la sociedad que uno que salió de 10 de la UNAM ¿Qué podría hacer un niño pobre? Para ser doctor y que lo acepten hijole, luchar por sus derechos, llevar su curriculum y demostrar que son buenos, tendría que esforzarse el doble ¿Y el niño rico? Pagar y estudiar, nada más".

La respuesta de Roberto nos permite apreciar cómo, cada vez más, aparecen factores o elementos abstractos dando como resultado una representación más completa y compleja. Se observa también cómo la representación sobre la igualdad de educación tiene diversos puntos de anclaje, donde la igualdad de educación se asocia a factores de índole:

- ✓ Económico; al referirse que el dinero no da la educación, pero sí el acceso a ésta;
- ✓ de instituciones; al explicar que existen programas del gobierno o de la SEP que brinda educación gratuita;
- ✓ de prestigio y prejuicios sociales; cuando dice que se consideran mejores aquellos estudiantes que tienen las posibilidades de estar en una institución de prestigio como es el TEC y no en la UNAM;
- ✓ de esfuerzo; al nombrar que aunque el niño pobre llegue a concluir una profesión tendrá que esforzarse por demostrar su capacidad y calidad como profesionista.

Todos estos puntos se vinculan creando una red de relación en su explicación.

Como pudimos apreciar la diferencia entre los niveles de complejidad no obedece únicamente a la cantidad de información que tienen las representaciones de los participantes, sino también a que el número de aspectos tomados en cuenta en ellas incrementan y el tipo de elementos varían, apareciendo en los primeros niveles elementos concretos y en los últimos elementos abstractos. Además podemos ver diferencias en la organización de los elementos del contenido, es decir, de presentarse únicamente elementos aislados se llega a dar todo un vínculo entre los elementos mencionados de tal forma que las ideas expresadas se aprecian en un sistema de relaciones, otorgando así explicaciones cada vez más complejas como lo observamos en la respuesta dada por Roberto.

4.1.1 Niveles de Respuesta: Distribución

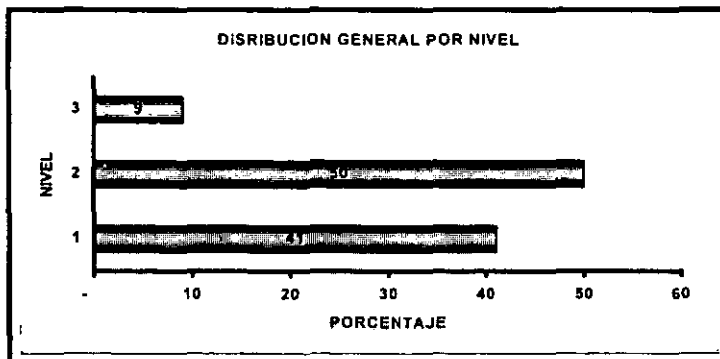
Cuando tomamos en cuenta *la muestra de la investigación en su totalidad* podemos notar diferencias en su distribución en cuanto a los tres niveles de complejidad encontrados en el análisis de la estructura interna de las representaciones, como se mostrará en las tablas y gráficas siguientes, lo que nos permite tener una visión más global de los resultados obtenidos y su tendencia.

A partir de lo encontrado, podemos decir que a mayor complejidad interna es menor el número de representaciones que tienen esas características.

Tabla 4.1 Distribución General por Nivel

	TOTAL	PORCENTAJES
NIVEL I	49	41
NIVEL II	60	50
NIVEL III	11	9
total	120	100

Gráfica 4.1 Distribución General por Nivel



Como se observa en la tabla y en la gráfica 4.1 los tres niveles de representación que encontramos en nuestra población total en el estudio se distribuyeron de la siguiente manera: el 41% de las representaciones presenta características asociadas al nivel I; en el nivel II se clasificaron el 50% y en el nivel III encontramos un 9% de ellas.

Con relación a la población estudiada, encontramos que a mayor complejidad es menor el número de representaciones que tienen una organización interna más elaborada, coherente y reflexiva. Es decir, existe un menor número de representaciones cuya estructura interna es más compleja; mientras que es mayor el número (49 casos) que tienen una organización menos compleja caracterizada por incorporar elementos de forma aislada o en relaciones simples en su estructura interna.

Tabla 4.2 Distribución de Casos por Nivel de Respuesta y Grado Escolar

RESPUESTA	PRIMARIA			SECUNDARIA		TOTAL
	1°	3°	6°	1°	3°	
NIVEL I	24	22	3	-	-	49
NIVEL II	-	2	21	19	18	60
NIVEL III	-	-	-	5	6	11

En la tabla 4.2 podemos ver que mientras el 100% de las representaciones de los participantes de primero de primaria (24) se localiza en respuestas del nivel I caracterizándose por reconocer, sólo aspectos perceptibles como el tener libros más grandes, maestras más bonitas, tener cuadernos y lápices, etc., vinculados con las posibilidades educativas; las representaciones de los participantes de los otros grados escolares se van desplegando entre aquellas cuyas características van variando de complejidad.

En el tercer grado de primaria 22 de las representaciones (92%) se ubican en las de tipo I y las 2 restantes (8%) en las de tipo II.

En sexto grado de primaria encontramos que el 13% de las representaciones de los participantes de este grado escolar se caracterizan por identificar relaciones simples o prototípicas y el 87% de ellas (21) aparecen ya con una reflexión más elaborada.

A partir del primer grado de secundaria encontramos que se presenta una ausencia de respuestas de nivel I, agrupándose entre las respuestas de nivel II y III con porcentaje correspondiente al 79 y 21% respectivamente.

En tercero de secundaria también el nivel I se encuentra sin respuesta mientras que los niveles II y III tienen un porcentaje del 75% y 25% respectivamente.

De esta manera los datos agrupados *por nivel y grado escolar* muestran una diferencia estadísticamente significativa al $p < 0.000$ ($\chi^2 = 110.97$ $gl = 8$), lo que nos

indica que existe un desarrollo evolutivo asociado a la edad de los participantes en donde las representaciones que van ofreciendo se caracterizan por ir pasando de un menor a un mayor grado de complejidad, lo que nos ayuda a decir que las ideas de los infantes y adolescentes no son meras copias de la información recibida, ellos construyen en un proceso de coordinación entre sus capacidades cognitivas y la interacción con el medio que les rodea sus propias visiones de la realidad, dotándolas de sentido propio. Estas representaciones cada vez van siendo más próximas a las que tienen los adultos.

Estos resultados ofrecen por tanto una visión de cómo evoluciona la comprensión sobre el concepto de igualdad de educación entre niños pobres y ricos. Las explicaciones que proporcionan niños y niñas de diferentes edades poseen características que no se pueden interpretar desde la posesión de una mayor cantidad de información, sino que también la organización de la misma sufre con la edad variaciones cualitativas importantes al pasar de representaciones matizadas por características esencialmente perceptuales a representaciones con elementos más ocultos (menos visibles) y abstractos de la realidad.

Tabla 4.3 Distribución por Sexo y Grado Escolar en Nivel de Respuesta

NIVEL	GRADO ESCOLAR												Total
	1° P		3° P		6° P		1° Sec.		3° Sec.		Total		
	Nas	Nos	Nas	Nos	Nas	Nos	Nas	Nos	Nas	Nos	Nas	Nos	
Nivel I	12	12	10	12	1	2	-	-	-	-	23	26	49
Nivel II	-	-	2	-	11	10	8	11	7	11	28	32	60
Nivel III	-	-	-	-	-	-	4	1	5	1	9	2	11
Total	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	60	60	120

P= primaria Sec.= secundaria Nas= niñas Nos= niños

Con relación a la distribución *por sexo* como se observa en la tabla 4.3 encontramos diferencias, aunque no estadísticamente significativas, a partir del tercer grado de primaria donde 2 de las niñas (17%) comienzan a dar respuestas de nivel II a diferencia de los chicos quienes en su totalidad (100%) se encuentran aún en un nivel I. En sexto grado se observa que las respuestas de 11 de las niñas (92%) están en un nivel II de complejidad mientras que de los niños sólo 10 de ellos (83%) se encuentran en este nivel de respuesta. En secundaria se observa una mayor diferencia por género en los niveles de respuesta pues las niñas manifiestan respuestas que fueron catalogadas como de nivel III donde se reflexiona y realizan inferencias acerca de elementos más ocultos y abstractos de la realidad, se van dando explicaciones más complejas y realistas y disminuye el pensamiento egocéntrico de los individuos dando pie a una visión más social. Es así como 4 niñas de primer grado (33%) y 5 de tercer grado (42%) se encuentran dando respuestas de nivel III a diferencia de los niños quienes sólo 1 (8%) tanto de primero como de tercer grado de secundaria respectivamente alcanzan este nivel de complejidad.

Aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas se observa que son las niñas quienes, a partir de 3° de primaria y en los grados posteriores, muestran representaciones más complejas con respecto a los niños de su mismo grado escolar, es decir, su pensamiento se aleja más de aspectos personales a considerar progresivamente más elementos relacionados con la realidad social que se vive en nuestro país con respecto a la educación.

Tabla 4.4 Distribución en Nivel por Tipo de Escuela y Grado Escolar

NIVEL	TIPO DE ESCUELA												TOTAL
	PUBLICA					PRIVADA					TOTAL		
	1° P	3° P	6° P	1° S	3° S	1° P	3° P	6° P	1° S	3° S	*Pub.	*Priv.	
Nivel I	12	12	3	-	-	12	10	-	-	-	27	22	49
Nivel II	-	-	9	9	11	-	2	12	10	7	29	31	60
Nivel III	-	-	-	3	1	-	-	-	2	5	4	7	11
Total	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	60	60	120

*P =Primaria *S=Secundaria *Pub=Pública *Priv=Privada

Como se observa en la tabla 4.4 respecto al *tipo de escuela* a la que se asiste, encontramos diferencias a partir del 3° grado de primaria y hasta 3° de secundaria tanto en escuelas públicas como privadas, resultando más marcadas estas diferencias en el número de participantes de 3° de secundaria, pues mientras 1 participante (8%) está en un nivel III; en la escuela privada 5 participantes (42%) se ubican en un nivel III. Lo que parece indicarnos que las representaciones de los estudiantes de este grado escolar reflejan entre los de escuela privada una estructura más compleja al referir que los niños pobres y ricos no estudian lo mismo dando argumentos de justificación o explicación más elaboradas de las causas a las que obedece esta diferencia.

4.2 Núcleos Temáticos del Contenido: Igualdad de Educación entre Niños Pobres y Ricos

En el estudio de las representaciones acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos no sólo nos interesa dar cuenta de las características evolutivas de su estructura interna, sino también, del contenido que en ellas se encuentra, por lo que este apartado del capítulo lo dedicamos precisamente a ese análisis.

En las representaciones construidas por los participantes no siempre se pone el acento en el mismo aspecto de la realidad ni de la misma forma, hemos encontrado diversos campos de contenido, lo que nos lleva a decir que no todos los niños y niñas de nuestra investigación piensan lo mismo sobre la igualdad de educación entre los niños pobres y ricos. Estas diferencias se pueden observar incluso entre aquellos participantes que se localizan en el mismo nivel de pensamiento, por lo que podemos inferir que la propia experiencia, las expectativas en torno al objeto, la consistencia o la inconsistencia de las percepciones recibidas, la propia personalidad del individuo, el nivel de desarrollo

de las estructuras cognitivas de la persona, la diversidad cultural, la clase social, el género, las capacidades y motivaciones van a generar la existencia de tan diversos campos de contenido.

Lo que aquí se ha considerado como núcleos temáticos son aquellos temas centrales en los que se basa el conjunto de descripciones, opiniones o explicaciones que conforman la contestación global del entrevistado (a). En una respuesta se puede encontrar uno o varios de los núcleos temáticos, es decir que un participante puede tener en su respuesta, que lo lleva a localizarse en un nivel de pensamiento determinado, presentar uno o varios núcleos temáticos. Para aclarar este punto se presenta la respuesta de Juan que se ubica en un nivel I e incluye dos aspectos que son: a) las escuelas a las que van unos y otros; y b) las diferencias en el tipo de material que se utilizan

Juan (6;10) ¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No ¿Por qué? Porque unos se anotan en otras escuelas ¿Por qué no estudian lo mismo? Porque unos estudian en cuadernos grandes y otros en cuadernos chicos.

Los ámbitos del contenido que hemos encontrado y clasificado como núcleos temáticos en las representaciones de igualdad de educación entre niños pobres y ricos como ya se mencionó en la introducción del capítulo son aquellos que se presentaron en por lo menos el 10% de las respuestas de los participantes. Tales núcleos se presentan en la siguiente tabla, donde se mencionan de manera general sus características principales y se ilustran con algunos ejemplos, para después pasar con mayor detalle al análisis de cada uno de estos núcleos.

Cabe señalar que por cuestiones prácticas el orden de presentación de los núcleos temáticos de aquí en adelante, será en orden descendente con relación a la frecuencia con la que fueron mencionados por los participantes del estudio.

Tabla 4.5 Núcleos Temáticos del Contenido: Las Representaciones de Igualdad de Educación entre Niños Pobres y Ricos

NÚCLEO	CARACTERÍSTICAS
Económico	<p>Hace referencia al dinero como elemento importante para poder acceder o no a una educación, es considerado también como algo necesario para poder estudiar determinadas carreras.</p> <p>Juan de Dios (7;07). "No porque los niños pobres no pueden entrar a la escuela, porque su mamá no tiene dinero para meterlos. <u>¿Y los niños ricos?</u> Pues ellos sí, porque tienen... primero porque se pueden meter... todo".</p>
Diferencia por tipo de escuela	<p>Se forma a partir de las respuestas que de forma explícita mencionan diferencias en cuanto al tipo de escuela a la que asisten los niños pobres y los niños ricos.</p> <p>Claudia (8;11) "No, los niños ricos los meten a un colegio de paga y los niños pobres los meten a una escuela donde no se paga".</p>

<p>Estereotipo de clase social</p>	<p>Se incluyen las respuestas que mencionan características que vinculan el ser rico o pobre con aspectos que parecen ilustrar las ideas que circulan a nivel social sin que exista una reflexión profunda en torno a ellas.</p> <p>Abril (6;11) "<u>¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?</u> No. Porque ellos son más presumidos y les interesan las cosas que valen más y a los pobres no <u>¿Que estudiarán los pobres?</u> Ellos o sea, ellos como que ser... este... vender los chicles, los chocolates, vender las paletas de hielo <u>¿Y estudian lo mismo?</u> No, <u>¿Qué estudian?</u> Los pobres estudian a vender y los ricos a inventar... ah... a enseñarles a otra gente en otras escuelas".</p>
<p>Factores de compensación</p>	<p>Se refiere a actividades que pueden llevar a cabo los individuos para poder continuar con una formación que les permita ser alguien (acceso a becas, t.abajos de medio tiempo, ahorro, herencia, relaciones sociales ventajosas, azar).</p> <p>Patricia (11;00) "...Pues algunos sí pero otros no, porque no sé, se pueden conseguir becas y ya estudian lo mismo que los ricos, pero hay algunos que no que son medio burros, y pues no".</p>
<p>Voluntad Motivación</p>	<p>Incluye las respuestas que reflejan el deseo, la motivación o la voluntad como factores determinantes o influyentes para poder desarrollar un proceso que permita al individuo llegar a ser aquello que quiere.</p> <p>Itzael (11;04) "... <u>¿Cómo es el esfuerzo que tiene que hacer el niño pobre?</u> Primero debe de tener siquiera una posibilidad económica, después que el niño quiera estudiar, que piense que él va a llegar a su meta ir esforzándose para aprender más y llegar a hacer tu sueño".</p>
<p>Diferencias en el avance del contenido</p>	<p>Se refiere a las respuestas relacionadas a diferencias en el avance del contenido académico entre niños ricos y pobres.</p> <p>Erandi (11;00) "No <u>¿Por qué?</u> Porque tienen que enseñarles más en las de paga <u>¿Por qué?</u> Yo pienso que enseñan igual... pero a los de paga los apuran más rápido, y a nosotros no... a ellos les enseñan rápido, y no tiene que ser rápido para que ellos aprendan, y aquí no, aquí sí nos dejan más poquito tiempo para que nosotros lo expliquemos y lo estudiemos bien".</p>
<p>Semejanza en el tipo de contenido</p>	<p>Las respuestas hacen referencia a la semejanza de contenido que existe entre lo que aprende un niño rico y un niño pobre.</p> <p>Claudia (8;07) "<u>¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?</u> Sí, <u>¿Qué estudian?</u> Como te había dicho... sumas, como crece un cerro, una montaña. <u>¿Les enseñan lo mismo a los dos?</u> Sí, les enseñan igual <u>¿Por qué?</u> Porque a los pobres les enseñan a sumar y también a los ricos <u>¿Por qué les enseñan igual?</u> Porque los dos necesitan la misma educación... también que aprendan lo mismo".</p>

Diferencias por tipo de materiales y maestros	<p>Señala las diferencias del tipo de materiales que hay en las escuelas, así como los maestros que enseñan en ellas.</p> <p>Aketzali B. (7;04) "<u>¿Por qué a ellos les enseñan más cosas que a los pobres?</u> Porque los maestros también han de ser ricos... y saben más que los pobres <u>¿Y por qué saben más que los pobres?</u> Porque aprenden más que los pobres... porque los maestros saben más que los maestros de escuela de gobierno que trabajan ahí <u>¿Por qué los maestros de gobierno no saben mucho?</u> Porque todavía... los maestros ricos no les quieren enseñar."</p>
Diferencias en el tipo de contenido	<p>Se refiere a las respuestas que dentro de su contenido establecen que existen diferencias, entre lo que aprende un niño rico y un niño pobre.</p> <p>Abri! (6;11) "<u>¿Y los pobres que estudian?</u> Ellos, o sea, como que ser... este... vender los chicles, los chocolates y vender paletas de hielo <u>¿Y estudian lo mismo?</u> No <u>¿Qué estudian?</u> Los pobres estudian a vender y los ricos a inventar... ha ... (piensa) a enseñarle a otra gente en otras escuelas."</p>
Derecho de asistir a la escuela	<p>Incluye las respuestas que hablan de derechos que tienen todos los niños para obtener una educación. Se hace mención a características individuales como la capacidad o la igualdad por ser seres humanos.</p> <p>Luz María (12;01) "Yo pienso que sí, <u>¿Por qué?</u> Porque ... yo digo que no hay diferencias entre un niño rico y un pobre. <u>¿Por qué?</u> [...] <u>¿Y por qué no hay diferencias?</u> Porque los dos son seres humanos, y en que..., ¿qué le pueden enseñar a un niño rico que no le puedan enseñar a un niño pobre? ¿o al revés?"</p>
Oportunidades y posibilidades de estudiar	<p>Este factor incluye las respuestas que hacen referencia a las oportunidades y posibilidades de estudiar que tienen algunos niños y niñas; las diferencias se basan en aspectos de tipo económico, sin mencionar ni tomar en cuenta las capacidades y habilidades de las personas. Aunque no se niega la posibilidad de asistencia a la escuela.</p> <p>Nancy (12;10) "Pues los niños ricos deberían ayudar y no estar despreciando a los pobres porque eso es una discriminación hacia ellos... aunque son iguales a ellos. solamente que no tienen la misma oportunidad de hacerlo por el dinero <u>¿Entonces estudian lo mismo?</u> Si tienen la oportunidad estudian lo mismo, lo pueden hacer".</p>
Instituciones	<p>Se refiere a las respuestas que hacen mención a instituciones encargadas de brindar educación a la población.</p> <p>Berenice (12;09) "<u>¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?</u> Pues a lo mejor sí porque la SEP imparte la misma educación y todo que en un colegio de paga..."</p>

Núcleo temático ECONÓMICO

Este núcleo hace referencia al dinero como elemento importante para poder acceder o no a una educación, es considerado también como algo necesario para poder estudiar determinadas carreras.

Es este núcleo temático el que ha tenido una mayor presencia dentro del conjunto total de las representaciones. Apareciendo en casi todos los niveles de respuesta.

Los ejemplos siguientes permitirán ilustrar este factor y su evolución.

Nora, P (7:01) "¿Crees que los niños pobres estudian lo mismo que los niños ricos? No. ¿Por qué? Porque los niños pobres no tienen dinero para pagar. ¿Y los niños ricos? Si ¿Y cómo le hacen entonces los niños pobres? No aprenden. ¿Qué saben los niños pobres? Nada. ¿Crees que de grandes el niño pobre y el niño rico uequen a ser lo mismo? No. ¿Por qué? Porque no. Porque el niño rico, este... este si fue lo que quería, y el niño pobre fue albañil o algo así. ¿Y eso quería ser el niño pobre? No ¿El qué quería ser? Doctor, veterinario, maestro. ¿Y no pudo llegar a serlo? No, porque no tuvo dinero para pagar. ¿Se necesita tener dinero para estudiar? Si".

Ma. Fernanda (12:00) "¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No, pues yo creo que no... hay niños que tienen más oportunidad de hacer una carrera más elevada, no sé, idiomas, no sé cosas así, y los niños pobres que no tienen tanto dinero, pueden hacer una carrera pero más sencilla a lo mejor. ¿Cómo sencilla? Más sencilla, en el aspecto de más fácil, más barata, que no sea de tan costoso material, o sea, que sí sea una carrera de bien y todo, pero no tan costosa. ¿Y como qué carrera será fácil? Mm... como... creo que sería un poquito idiomas porque a lo mejor pues a lo mejor sería un poco más cara que donde no enseñan idiomas, a lo mejor, no sé, administrador, no sé, yo pienso que es más fácil ser mecánico que eso."

Roberto (14:09) "¿Tú crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No ¿Por qué? No porque a pesar de que el dinero no te da la educación, el dinero si te da el acceso a la educación, a pesar de que hay muchos programas por parte del gobierno, de la UNAM, etc., de la Secretaría que te lo da gratis, hay cosas muy caras, pagar los libros, etc., y no las escuelas de ahora, las de gobierno no son tan buenas como las particulares muchos niños que son pobres necesitan trabajar por las tardes para mantenerse o poder ayudar a sus casas ¿Entonces estudian lo mismo? No, tal vez estudian lo mismo, pero el rico lo domina más".

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores el factor económico tiene variaciones de complejidad cognitiva en la manera de cómo se manifiesta.

Para Nora P. (nivel I) el dinero funge un papel sumamente importante, "determinista" para poder asistir a la escuela o incluso para poder aprender, si no tienes dinero no aprendes nada. Para otros participantes que se encuentran en este mismo nivel y que refieren el factor económico, éste puede aparecer como elemento complementario de explicación. El siguiente ejemplo ilustrará mejor este aspecto:

José (9:04) ¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No, Porque los niños ricos van a muy buenas escuelas, van en transporte, les dan 100 mil pesos para

gastar, les compran todo lo que quieren ¿Y los niños pobres? No tienen nada de eso ¿Entonces por qué no estudian lo mismo? Mm...(piensa), bueno, si estudian lo mismo ¿Qué estudian? Español con español, matemáticas con matemáticas, ciencias sociales con ciencias sociales son las mismas materias.

Luis (9:00) ¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No, ¿Por qué? Porque los niños pobres no tienen dinero y los ricos tienen mucho ¿Les enseñan cosas iguales o diferentes a los niños ricos y a los niños pobres? Cosas iguales... aprenden lo mismo.

En el caso de Ma. Fernanda (nivel II) el factor económico como elemento de explicación se enriquece, es decir, el dinero es importante pero ya no es un obstáculo. Así la visión aislada del dinero como único y determinante para que un niño pobre acceda a la educación y sobre todo pueda aprender desaparece con la visión de una educación diferencial en la que existe una conciencia sobre la existencia de diversas carreras con exigencias económicas a distinto nivel, que hace que Fernanda considere al dinero en su relación con otros factores. Así para ella el dinero puede servir para estudiar determinada carrera, pues existen carreras caras y carreras no tan caras que pueden estudiar los que no tienen tanto dinero.

En el caso de Roberto (nivel III) su contestación es más abstracta y compleja que la de Ma. Fernanda y Nora, como se puede apreciar Roberto hace una reflexión más elaborada acerca del papel que tiene el dinero en la educación, se muestra consciente de que el dinero no es lo que te brinda una educación, pero si de que este elemento es importante para permanecer o solventar todo lo que implica la asistencia a la escuela, que hay cosas caras, como es el comprar los libros. Se le ve la funcionalidad al dinero, ya no sólo se trata de saber que hay carreras caras o baratas, sino que además se sabe para qué se utilizaría o por qué es necesario el dinero para poder permanecer en una escuela.

Aparecen también otros elementos que se enlazan con el factor económico dentro de su discurso, como es mencionar instituciones encargadas de brindar una educación gratuita a todas las personas además de factores o acciones que pueden compensar el hecho de no tener dinero como es el trabajar por las tardes.

Tabla 4.6 Factor Económico. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	21	15	3	-	-	39	47
Nivel II	-	1	15	11	12	39	47
Nivel III	-	-	-	2	3	5	6
Total	21	16	18	13	15	83	69
%	88	67	75	54	63		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

La distribución por **grado escolar** indica, como se puede apreciar en la tabla 4.6 que el mayor número de representaciones que contienen este núcleo temático se encuentran entre los grados escolares de nivel primaria. El 66% de las respuestas clasificadas aquí pertenecen a niñas y niños de ese nivel escolar, mientras que el 34% son respuestas de estudiantes de secundaria.

Al interior de cada grado escolar los porcentajes muestran que este núcleo temático es mencionado por el 88% de los participantes de primer grado de primaria, el 67% y 75% en el caso de tercero y sexto grado de primaria respectivamente, un 54% en el caso de primero de secundaria y el 63% en tercero de secundaria. Este núcleo se asoció con el grado escolar de manera significativa al nivel de 0.0026 y $gI=4$.

La distribución en este núcleo temático con respecto a los **niveles de complejidad** con que se presenta nos muestran que su inclusión se realizó en el 47% de los casos dentro de una estructura de pensamiento de nivel I y II, y el 6% restante en el nivel III. En cuanto al análisis estadístico, se encontró una correlación de Spearman de 0.2358 con un valor de significancia al 0.0095. Podemos afirmar, por tanto, que conforme se avanza en grado escolar los participantes ofrecen explicaciones que son cualitativamente distintas, manifestando modos de razonamiento progresivamente más complejos.

Este núcleo temático como se puede observar en la tabla ha tenido una presencia constante dentro del conjunto total de las representaciones, aparece como uno de sus componentes de significado y hace su aparición en todos los niveles de respuesta y grados escolares.

De su análisis, hemos podido desprender que las posibilidades educativas se asocian a este núcleo temático de forma permanente en el total de los grupos escolares que participaron, así pues, la idea del dinero constituye el eje central de las explicaciones de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos, aunque la visión de este factor vaya cambiando de acuerdo a la edad, pues de ser un factor determinante para aprender en los niños y niñas de los primeros años (con edades medias de 7;10 y 8;08) quienes conciben que sólo aquellos que tienen dinero aprenden y donde la relación de los elementos nombrados por cada uno de los participantes se presenta de forma aislada o estableciendo conexiones simples, se convierte en los adolescentes (con edades medias de 11;09 y 14;04) en un elemento más en su discurso al que se asocian otros elementos para dar representaciones cada vez más complejas, como el referir instituciones encargadas de brindar una educación igualitaria y gratuita a todos los habitantes; el hablar de las posibilidades de asistir a bibliotecas, de conseguir becas, de trabajar, etc., para minimizar las desigualdades económicas.

De esta forma encontramos que dentro de este núcleo temático el pensamiento de las niñas y niños que cursan el primer y tercer grado de primaria se caracteriza por considerar al dinero como importante y determinante para acceder a la

escuela o estudiar determinada carrera. Mientras que las representaciones del alumnado de los grados siguientes van reflejando rasgos de pensamiento más complejo con referencia a aspectos de compensación como se observó en los ejemplos presentados.

Núcleo Temático: DIFERENCIAS POR EL TIPO DE ESCUELA.

Este núcleo se formó a partir de las respuestas que de forma explícita mencionan diferencias en cuanto al tipo de escuela a la que asisten los niños pobres y los niños ricos (pública, privada).

Los casos de Angel G., Juan Manuel y Erika darán cuenta de este factor.

Angel G. (7:02) *“¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No creo. ¿Por qué? Porque ellos son ricos y van a otras escuelas. ¿Y los pobres? Van a otras diferentes de esas. ¿En qué son diferentes? En lo grande... en los patios, en los salones, en las escaleras. En los vidrios, en los pizarrones, en los cuadernos... y eso”.*

Juan Manuel (11:08) *“¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Sí, porque no hay diferencias. ¿Cómo? Los niños van así a escuelas de paga y eso, y los pobres van a las de gobierno... y pero ya de grandes les va a servir a los dos para lo mismo, para ser alguien... para tener una profesión”.*

Erika (14:01) *“¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No... bueno algunas cosas, porque has de cuenta, en una escuela de gobierno no te enseñan lo mismo que aquí. Porque aquí como... en la escuela de gobierno que tienen más restringida la educación, como que hasta aquí y ya... y aquí como que te enseñan más cosas ¿Por qué crees que sea así? Porque... o sea, al gobierno no le... o sea no le interesa si aprenden o no... Porque entre más gente ignorante, más puede el gobierno le conviene que sea así ¿Y si todos supieran, qué pasaría con el gobierno? Pues tendrían que hacer las cosas bien”.*

Como se puede apreciar en las respuestas de los participantes este núcleo temático va presentando cambios en su estructura interna de pensamiento de gran importancia.

Para Angel G. (nivel I) las diferencias en la educación entre los niños ricos con respecto a los niños pobres radica exclusivamente en que los niños asisten a una escuela distinta, pero estas diferencias están dadas o vistas desde un plano de características perceptuales, es decir sólo sabe que las escuelas a las que asisten los niños pobres y ricos son diferentes, pero esas diferencias se dan a un nivel concreto o dando características físicas del edificio *“En lo grande... en los patios, en los salones, en las escaleras. En los vidrios, en los pizarrones”.*

Para Juan Manuel (nivel II) su representación va más allá del entorno físico o perceptual, él ya hace una diferencia en cuanto al tipo de escuela a la que asisten unos niños y otros, esta desigualdad se encuentra en que los pobres o los que no tienen dinero van a escuelas “de gobierno” y los ricos a unas “de paga”, pero sin embargo, las dos cumplen un mismo objetivo *“ya de grandes les va a servir a los dos para lo mismo, para ser alguien... para tener una profesión”* formándose así

como se puede notar en la respuesta de Juan Manuel y en la de otros participantes conexiones simples entre elementos que conforman su representación y que caracterizan el pensamiento de nivel II.

La respuesta de Erika, como ejemplo del nivel III, nos permite observar una respuesta más compleja con respecto a este núcleo temático de diferencias de escuela, pues si bien hace mención o dice que existen escuelas públicas donde van los niños pobres y escuelas privadas donde asisten los niños ricos se da cuenta de las diferencias existentes entre ambas en cuanto al tipo de educación que se brinda en una y otra, ya no se trata únicamente de mencionar diferencias concretas o de nombrar que hay escuelas públicas y privadas, sino que visualiza diferencias en el tipo de contenido que se enseña en cada una de ellas.

Reconoce además que la educación puede ser manipulada por instituciones como el "Gobierno" quienes pueden otorgar o restringir el tipo de contenido que se imparte a la población de educandos. De esta forma Erika nos ilustra el enlace que se va dando entre los atributos que aparecen en las representaciones de los participantes con este núcleo temático en este nivel de pensamiento.

Tabla 4.7 Diferencias por el Tipo de Escuela. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	3	9	2	-	-	14	25
Nivel II	-	-	12	10	12	34	59
Nivel III	-	-	-	3	6	9	16
Total	3	9	14	13	18	57	48
%	13	38	58	55	75		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

El análisis de la tabla 4.7 nos deja ver que este factor se encuentra en los tres niveles de respuesta, presentándose con más frecuencia en un nivel 2 con un 59%, en segundo término con un 25% en un primer nivel y sólo con un 16% en un nivel 3. De la misma manera, hemos encontrado que por *nivel* este núcleo temático resultó estadísticamente significativo ($X^2 = 15.85$ gl=2 $p < 0.005$).

En cuanto a su relación con el *grado escolar* se observa que los niños y niñas de 3° de secundaria son quienes con más frecuencia incluyen este factor con un 75%, con un 58 y 55% se encuentran los de 6° y 1° de secundaria respectivamente y con sólo 13% los de 1° de primaria. Al nivel de grado escolar se presentan diferencias significativas ($p < 0.0000$, $X^2 = 24.57$ gl=4) observándose que los participantes de mayor escolaridad incorporan con más frecuencia, en su representación este factor, que los estudiantes de los primeros grados.

Las observaciones de niñas y niños de 1° y 3° de primaria están basadas principalmente en características físicas y concretas entre unas instituciones y otras, es decir, las escuelas privadas tienen grandes salones, maestros bonitos, etc., y en las escuelas públicas sólo enseñan hacer caracoles y letras. A diferencia de la información que proporcionan los estudiantes de 6° de primaria 1° y 3° de secundaria, que se va acercando cada vez más a un pensamiento más complejo de la realidad, pues integran elementos abstractos que no sólo tienen que ver con lo que él ha observado y experimentado, sino que hay una integración de información proveniente de otros medios que les permite a los chicos y chicas tomar una actitud crítica sobre las desigualdades educativas y la calidad de educación que se recibe, si la formación de una niña o niño es en una escuela particular o de gobierno, es decir se enlazan ideas que circulan en su entorno social que los llevan a considerar que los estudiantes de una escuela privada saldrán mejor preparados que los que asisten a una escuela pública teniendo mayor prestigio y mejores oportunidades en el campo laboral.

Núcleo Temático: ESTEREOTIPO DE CLASE SOCIAL.

Otra línea de importancia es el contenido de las representaciones que va ligado con los estereotipos de clase social, es decir las ideas que presentan los participantes, en las que se pueden localizar características que vinculan el ser rico o pobre con aspectos que circulan a nivel social sin que exista una reflexión profunda en torno a ellas. Ejemplos de estas ideas las encontramos alrededor de aspectos vinculados con el interés por estudiar, el tipo de carreras que se pueden cursar o la clase de escuelas a las que se puede acudir.

Los casos de Jorge, Fernanda y Roberto ilustran con mayor detalle este núcleo temático.

Jorge (6;07) "¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Sí ¿Qué estudian los niños ricos? Estudian los libros... los cuadernos. ¿Y los niños pobres? Nada... porque ya están pobres y están en la calle. ¿Qué hacen los niños pobres? Nada... porque aprenden nada más los niños ricos. ¿Y los niños pobres qué aprenden? Nada... porque están en la calle. ¿Por qué están en la calle? Porque tiene hambre... y no tienen dinero"

Fernanda (13;00) "Un niño rico y un niño pobre ¿Pueden los dos estudiar para ser doctor? No, porque no se puede... ¿Un niño rico que puede ser? Pueden ser maestros, o doctores y todo. ¿Y los pobres? No, no pueden ¿Entonces ellos que hacen? Se dedican a lavar, al hogar, a trabajar a lo del bosque o sea jardinería"

Roberto (14;09) "¿Tu crees que de grandes llegarán a ser lo mismo el niño pobre y el niño rico? No, porque, por ejemplo lo que pasa es esto, a un niño rico estudia en el TEC y así y desafortunadamente hoy en día piensan que son mejores. Un niño pobre no se va a ir al TEC o algo por el estilo y sin embargo un niño rico que salga de 6 de promedio del TEC vale más ante los ojos de la sociedad que uno que salió de 10 de la UNAM ¿Qué podría hacer un niño pobre? Esforzarse más, esforzarse muchísimo más que el rico, pero de que llega, llega pero a la hora de buscar trabajo es allí donde empiezan los prejuicios de la sociedad"

Del análisis de las respuestas hemos podido encontrar diferencias evolutivas importantes dentro de este núcleo temático de estereotipos de clase social.

En el nivel I, como es el caso de Jorge, hemos encontrado representaciones que marcan de forma inamovible o determinista la idea de asociar la pobreza con la permanencia en la calle y la imposibilidad de aprender. La expresión de Jorge "aprenden nada más los niños ricos" parece reflejar aquello que escucha en su entorno dado que las experiencias vividas a su corta edad, así como las características de sus estructuras cognoscitivas, no le permiten todavía producir una síntesis y conclusión de este tipo. Otro aspecto que refleja la reproducción de prototipos creados o circulantes en el medio social en el que se desarrolla es el vínculo de la pobreza con la presencia de hambre y la carencia de dinero.

En este nivel la escuela se ve como el único lugar donde se puede aprender, por lo tanto los niños pobres que no asisten a una escuela no aprenden ni saben nada.

En un nivel II encontramos el caso de Fernanda que utiliza un prototipo que está más asociado al tipo de carreras o profesiones que debe tener un pobre y un rico, para ella como para otros participantes la clase social determina las posibilidades de acceso escolar, el pobre puede aprender pero hasta cierto grado o tener una profesión determinada. *"Se dedican a lavar, al hogar, a trabajar a lo del bosque o sea jardinería"*

En este nivel II también empezamos a encontrar, entre algunos de los participantes, una actitud diferente hacia los niños ricos, a diferencia del nivel anterior en éste se encuentra la idea de que al niño rico ya no le interesa seguir estudiando por el hecho de ser rico y tener los suficientes recursos económicos.

En el nivel III, como se ilustra con el caso de Roberto, este prototipo de clase no sólo se asocia a tipos de escuelas a las que asisten los niños pobres y los niños ricos, entre los que se considera que son mejores las escuelas a las que asisten los ricos, sino que también se reflexiona sobre el hecho de que la escuela puede no ser determinante en el tipo y calidad de formación reconociéndose de forma explícita que en el ámbito social el prestigio otorgado a la escuela pesa más que el nivel de formación y calificación escolar obtenida. De este modo podemos apreciar en su respuesta con respecto a los ejemplos de los niveles I y II una transición de orientación personal hacia una visión más social, al darse cuenta del valor y el prestigio que la sociedad y el campo laboral otorgan a las instituciones educativas y por ende a los estudiantes que pueden asistir a éstas.

Es así como vemos que los participantes que se encuentran en un nivel III, los estereotipos de clase social que utilizan reflejan un trasfondo más real, en comparación con los utilizados por los participantes ubicados en un primer nivel, acerca de lo que sucede en el ámbito social en cuanto a la educación que se recibe y a las oportunidades que se tienen por esto en el campo laboral

Tabla 4.8 Estereotipo de Clase Social. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	10	15	1	-	-	26	50
Nivel II	-	-	9	2	4	15	29
Nivel III	-	-	-	9	2	11	21
Total	10	15	10	11	6	52	43
%	42	63	42	46	25		
N	24	24	24	24	24	120	

*P =Primaria *S=Secundaria

Este factor, como se puede ver en la tabla 4.8, se encuentra en los tres niveles de respuesta, es decir, aparece en todos ellos aunque el número de aparición varíe de un grupo a otro, presentándose con mayor frecuencia en el nivel I con un 50% continuando con un 29% en el nivel II y con un 21% en un tercer nivel.

Por grupo encontramos que entre las niñas y niños de 1°, 3° y 6° de primaria se encuentra en un nivel I con porcentajes de 38%, 58% y 4% respectivamente, la presencia de este núcleo se localiza cuando se refieren a que los niños pobres no estudian lo mismo que los niños ricos porque los pobres viven en la calle, no tienen dinero, les faltan cuadernos o ellos no aprenden, todos estos elementos que no llevan una reflexión sino que aparecen como una lista de requisitos que al no cumplir los niños pobres quedan fuera de toda posibilidad educativa. Lo que nos muestra la reproducción de aquello que escuchan y su percepción de su realidad inmediata.

En cuanto a los participantes de 6° de primaria, 1° y 3° de secundaria, este núcleo de contenido, se encuentra en un nivel II y es mencionado por el 60%, 13% y 27% respectivamente. Su inclusión nos refleja, entre otras visiones, la imagen de que los niños ricos y pobres estudian cosas diferentes, porque consideran que para los ricos el estudiar ya no es necesario o importante porque cuentan ya con los recursos económicos producto de heredar los bienes de los padres. También piensan que si bien ricos y pobres estudian lo mismo, los ricos estudiarán carreras que les otorguen prestigio y los pobres serán quienes estudien carreras cortas o que no requieran mucho dinero

Por último, con una menor frecuencia de aparición, están los estudiantes de 1° y 3° de secundaria en un nivel III, con un 82% y 18% respectivamente. Este núcleo temático ha sido encontrado en las reflexiones relacionadas con la afirmación de que tanto niños pobres como ricos estudian lo mismo y de grandes llegarán a ser lo cada uno de ellos quiera. Se considera que aunque los niños pobres no tengan el dinero que tiene un niño rico, se esforzarán más para obtener lo que los niños ricos sin esfuerzo ya tienen, porque sus padres se los dan, dicho esfuerzo no sólo es en el plano económico y laboral sino también social pues tendrán que lidiar con las concepciones de estereotipo de clase que circulan en su entorno y que forman parte de la organización social y cultural.

Tabla 4.9. Factor Estereotipo de Clase Social. Distribución por Sexo y Grado Escolar

SEXO	GRADO ESCOLAR						Total	
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S			
♀ Niñas	6	5	4	4	3	22	37% N=60	
♂ Niños	4	10	6	7	3	30	50% N=60	
Total	10	15	10	11	2	52	43% N=120	

*P =Primaria *S=Secundaria

Si analizamos los resultados de la tabla 4.9 podemos observar las diferencias que hay entre la distribución por sexo y grado escolar de los 52 participantes que hacen mención de este núcleo temático. Estadísticamente estas diferencias no resultan significativas pero se considera interesante realizar algunos comentarios al respecto pues son 30 niños (50%) los que hacen mención de este factor en comparación con las 22 niñas (37%) que lo mencionan.

Esto consideramos se explica por las creencias, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre mujeres y hombres, que se transmiten a través de las diferentes instituciones sociales entre las que se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, etc. quienes contribuyen a reforzar una ideología que guía las acciones y los significados que las personas otorgan a los fenómenos sociales en los que participan y que les proporcionan valores para evaluar la conducta propia y ajena.

Núcleo Temático: FACTORES DE COMPENSACIÓN

Este núcleo temático se refiere a actividades que pueden realizar los individuos que no cuentan con los recursos económicos para poder continuar con una formación escolar.

Aunque casi todos los niños y niñas mencionan algún tipo de compensación para que puedan acceder a la educación los pobres, dentro de éstos se encuentran diferencias notables que nos muestran una evolución.

Rosa María y José Moisés, ubicados en un nivel I de complejidad, nos ofrecen una respuesta cuyos elementos compensatorios utilizados como solución para que pueda estudiar el niño pobre es, como menciona Ileana Enesco (1997), de carácter fantasioso por lo poco probable de éstos, como pueden ser: el sacarse la lotería, el irse a vivir con una persona rica o el ahorrar. Estos elementos son utilizados de forma única en la solución al problema de la falta de recursos económicos para ingresar a una educación o llegar a tener una carrera.

Susana (7:09) “¿De grandes llegarán a ser lo que quieren el niño pobre y el niño rico? Si ¿Cómo le harían? Estudiando ¿Nada más? Sí, estudiar... todas las escuelas y el pobre ¿Cómo le haría? Le pediría al rico dinero ¿Y el rico cómo le haría? Le prestaría al pobre, nada más”.

Rosa María (9:00) “¿Crees que de grandes lleguen a ser lo mismo el niño rico y el niño pobre? No, porque a lo mejor si el niño pobre compró uno de esos de la lotería, un... uno de esos de “remolino” y se metió y ganó mucho dinero... y el niño rico se quedó sin nada. Por ejemplo, el niño pobre dijo “ De grande voy a ser doctor”, y el niño rico dice “yo también voy a ser doctor” ¿Los dos de grandes lo llegarán a ser? Yo digo que sí. ¿Cómo le harían? Porque si el niño rico se sacó la lotería pues puede comprar sus libros y comprar su traje, y el niño pobre pues también se compraría lo mismo si se encontrara otro cachito ¿Sólo sacándose la lotería podrían llegar a ser lo mismo? Bueno, si los dos fueran pobres sí, eso digo yo”.

En tanto que Filiberto y Miriam, que se encuentran en un nivel II, comienzan a utilizar en sus respuestas elementos de compensación más probables como puede ser el trabajar y el estudiar al mismo tiempo o poder obtener una beca que les permita a los que no poseen recursos económicos seguir estudiando.

En este nivel la persona tienen que cubrir una actividad más realista que le permita de alguna manera compensar la falta del factor económico.

Filiberto Matías (11:10) “¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Yo creo que no. Los pobres tienen que estudiar y también trabajar al mismo tiempo... y los ricos nada más estudian y estudian... y ya, ellos no importa que reprobren ellos siguen estudiando”.

Miriam (8:00) “¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Sí, porque un pobre, bueno, si sabe mucho ¿no?, Entonces se gana beca y entonces así sus papás lo pueden ayudar y si un rico quiere ser doctor el pobre también puede ser doctor. ¿Y cómo le haría el pobre? Estudiando, y si se saca puro 10 pues ya ¿no?, puede y le dan más beca”.

En la respuesta de Yadira, que está en un nivel III, podemos encontrar una estructura de pensamiento más compleja al mencionarse factores de compensación más realistas, al ser más probables, que los dados por los participantes anteriores, aquí se observan más de un factor que se puede llevar a cabo si no se cuenta con el dinero suficiente para hacer frente a los gastos que requiere el asistir a la escuela o el cursar determinada carrera, ella menciona la existencia y la posibilidad de asistir a una escuela de gobierno, la cual permite el acceso a los que no pueden pagar una escuela privada, así mismo reflexiona sobre la existencia de bibliotecas si no se pueden comprar los libros que se necesitan.

Yadira (14:06) “¿De grandes llegarán a ser lo que quieran ser tanto el niño pobre como el niño rico? Si quiere sí, o sea, si están dispuestos a cumplir esa meta que se han hecho ellos desde niños pues yo creo que sí. ¿El pobre cómo le haría? Pues tendría que echarle muchas ganas y pues no, o sea, le costaría mucho trabajo, pero pues por eso yo creo que por algo se hicieron estas escuelas de gobierno también aunque... en cierta forma no son tan caras... los uniformes, los cuadernos, los libros y todo ese tipo de cosas

que para trabajos, si sale caro, pero es más cara una escuela para un rico, entonces yo creo que si quiere hay métodos por que para eso se hicieron estas escuelas, *hay escuelas de gobierno, hay métodos, hay bibliotecas*, o sea, se les dan facilidades, no muchas pero sí, si no puedes comprar los libros vas a las *bibliotecas...* si les costaría un poquito más de trabajo pero si se puede llegar a serlo".

Tabla 4.10 Factores de Compensación. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	5	8	1	-	-	14	29
Nivel II	-	2	12	8	8	30	61
Nivel III	-	-	-	3	2	5	10
Total	5	10	13	11	10	49	41
%	21	42	54	46	42		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria S=Secundaria

Como se muestra en la tabla 4.10 los participantes que más hacen mención a este factor son los que se ubican en un pensamiento de nivel II con un 61%, con un 29% están los niños y niñas de nivel I y el 10% en un nivel III. En el análisis estadístico este núcleo temático se asoció con el *nivel de complejidad* de manera significativa al nivel 0.039 ($X^2=5.23$ gl=2).

La distribución de este núcleo temático entre la población estudiada de acuerdo al nivel de complejidad y *grado escolar* es como sigue: los estudiantes de primer grado de primaria incluyen este núcleo temático en un 21% (5 casos), los participantes de 3° de primaria y 3° de secundaria lo incorporan en un 42% (10 casos), con un 46% (11 casos) están los de 1° de secundaria y con mayor frecuencia se encuentran los niños y niñas de 6° de primaria con un 54% (13 casos).

Si bien esperábamos que también hubiese diferencias significativas a nivel estadístico entre este núcleo temático y grado escolar, no resultó así, sin embargo, cualitativamente podemos decir que sí existieron dichas diferencias, pues si bien aspectos compensatorios fueron mencionados por niñas y niños de primer grado de primaria hasta los de secundaria no lo hacían en los mismos términos, ya que mientras los estudiantes más pequeños utilizan elementos compensatorios a nivel fantasioso (sacarse la lotería, irse a vivir con alguien rico, etc.), los adolescentes comprenden que si bien existe una condición económica desfavorable para algunos niños y niñas existen alternativas más probables (becas, bibliotecas, trabajos de medio tiempo, etc.) para continuar estudiando y llegar a ser lo que se quiere, notándose así una evolución en el contenido del núcleo temático.

En la tabla siguiente se presenta la distribución por sexo y grado escolar.

Tabla 4.11. Factor Elemento de Compensación. Distribución por Sexo y Grado Escolar

SEXO	GRADO ESCOLAR						Total	
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S			
♀ Niñas	1	7	8	8	6	30	50% N=60	
♂ Niños	4	3	5	3	4	19	32% N=60	
Total	5	10	13	11	10	49	41% N=120	

*P=Primaria *S=Secundaria

Como podemos observar, en la tabla anterior, donde se muestran los datos del núcleo temático elementos de compensación, se localizan diferencias en la mención de este factor entre niños y niñas en todos los grados, encontramos que las niñas mencionan con mayor frecuencia elementos de compensación, que hacen posible el acceso a la escuela de aquellos que no cuentan con recursos económicos suficientes, con un 50% (30 casos) en comparación con los niños que lo mencionan con un 32% (19 casos). Una vez realizado el análisis estadístico este reveló diferencias estadísticamente significativas con relación a factores de compensación que utilizan niñas y niños ($X^2 = 4.17$ gl=1, $p < 0.041$).

Los resultados por género nos ayudan a decir que a pesar de que niños y niñas admiten la existencia de desigualdades de educación ocasionadas por el factor económico, las niñas son las que plantean más elementos de compensación que podrían ayudar a amortiguar dicho factor. Esta información refleja el aprendizaje de ciertas normas que se transmiten a través del proceso de socialización con relación a la división por género, es decir, pareciera que lo que la sociedad refuerza en las niñas son las normas sobre lo que es obligado (contribuir al mantenimiento del sistema patriarcal), prohibido (juzgar y evaluar negativamente) y permitido (generosidad, creatividad y comprensión).

4.12 Tabla Factores de compensación. Distribución por tipo de escuela y grado escolar.

Tipo de escuela	GRADO ESCOLAR					Total	%
	1°P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Pública	2	7	9	6	7	31	63
Privada	3	3	4	5	3	18	37
Total	5	10	13	11	10	49	

*P=Primaria *S=Secundaria

En la tabla 4.12 podemos observar la distribución de este núcleo temático por tipo de escuela y grado escolar, donde de los 49 participantes que mencionan este núcleo temático, 31 de ellos (63%) pertenecen a escuelas públicas, mientras que los 18 restantes (37%) acuden a escuelas privadas. El análisis estadístico reveló diferencias estadísticamente significativas entre este factor y el *tipo de escuela a la que se asiste* a un nivel de $p < 0.015$ ($x^2 = 5.82$ gl=1).

Cabe mencionar que este núcleo temático factores de compensación fue el único que a nivel estadístico resultó con diferencias significativas con la variable tipo de escuela.

Lo que nos deja ver que los participantes que estudian en escuelas públicas, aunque no se asumen como pobres, en su discurso integran más a diferencia de los que acuden a escuelas privadas, este núcleo temático que habla de las formas en que las personas que no cuentan con los recursos económicos pueden continuar con una educación. Esto debido posiblemente a que ellas y ellos recurren precisamente a actividades como es el asistir a escuelas públicas, obtener becas, ir a bibliotecas públicas, o trabajar medios tiempos, etc., para continuar en la escuela, lo que les permite tener consciencia de que existen otros medios que facilitan el acudir y permanecer en una escuela sin la necesidad de ser ricos.

Núcleo temático: VOLUNTAD-MOTIVACIÓN

En este núcleo se incluyen las respuestas que reflejan el deseo, la motivación o la voluntad como factores determinantes o influyentes para poder desarrollar un proceso que permita al individuo llegar a ser aquello que quiere.

Las respuestas de los siguientes participantes ilustran cómo es que se presenta este factor.

Ernesto (9:02) *"¿De grandes llegarán a ser lo que quieren, el niño pobre y el niño rico? Si estudian y si lo quieren ser ellos, yo creo que sí. ¿El pobre cómo le haría? Pues estudiando... nada más. ¿Y el rico cómo le haría? Igual... estudiando los dos, porque cómo vas a ser doctor sin saber de medicina"*.

Itzael (11:04) *"¿De grandes llegarán a ser lo que quieren, el niño pobre y el niño rico? Pues creo que sí, porque los niños pobres hacen su mayor esfuerzo por ser lo que quieren ser y los ricos dicen 'como tengo dinero, pues voy a decir que ya estudie y que soy alguien ¿no? ¿Cómo es el esfuerzo que tiene que hacer el pobre? Primero debe tener siquiera una posibilidad económica, después que el niño quiera estudiar, que piense que él va a llegar a su meta, ir esforzándose para aprender más y llegar a hacer tu sueño. ¿Y el rico cómo le haría? Pues, aparte de que tiene todo su dinero... él si tiene facilidades económicas y sólo lo que tiene que poner es su esfuerzo para si quiere ir a la escuela o no"*.

Yadira Pacheco (14:06) *"¿De grandes llegarán a ser lo que quieran ser tanto el niño pobre como el niño rico? Si quieres sí, o sea, si están dispuestos a cumplir esa meta que se han hecho ellos desde niños pues yo creo que sí. ¿El pobre cómo le haría? Pues tendría que echarle muchas ganas y pues no, o sea, le costaría mucho trabajo, pero pues por eso yo creo que por algo se hicieron estas escuelas de gobierno también aunque... en cierta forma no son tan caras... los uniformes, los cuadernos, los libros y todo ese tipo de cosas que para trabajos, si sale caro, pero es más cara una escuela para un rico, entonces yo creo que si quiere hay métodos por que para eso se hicieron estas escuelas, hay escuelas de gobierno, hay métodos, hay bibliotecas, o sea, se les dan facilidades, no muchas pero si, si no puedes comprar los libros vas a las bibliotecas... si les costaría un poquito más de trabajo pero si se puede llegar a serio"*.

A partir de las respuestas que presentan los tres participantes anteriores podemos ver una evolución en la construcción de este factor que aquí hemos denominado Voluntad-Motivación.

En la respuesta de Ernesto (nivel I), encontramos un espíritu voluntarista más que de motivación, para él sólo basta que se desee o se quiera algo para obtenerlo no hay más. En la mención de otros factores éste aparece como prioritario.

Como sucede con Itzael (nivel II), el estudio se convierte en un sueño que al ser planteado como una meta requiere de la realización de un esfuerzo que compromete la motivación para poder cumplirse. Es así como su respuesta va ligada a mencionar digamos que las condiciones necesarias para llevar dicho propósito.

De esta forma el espíritu voluntarista que caracterizaba al primer nivel se transforma en este segundo en motivación, metas y esfuerzo.

En un nivel III encontramos el caso de Yadira donde su respuesta es más estructurada y compleja que la de los dos participantes anteriores. Para Yadira los factores de motivación y voluntad para conseguir las metas se extienden a lo largo del tiempo *"si están dispuestos a cumplir esa meta que se han hecho ellos desde niños pues yo creo que sí"*. Yadira a diferencia de Itzael plantea, ya no las condiciones que se necesitan para cumplirlas, sino los medios que te permiten poder llevarlas a cabo como es la existencia de escuelas públicas que permiten el acceso a las personas que no cuentan con los medios económicos para asistir a una privada, también hace mención de las posibilidades que otorgan las bibliotecas a los estudiantes que no están en condiciones de comprar los libros necesarios, es así que encuentra factores que permiten ir manteniendo el deseo y la voluntad por cumplir las metas planteadas consciente, claro está, del esfuerzo que implica el realizarlas.

Tabla 4.13. Voluntad Motivación. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR						%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S	TOTAL	
Nivel I	3	6	-	-	-	9	19
Nivel II	-	2	6	13	12	33	70
Nivel III	-	-	-	3	2	5	11
Total	3	8	6	16	14	47	39
%	12	33	25	67	58		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

La distribución que se presentó en este núcleo temático con respecto a los niveles de complejidad nos reveló la existencia de diferencias significativas al nivel 0.0020 ($X^2=11.40$ gl=2), lo que indica como se observa en la tabla 4.13 que su inclusión se realizó en un 19% de los casos en un nivel I donde los niños y niñas consideran

que basta con que el niño pobre quiera ir a la escuela para aprender lo mismo que un niño rico y llegar a ser lo que cada uno de ellos quiera; un 70% en una estructura de pensamiento de nivel II, cuya motivación va relacionada con el cumplimiento de metas a través del esfuerzo personal; y un 11% en el nivel III donde además de mencionar la motivación como impulsora en el cumplimiento de las metas, se plantean los medios para poderlas llevar a cabo.

Con relación al *grado escolar* podemos apreciar que en todos los grados escolares estudiados se hace referencia a la motivación como eje importante para ingresar o permanecer en la escuela, aunque cobra mayor relevancia entre los niños y niñas de primer y tercer grado de secundaria con un porcentaje del 67% y 58% respectivamente. Esta diferencia de aparición, entre los distintos grados escolares, se encuentra con valores estadísticos que la señalan como significativa al nivel 0.0002 ($X^2=16.70$).

Las diferencias evolutivas que podemos apreciar en la concepción, de lo que hemos llamado aquí núcleo de voluntad-motivación, se presentan al observar a los participantes más pequeños (1°, 3° y 6° de primaria, edades medias respectivas de 7;01, 8;08 y 11;09 años) que perciben este elemento como único factor para alcanzar lo que se quiere, mientras que la concepción de participantes de los grados siguientes va unida a la idea de *motivación* como algo necesario e importante para alcanzar las metas que se fijan, es decir, se ve como un elemento importante que sirve como eje para buscar otros elementos para el cumplimiento de los propósitos establecidos.

Núcleo Temático: DIFERENCIAS EN AVANCE DE CONTENIDO

Este núcleo incluye respuestas relacionadas con las diferencias en el avance del contenido académico entre niños ricos y pobres.

Los siguientes ejemplos ilustrarán con más detalle este núcleo temático.

Beatriz (8;00) "¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Pues yo creo que no pues no tienen el mismo dinero, los ricos pues si tienen mucho dinero y los pobres por ejemplo, o sea les enseñarían a dibujar y eso, pero los ricos ya sabrían otras cosas más avanzadas. ¿Y por qué crees eso? Porque tienen mucho dinero. ¿Y el que no tiene dinero cómo le hace? Pues nadie le enseña nada, por ejemplo que una escuela coopere para darle cosas a los niños pobres, a un orfanato..."

Pablo (13;01) "¿ Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No, lo mismo no porque a nosotros nos dan más, nos preparan más, más que a los otros, a los niños pobres por no tener tantos recursos ¿qué recursos? Económicos, posibilidades, ellos no pueden pagar una escuela cara ni nada de paga. ¿Entonces no estudian lo mismo? Sí, pero a nosotros nos dan, nos complementan más para que salgamos mejor preparados.

Paola (14;08) "¿ Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Se supone que sí deberían estudiar lo mismo, pero definitivamente no es lo mismo, o sea yo he tenido la oportunidad de comprobar el nivel académico de esta escuela, de cualquier escuela particular, no es el mismo que las escuelas de gobierno, entonces pues tal vez sí saben pero no es lo mismo ¿Por qué el nivel académico no es el mismo? Porque es..."

es cosa del gobierno, o sea, las escuelas de gobierno, yo tuve una vez la oportunidad de ver a la hija de una muchacha que trabajaba en mi casa, que estudiaba en una escuela de gobierno, iba en el mismo grado que mi hermano y para nada veían lo mismo, o sea la niña llevaba ahí sumas, o no sé y mi hermano ya veía cosas más adelantadas, entonces ese ya es el nivel de las escuelas"

Al analizar detalladamente las respuestas de los niños y niñas que hacen mención a este núcleo de diferencias en el avance de contenido encontramos cambios entre los niveles en los que se presentan, de esta manera hayamos que los participantes que refieren a este núcleo se encuentran en un nivel de estructura interna I, como es el caso de Beatriz, las diferencias en el avance de contenido se dan asociadas de forma prototípica a las características económicas del individuo, así quien tiene más dinero tiene más conocimientos o un mayor avance en ellos, ya que está dado por el simple hecho de ser rico y asistir a una escuela "donde se paga".

En el caso de las niñas y niños que se ubican en un pensamiento de nivel II, como es el caso de Pablo y de otros participantes, este núcleo tiene otro matiz, pues se señalan diferencias en cuanto al avance de contenido haciendo referencia a materias adicionales, nivel académico, ritmo de enseñanza, etc., entre una escuela pública y privada. Para estos participantes un niño rico que asiste a una escuela privada aprende más cosas, a un ritmo más acelerado y les complementan su educación porque el objetivo es que salgan "mejor preparados".

En un plano más evolucionado encontramos a los participantes ubicados en un nivel III, como es el caso de Paola, en donde se toma conciencia a partir de casos cotidianos y cercanos a la vivencia personal, que existen diferencias importantes en el avance de los contenidos que se enseñan en una escuela privada con respecto a una escuela pública. Se asocian también a su discurso argumentos que emergen teniendo como base la concepción de la educación como una institución social, cuya figura puede ser asociada a la SEP, a la UNAM o al gobierno. De esta manera encontramos que se habla de igualdad en el contenido como algo que tendría que ser dado a todos por el sistema educativo pero al no ser así se van resaltando aun más las diferencias entre las escuelas y el nivel académico que alcanzan los participantes.

Tabla 4.14 Diferencias en Avance de contenido. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	2	5	1	-	-	8	35
Nivel II	-	-	3	4	3	10	43
Nivel III	-	-	-	3	2	5	22
Total	2	5	4	7	5	23	19
%	8	21	17	30	21		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

Como podemos apreciar en la tabla 4.14 el 19% de los participantes en el estudio (23 casos) hace mención a este núcleo.

La distribución nos muestra que en el nivel I y II un 35% y 43% de los participantes lo mencionan y el 22% restante lo hace en respuestas de nivel III.

La presencia de este núcleo, en el análisis por **grado** escolar nos permite apreciar que los participantes de 1° de secundaria (7 casos) representando un 30% son los que mayor alusión hacen a este factor.

En el análisis estadístico este núcleo temático no presentó diferencias significativas por nivel, sexo, grado escolar y tipo de escuelas

Núcleo Temático: SEMEJANZAS EN EL TIPO DE CONTENIDO

En este factor se incluyen las respuestas que hacen referencia a la semejanza de contenido que existe entre lo que aprende un niño rico y un niño pobre.

Al analizar las respuestas de los participantes encontramos que el mayor número de niños y niñas que hacen mención a este factor se encuentran ubicados en un pensamiento de estructura interna de nivel I (13 casos) y con sólo 7 casos lo encontramos en un nivel II, en el nivel III este factor no aparece.

Los siguientes ejemplos ilustrarán mejor este núcleo:

Susana R. (7;09) "¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Sí. ¿Que estudian? Igual que nosotros. ¿Cómo qué? Leer... escribir... y agarrar máquinas... y ya. ¿Les enseñan lo mismo a los dos? Sí, a leer y escribir".

Claudia Lizeth (8;07) "¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Sí ¿Qué estudian? Como te había dicho... sumas, pues otras cosas,... cómo crece un cerro, una montaña. ¿Les enseñan lo mismo a los dos? Sí... les enseñan igual. ¿Por qué les enseñan igual? Porque los dos necesitan la misma educación... también que aprendan lo mismo."

Oscar (15;02) "¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Yo creo que sí, porque mi prima va en una secundaria de paga y realmente están viendo lo mismo que yo, no tienen los mismos apuntes pero sí los mismos temas ¿Habría alguna diferencia? Bueno, hay algunas que sí, en las de paga les imparten la clase de computación o de fotografía como su taller... pero salen sabiendo lo mismo".

En un nivel I, como son los casos de Susana y Claudia, encontramos que este factor se presenta con ciertas características, los niños y niñas que mencionan este núcleo de semejanzas de contenido lo hacen en relación con actividades o tareas específicas por ejemplo el sumar, restar, leer o escribir.

Ya en un nivel II, como es el caso de Oscar, esta semejanza de contenido va unida, a diferencia del ejemplo anterior, a temas y materias que se imparten. Se menciona que no importa el tipo de escuela a la que se vaya se aprende lo mismo, se hace alusión también a las materias extras que se imparten en las escuelas privadas pero en lo esencial se salen sabiendo lo mismo, en ocasiones algunos niños y niñas que se encuentran en este mismo nivel hablan de diferencias de enseñanza más que de contenido.

Tabla 4.15. Semejanzas en el Tipo de Contenido. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR						TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S			
Nivel I	4	6	3	-	-	13	65	
Nivel II	-	-	-	4	3	7	35	
Nivel III	-	-	-	-	-	-	-	
Total	4	6	3	4	3	20	17	
%	17	25	13	17	13			
N	24	24	24	24	24	120		

*P=Primaria *S=Secundaria

Como se observa en la tabla 4.15, los datos encontrados con relación a la distribución de este núcleo por *nivel* nos muestra que el 65% se ubica en una estructura de nivel I, un 35% se presentan con nivel II y en un nivel III no hay presencia de este factor.

Con respecto al *grado escolar* podemos apreciar que el 3° grado de primaria es el que mayor presencia tiene de este factor con un 25%, con un 17% tenemos a los participantes de 1° de primaria y secundaria, los de 6° de primaria y 3° de secundaria lo mencionan con un 13%.

Podemos ver claramente que este núcleo temático tiene una aparición escasa entre los participantes. Su aparición se ubica únicamente en los estudiantes de los niveles I y II de complejidad, mientras que ya no es utilizado por los estudiantes de tercer nivel, quienes manejan otros contenidos fuera del ámbito escolar para señalar la posible igualdad o desigualdad de la educación entre niños pobres y ricos.

A nivel estadístico este núcleo no presentó diferencias significativas en nuestras variables de estudio (nivel, grado escolar, sexo y tipo de escuela).

Núcleo Temático: DIFERENCIAS POR TIPO DE MATERIALES Y MAESTROS.

Otro de los factores que aparece como elemento de diferencia entre lo que estudian los niños ricos y pobres es el señalado con relación al tipo de materiales que hay en las escuelas, así como los maestros que enseñan en ellas.

Los siguientes ejemplos aclararán este factor con mayor precisión.

Juan Antonio C. (6;10) *"¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No. ¿Por qué? Porque unos se apuntan en otras escuelas. ¿Por qué no estudian lo mismo? Porque unos están en cuadernos grandes y otros en cuadernos chicos. ¿Les enseñan lo mismo? Sí. ¿Por qué? Porque querían estudiar mucho ¿Van a las mismas escuelas? No, porque unos están en una escuela y otro está en otra. ¿En qué son diferentes esas escuelas? En el pizarrón, el bote y en las sillas"*

Oscar (13;01) *"¿Qué estudia un niño pobre? Matemáticas, ciencia pero no tienen el mismo equipo que tiene una gente que estudia en un colegio de paga porque tienen mejor equipo y no sé algunas otras cosas más [...] ¿Cómo cuales ventajas? Que puede pagar una escuela, este, tiene mejores equipos, a lo mejor pudiera ser, no sé, que llegara a tener mejores maestros, aunque no siempre por ser escuelas privadas son mejores maestros"*.

Yadira (14; 6) *"¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Puede ser pero... es un tipo diferente de aprender, porque tal vez ellos como que los maestros para los niños ricos son un poquito más preparados"*.

Como se puede observar en los casos anteriores este núcleo presenta variaciones en la complejidad del contenido en la forma en la que se manifiesta en el discurso de los participantes.

Para Juan Antonio (nivel I) las diferencias en el aprendizaje entre los niños pobres y ricos están dadas por los distintos tipos de materiales que tienen las escuelas de unos y otros, su respuesta está basada en elementos puramente perceptibles y concretos (porque unos están en cuadernos grandes y otros en cuadernos chicos... en el pizarrón, el bote y en las sillas), que son características precisamente de este pensamiento interno del nivel 1, donde no se observan otros factores que no sean los visibles.

Oscar (nivel II) presenta una respuesta todavía cargada de justificaciones materiales, pero a diferencia de Juan Antonio, Oscar menciona elementos que podrían dar ventajas o facilitar el aprendizaje como es el equipo que se utiliza en las diversas materias.

En el caso de Yadira, cuyas ideas reflejan una organización de pensamiento que la llevan a ubicarse en un nivel de complejidad III, su respuesta va más allá de lo material y perceptual, ella se enfoca en la preparación que poseen los maestros que les enseñan a los ricos y a los pobres, lo cual puede dar las diferencias en el aprendizaje de unos y otros, ya que si los ricos tienen mejores maestros, más preparados les podrán enseñar más y mejor, que a los niños pobres que tienen que conformarse con maestros menos capacitados.

Tabla 4.16 Diferencias por Tipo de Materiales y Maestros. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	5	2	1	-	-	8	42
Nivel II	-	-	1	5	3	9	47
Nivel III	-	-	-	-	2	2	11
Total	5	2	2	5	5	19	16
%	21	8	8	21	21		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

Como podemos identificar en la tabla 4.16 el 16% de los participantes menciona el núcleo diferencia por tipo de material y maestros, encontrándose el 42% en un nivel I, el 47% en un nivel II y sólo el 11% en el nivel III.

A nivel de *grado escolar* podemos observar porcentajes similares en 1° de primaria, 1° y 3° de secundaria con un 21% respectivamente, con un 8% se encuentran los chicos y chicas de 3° y 6° de primaria.

Encontramos así que el 21% y 8% de los estudiantes de 1° y 3° de primaria, respectivamente, que hacen mención a este núcleo se encuentran en un nivel I; el 4% de 6° se ubican en este mismo nivel y el otro 4% en nivel II; en 1° de secundaria sólo el 21% se localiza en un nivel II; en 3° de secundaria encontramos al 13% en un segundo nivel y el otro 8% en un nivel III.

En el análisis estadístico este núcleo no presentó diferencias significativas por nivel, grado escolar, sexo y tipo de escuela.

Aunque se aprecie en la tabla la similitud de porcentajes en los grados de primero de primaria, primero y tercero de secundaria las respuestas son muy distintas en unos y otros, como ya se ilustró con los ejemplos anteriores, los participantes más pequeños y ubicados en un nivel de complejidad I se guían por elementos perceptibles y concretos (materiales y construcciones), mientras que conforme se avanza de nivel estas ideas van teniendo una transformación, las respuestas son más complejas, ya que además de ir ligadas a otros factores se enfocan al nivel de preparación de los maestros encargados de impartir la enseñanza a los niños pobres y ricos, lo que nos deja ver la comprensión que han adquirido los participantes de su entorno, pues se dan cuenta de las diferencias educativas en cuanto a calidad de educación, además de percatarse de la existencia de distintos niveles de preparación que pueden tener las personas en el campo educativo y que les llevan a conseguir mejores y más remunerados puestos de trabajo

Núcleo Temático: DIFERENCIAS EN EL TIPO DE CONTENIDO.

Este factor incluye las respuestas que dentro de su contenido establecen que existen diferencias, entre lo que aprende un niño rico y un niño pobre.

Los siguientes ejemplos permitirán ilustrar este núcleo temático y su evolución.

Merari (7;03) *“¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Sí, porque les dan casi los mismos libros y les compran los lápices, las gomas, casi iguales... también si van a la misma escuela, pues si aprenden lo mismo. ¿Y si van a escuelas diferentes? No les enseñan lo mismo... a los ricos les enseñan cosas más bonitas. ¿Cómo qué? Canciones bonitas, letras así bonitas... su maestra bien bonita así. ¿Y a los pobres? Pues nada más les enseñan a escribir, hacer bolitas, que hay que pegar esto y como los niños pobres no tienen resistol, pues quién sabe con qué lo pegan”*

Idalia Alejandra (12;07) *¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Yo creo que estudian lo mismo, pero de diferente manera. ¿Cómo? A los niños ricos les enseñan música, danza y etc.... y por ejemplo, en una escuela de gobierno no, además en la primaria no te enseñan más que educación física y tus materias, en la secundaria ya va siendo un poquito más nivelado, en las escuelas particulares les enseñan computación y aquí no, pero ya va alcanzando un nivel mayor, hasta que ya en las prepas ya va siendo más o menos lo mismo, en una de paga y en una de gobierno.*

Al analizar las respuestas de los participantes encontramos diferencias importantes en el contenido de este núcleo temático con respecto al nivel de complejidad en el que se ubican.

En un nivel I como es el caso de Merari las diferencias de contenido radican en la cualidad de las actividades que se realizan en la escuela, ella refleja la diferencia a partir de lo *“bonito”* que son las actividades y maestras de los niños ricos, en tanto que las actividades de los niños pobres no presentan tanto esas características, pues mientras a los ricos les enseñan *canciones bonitas, letras bonitas... su maestra bien bonita* a los pobres sólo les enseñan *a escribir y hacer bolitas*.

En un nivel II, en el que se encuentra Idalia Alejandra, las diferencias de contenido se dan en cuanto a materias que se imparten en las escuelas públicas y privadas. Algunas de las respuestas de este nivel también hacen mención a la diferencia en la calidad o nivel académico de éstas.

Tabla 4.17. Diferencias en el Tipo de Contenido. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR						%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S	TOTAL	
Nivel I	3	3	1	-	-	7	47
Nivel II	-	-	1	5	2	8	53
Nivel III	-	-	-	-	-	-	-
Total	3	3	2	5	2	15	13
%	13	13	8	21	8		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

La distribución, que se observa en la tabla 4.17, en cuanto al nivel de complejidad de las respuestas dadas (15 casos) nos muestran que el 47% (7 casos) tienen una estructura de nivel I, un 53% se presentan con un nivel II y en un nivel III ya no aparece este factor.

En el análisis por grado escolar, podemos apreciar que existe un mayor número de representaciones que incorporan este factor entre las niñas y niños de primero de secundaria, con un 21%, que entre los demás grados escolares.

Núcleo Temático: DERECHO DE ASISTIR A LA ESCUELA

Este núcleo incluye las respuestas que hablan del derecho que tienen todos los niños para obtener una educación. Se hace mención a características individuales como la capacidad o la igualdad por ser seres humanos.

A continuación mencionaremos algunos ejemplos que representan este factor.

Idalia Alejandra (12:07) *"¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Yo pienso que debería ser igual, porque en realidad todos somos seres humanos, entonces todos tenemos las mismas características, a veces, unas más que las demás... pero yo creo que lo mismo son los niños pobres y los niños ricos. ¿Entonces estudian lo mismo? Yo creo que estudian lo mismo pero de diferente manera".*

Carolina (13:00) *"¿Tú crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Deberían estudiar porque hay posibilidad de estudiar primaria, secundaria y todo, pero los niños ricos tienen mayor... mayores estudios porque van o pueden tomar clases particulares... no sé, de inglés, de francés o cualquier cosa y este... y los niños... mientras que los pobres no ¿no? ... deberían de tener la misma educación de primaria, secundaria y preparatoria, y a lo mejor uno puede ir a la universidad y otro no pero a fin de cuentas deberían tener lo mismo".*

Al examinar estas respuestas observamos que los participantes no responden al mismo problema ni en los mismo términos que los hacen las niñas y niños de los primeros grados escolares quienes se limitan a responder tácitamente a la pregunta de si los niños pobres estudian lo mismo que los niños ricos. Ahora como se lee en las respuestas de Idalia (nivel II) y Carolina (nivel III) se entrevistó una mayor comprensión y reflexión de la situación, ya que encontramos que se habla de igualdad en el contenido como algo que tendría que ser, dado que las características generales de la educación están marcadas, aunque no es mencionada explícitamente, desde una estructura externa que iguala las condiciones entre niños ricos y pobres.

Tabla 4.18 Factor Derecho de Asistir a la Escuela. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR						TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S			
Nivel I	-	-	-	-	-	-	-	-
Nivel II	-	1	5	3	2	11	85	
Nivel III	-	-	-	1	1	2	15	
Total	-	1	5	4	3	13	11	
%	-	4	21	17	12			
N	24	24	24	24	24	120		

*P=Primaria *S=Secundaria

La tabla 4.18 nos deja ver la distribución de este factor entre la población estudiada de acuerdo a su *estructura interna* y los grados escolares, así podemos encontrar que el nivel II es el que muestra un mayor porcentaje 85% (11 casos), con un 15% (2 casos) se encuentran los participantes de nivel III y no se encontró respuesta de este núcleo dentro del nivel I. Esto deja ver el avance en la complejidad del pensamiento, es decir, los participantes de grados más avanzados hacen mención de aspectos más abstractos y sociales con respecto al derecho de acceder a la educación, es decir, piensan que la educación debe darse a todos por igual sin importar las diferencias económicas. Al respecto es que se encuentran diferencias estadísticamente significativas de este núcleo temático asociado con el nivel de complejidad de las respuestas que se obtuvieron de los participantes. ($X^2=10.06$ gl=2 $p<0.0024$).

En *grado escolar* encontramos que es a partir de 3° de primaria cuando aparece este núcleo temático con sólo el 4% y con mayor frecuencia está el 6° de primaria con un 21%, el 1° y 3° de secundaria se encuentran con un 17% y 12% respectivamente.

Tabla 4.19 Factor Derecho de Asistir a la Escuela. Distribución por Sexo y Grado Escolar

SEXO	GRADO ESCOLAR						Total	
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S			
♀ Niñas	-	1	3	3	2	9	15% N=60	
♂ Niños	-	-	2	1	1	4	7% N=60	
Total	-	1	5	4	3	13	11% N=120	

*P=Primaria *S=Secundaria

Los datos expuestos en la tabla 4.19 permiten observar la distribución del factor, Derecho de asistir a la escuela, por sexo y grado escolar, apreciando diferencias en el avance por sexo de las respuestas de las niñas y niños.

Por grado escolar podemos ver que es en 6 de primaria, 1° y 3° de secundaria donde se menciona con mayor frecuencia este núcleo temático con 5, 4, y 3 casos respectivamente.

En cuanto a la variable **sexo**, que no resultó asociada de manera significativa con este núcleo temático (derecho de asistir a la escuela) se puede observar que son las niñas quienes más mencionan este tópico con un 15% (9 casos) en comparación de los niños que lo hacen en un 7% (4 casos), esto nos lleva a pensar que la visión de las niñas respecto al tema de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos toma un matiz más social, es decir, el beneficio grupal sobresale como postura de género, basada en ideas de cooperación, justicia, derecho, etc.

Estos resultados encontrados por género nos indican que las niñas, conforme avanzan en edad y de nivel de pensamiento, se observa una visión más psicosocial de la igualdad de educación. Las chicas nombran núcleos temáticos que están más relacionados con conceptos de derecho, igualdad de capacidades y aptitudes que tenemos todas las personas, también son ellas las que más reconocen que la impartición de la educación en los niveles básicos está a cargo de una institución por lo que las oportunidades de educación no responden exclusivamente a factores de tipo económico.

Estos resultados podrían ser explicados desde los diversos estudios que han surgido alrededor de las diferencias de género; por ejemplo en su artículo "El devenir de la subjetividad femenina: un paradigma en lo individual y lo colectivo" Fátima Flores (2000), menciona que existen factores subjetivos y psicológicos que delimitan o prescriben el comportamiento femenino. Tal es así, que las expectativas acerca del comportamiento social que se espera de las niñas es que éstas reproduzcan y transmitan la cultura, la moral y el sistema patriarcal a través de la generosidad.

Dada esta explicación no es raro haber encontrado en las respuestas de las niñas elementos que ponen al descubierto su visión social.

Núcleo Temático: OPORTUNIDADES Y POSIBILIDADES DE ESTUDIAR

Este factor incluye las respuestas que hacen referencia a las oportunidades y posibilidades que tienen algunos niños de estudiar.

Los siguientes casos ilustrarán mejor este factor:

Mónica (12;06) "*¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No... o tal vez sí, pero, o sea, que no es el mismo aprendizaje, porque los niños ricos tienen más oportunidades de que ellos, este, tienen dinero y o sea, los niños pobres no pueden porque en ocasiones tienen varios hermanos y no pueden cubrir sus necesidades sus padres*".

Paola (14;08) "¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Se supone que sí deberían estudiar lo mismo, porque así como hay escuelas particulares, o sea, como ésta, donde están los niños que tenemos las posibilidades de pagar colegiatura y todo; y hay escuelas de gobierno que sin pagar te enseñan".

En un nivel II, que es el caso de Mónica, este núcleo temático de posibilidades y oportunidades de estudiar se ve asociado con el factor económico que marca las diferencias de oportunidades de estudiar que existen entre niños pobres y ricos.

En el caso de Paola que se encuentra en un nivel III, su respuesta se asocia con la posibilidad de estudiar gracias a las distintas escuelas con las que se cuenta (privadas y públicas). Se habla de las mismas posibilidades entre niños ricos y niños pobres.

Comienzan a conceder relevancia en el proceso de acceso a ciertas variables sociales más amplias como la desigualdad de oportunidades ligadas a determinados grupos sociales. Ya no se trata sólo de observar las oportunidades concretas que puede tener un individuo como consecuencia de sus buenas relaciones personales, sino que además implica una capacidad para reflexionar acerca del sistema de oportunidades que de alguna manera impone la sociedad y trasciende a los individuos. En estos casos los chicos suelen referirse, sobre todo, a las oportunidades desiguales derivadas del nivel socioeconómico que tienen los individuos, que restringen en parte el acceso a una educación superior, aunque algunos de ellos mencionan también otros tipos de desigualdades provocadas por la pertenencia a un sexo o un grupo racial determinado.

Este núcleo temático hace su aparición a partir de 1º de secundaria y dentro de un pensamiento interno de nivel II.

Por lo anterior, este tópico a pesar de no cumplir con el requisito de ser mencionado en por lo menos el 10% de los participantes, se consideró importante tomarlo en cuenta pues daba un matiz diferente a las respuestas de los participantes que lo mencionaban en su discurso.

Tabla 4.20 Factor Oportunidades y Posibilidades de Estudiar. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR						TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S			
Nivel I	-	-	-	-	-	-	-	-
Nivel II	-	-	-	2	1	3	6	
Nivel III	-	-	-	1	1	2	4	
Total	-	-	-	3	2	5	4	
%	-	-	-	12	8	-		
N	24	24	24	24	24	120		

*P=Primaria *S=Secundaria

En esta tabla 4.20 encontramos que este factor aparece con mayor frecuencia en el nivel II con un 6% y en un nivel III con un 4%, en un nivel I no se encontró este núcleo temático. Estadísticamente se obtuvo una $X^2 = 7.64$ $gl=2$ con un nivel de significancia de 0.014.

Con respecto al **grado escolar** vemos que el 1° y 3° de secundaria son los únicos grados en los que se presenta este núcleo temático con un 12 % y 8% respectivamente. También a nivel estadístico hubo diferencias estadísticas con una $X^2 = 8.34$ $gl=4$ $p < 0.023$.

En la tabla 4.21 podemos observar la distribución que se obtuvo por género y grado escolar de este núcleo temático.

Tabla 4.21 Factor Oportunidades y Posibilidades de Estudiar. Distribución por Sexo y Grado Escolar

SEXO	GRADO ESCOLAR						
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S	TOTAL	
♀ Niñas	-	-	-	3	2	5	8% N=60
♂ Niños	-	-	-	-	-	-	- N=60
Total	-	-	-	3	2	5	4% N=120

*P=Primaria *S=Secundaria

Como se observa en la tabla 4.21, la distribución por **sexo** de este tópico nos deja ver que son 5 niñas (8%) las únicas que hacen alusión a este núcleo temático. El análisis estadístico reveló diferencias significativas a un nivel de $p < 0.022$ ($X^2 = 5.21$ $gl=1$).

Las dos tablas y el análisis surgido a partir de ellas por nivel de complejidad, grado escolar y género de este núcleo temático nos deja ver que son las niñas de 1° y 3° de secundaria que se ubican en un nivel de complejidad II y III, quienes al ejercer su capacidad cognitiva para reflexionar sobre el mundo que les rodea son capaces ya de relacionar distintos elementos que les ayudan a inferir algunos de los procesos que subyacen a la organización social; y a elaborar creencias acerca de cómo debería ser esa realidad a la que pertenecen en contraposición a cómo es de hecho.

Núcleo Temático: INSTITUCIONES

En este factor se incluyen las respuestas que hacen mención a instituciones encargadas de brindar educación a la población.

El caso de Berenice ilustrará mejor este factor:

Berenice (12; 9) "¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? Pues a lo mejor sí, porque la SEP imparte la misma educación."

Los participantes que presentan este núcleo temático en su respuesta lo hacen aludiendo a instituciones como la SEP, la UNAM o el gobierno como el encargado de dar la misma educación a todos, sin importar nivel económico o tipo de escuela.

Este factor de instituciones hace su aparición a partir de 1° grado de secundaria y sólo dentro de un nivel III.

El presente tópico, a pesar de no cumplir con el requisito de ser mencionado en por lo menos el 10% de los participantes, se tomó en cuenta como un elemento importante para clasificar las respuestas en un nivel de complejidad III, por considerarlo cargado de una reflexión o de un carácter social, ya que esto supone un mayor conocimiento de la sociedad a la vez de una mayor capacidad cognitiva para reflexionar sobre ella, es decir, los niños y niñas que mencionan este núcleo van más allá de su entorno individual y de su entorno más próximo, ya que además de estar conscientes de que hay otros lugares en donde se puede recibir una educación, también saben de la obligación por parte del gobierno de impartir una educación a todos los ciudadanos sin importar su nivel socioeconómico.

Tabla 4.22. Factor Instituciones. Distribución por Nivel y Grado Escolar

	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1° P*	3° P	6° P	1° S*	3° S		
Nivel I	-	-	-	-	-	-	-
Nivel II	-	-	-	-	-	-	-
Nivel III	-	-	-	1	2	3	100
Total	-	-	-	1	2	3	2.5
%	-	-	-	4	8		
N	24	24	24	24	24	120	

*P=Primaria *S=Secundaria

Como podemos apreciar en la tabla 4.22 este factor aparece únicamente en un nivel de complejidad III con 3 casos que representan el 2.5% del total de participantes en el estudio. Este núcleo temático asociado con nivel de complejidad encuentra diferencias en el análisis estadístico a un nivel de $p < 0.0019$ ($X^2=30.48$ $gl=2$). Lo que nos deja ver que los estudiantes ubicados en el tercer nivel de complejidad conceptual, debido al desarrollo en sus estructuras cognitivas pueden ir comprendiendo e incorporando en su discurso información acerca del funcionamiento y organización del campo institucional

Con respecto al *grado escolar* encontramos que sólo a partir de 1° y 3° de secundaria aparece este factor de instituciones con un 4% y 8% respectivamente.

Estadísticamente este núcleo no encontró un nivel de significancia en las variables género y tipo de escuelas.

Como se puede observar en las tablas son pocos los participantes (3 casos) que asocian la concepción de la educación como una institución social, cuya figura puede ser asociada a la SEP, a la UNAM o al gobierno en su discurso y que iguala de alguna manera la oportunidad de educación entre niños pobres y ricos. Todo esto nos deja ver el desarrollo del pensamiento social que nuestros participantes van alcanzando como reflejo de una mayor interacción con el medio que les rodea pudiendo comprender e integrar cada vez más en sus representaciones diferentes campos del conocimiento social, es decir, pareciera que los participantes van realizando ajustes progresivos de la realidad en la medida en que son ya capaces de coordinar elementos y perspectivas diferentes dentro de un sistema de relaciones múltiples

4.3 Respuesta de las Preguntas de Investigación

En este apartado daremos cuenta de las interrogantes planteadas a los estudiantes que participaron en la investigación y que sirvieron para adentrarnos en el ámbito del conocimiento social y conocer las representaciones que han construido con respecto a la igualdad de educación entre niños ricos y pobres.

Recordemos que las preguntas centrales planteadas a los participantes en nuestro estudio han sido:

- Ψ *¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?*
- Ψ *¿De grandes llegarán a ser lo que quieren el niño rico y el niño pobre?*

En el análisis de ambas interrogantes podemos observar diferencias en cuanto a los contenidos que utilizan unos participantes y otros en su representación para justificar el que un niño rico o pobre estudie lo mismo o no estudie lo mismo.

Pongamos unos ejemplos sobre estas preguntas:

Desiree (7:05) "¿Crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños ricos? Si ¿Qué estudian los niños pobres y los niños ricos? Materias ¿Estudian las mismas materias? Ajá. ¿Qué materias? Geografía, matemáticas... eso. ¿Van a escuelas iguales o diferentes? Diferentes. ¿A que escuelas van los pobres? A las de gobierno. ¿Y los ricos? A las que pagan ¿Y les enseñan lo mismo a los dos? Si. ¿Y de grandes si los dos quieren ser doctores llegarán a serlo? Si ¿Por qué? Porque si escogen la misma carrera y estudian para lo mismo, si pueden llegar a ser doctores los dos. ¿Qué tendría que hacer el niño pobre para llegar a ser doctor? Decirle a su mamá. ¿Qué te diría a su mamá? Que quiere ser doctor. ¿Nada más eso haría? Si, nada más eso haría".

Roberto (14:09) "¿Tú crees que los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres? No ¿Por qué? No porque a pesar de que el dinero no te da la educación, el dinero si te da el acceso a la educación, a pesar de que hay muchos programas por parte del gobierno, de la UNAM, etc., de la Secretaría que te lo da gratis, hay cosas muy caras, pagar los libros, etc., y no, las escuelas de ahora, las de gobierno no son tan buenas como las particulares, muchos niños que son pobres necesitan trabajar por las tardes para mantenerse o poder ayudar a sus casas ¿Entonces estudian lo mismo? No, tal vez

estudian lo mismo, pero el rico lo domina más. ¿De grandes crees que lleguen a ser lo que quieren el niño rico como el niño pobre? No porque por ejemplo lo que pasa es esto, a un niño rico estudia en el TEC y así y desafortunadamente hoy en día piensan que son mejores. Un niño pobre no se va a ir al TEC o algo por el estilo y sin embargo un niño rico que salga de 6 de promedio del TEC vale más ante los ojos de la sociedad que uno que salió de 10 de la UNAM ¿Qué podría hacer un niño pobre? Para ser doctor y que lo acepten hijole, luchar por sus derechos llevar su curriculum y demostrar que son buenos, tendría que esforzarse el doble ¿Y el niño rico? Pagar y estudiar, nada más".

La respuesta afirmativa que nos ofrece Desiree con relación a que un niño pobre puede estudiar lo mismo que un niño rico, esta justificada a partir de las semejanzas en el contenido escolar aunque se asista a diferentes escuelas, y a la voluntad, pues basta con que se quiera ser algo en la vida para alcanzarlo.

Mientras que Roberto afirma lo contrario a Desiree al decir que no estudian lo mismo los niños pobres y los niños ricos. Su representación refleja el vínculo y la complejidad de las informaciones recibidas de su entorno social con relación a la organización social, económica, institucional y política del país, entorno a la educación, al referirse a aspectos de tipo económico que hacen la diferencia entre poder asistir a una escuela pública o privada y recibir una educación de mejor calidad.

En el extracto del mismo Roberto sobre la noción de si llegarán a ser lo que quieren un niño pobre y un niño rico su respuesta, que en un principio es una negativa, más adelante en la reflexión que va haciendo nos dice que probablemente el niño pobre pueda ser lo mismo que el niño rico, probablemente un profesionista (doctor) aunque le cueste más trabajo al primero por la falta de dinero y porque serán "de mayor valor" los estudios que haga un niño en una escuela particular a un niño que asista a una pública y obtenga un título.

Como pudimos darnos cuenta las niñas y niños en sus representaciones hacen referencia a varios núcleos temáticos, es decir no son excluyentes unos de otros por lo que un participante podía nombrar uno o varios puntos de referencia.

4.3.1 Pregunta: ¿los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?

Al revisar las respuestas de las niñas y de los niños con respecto a esta pregunta por grado escolar encontramos los siguientes resultados que se presentan en la tabla 4.23.

Tabla 4.23 Número de participantes por grado escolar y tipo de respuesta

RESPUESTA	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1°P*	3°P	6°P	1°S*	3°S		
SI	5	8	9	5	4	31	26
NO	19	16	15	19	20	89	74
TOTAL	24	24	24	24	24	120	100

*P=Primaria *S=Secundaria

Al analizar la tabla podemos apreciar la distribución con relación a la pregunta de si los niños pobres estudian lo mismo que los niños ricos; los resultados de las niñas y niños entrevistados apuntan hacia una visión dicotómica del tema ya que mientras que para un 26% (31 participantes) les parece que sí estudian lo mismo un niño rico y un niño pobre, para el 74% restante (89 participantes) no es así, ellos afirman que no estudian lo mismo.

Dichas diferencias señalan que **no hay una igualdad de educación entre los niños pobres y ricos**, esta información se verá más enriquecida con el análisis cualitativo que realizaremos a continuación donde se observan los núcleos temáticos a los que hacen referencia los participantes para justificar su respuesta, ya sea negativa o afirmativa a la pregunta planteada.

Cabe aclarar que dentro del conjunto de las respuestas se pudieron apreciar opiniones que de forma inicial planteaban una igualdad de educación entre niños pobres y ricos y terminaban mencionando diferencias, se clasificaron en el apartado de *no se estudia lo mismo*. Al contrario de los participantes que en un principio daban elementos de diferencia y al finalizar su discurso se mostraban convencidos de que un niño pobre y un niño rico sí estudian lo mismo fueron clasificados en el apartado del *sí*.

A continuación, en la tabla 4.24 presentaremos el concentrado de frecuencias del análisis, por núcleo temático, tipo de respuesta y grado escolar de la pregunta ¿los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?

Tabla 4.24 ¿Los niños ricos estudian lo mismo que los niños pobres?

NÚCLEOS TEMÁTICOS	SÍ							NO							FREC. TOTAL
	GRADO ESCOLAR														
	1°P	3°P	6°P	1°S	3°S	TOTAL	%	1°P	3°P	6°P	1°S	3°S	TOTAL	%	
ECONÓMICO		3		1	3	18	22	17			12		65	78	83
DIFERENCIA POR TIPO DE ESCUELA	-	1		2	1	12	21	3	8	8	11	5	45	79	57
ESTEREOTIPO DE CLASE SOCIAL	1	3	3	2	2	11	21			7	9	4	41	79	52
FACTORES DE COMPENSACIÓN			4	1	1	14	29	2	5		10	9	35	61	49
VOLUNTAD Y MOTIVACIÓN	1	2	2	4	4	13	28	2	6	4	2	10	34	73	47
DIFERENCIAS EN AVANCE DE CONTENIDO	-	-	1	1	-	2	9	2	5	3	6	5	21	91	23
SEMEJANZAS EN CONTENIDO		6	3	4	3	20	100	-	-	-	-	-	-	-	20
DIFERENCIAS POR MATERIAL Y MAESTROS	1	1	1	-	-	3	16	4	1	1	5	5	16	84	19
DIFERENCIAS DE CONTENIDO	1	-	-	-	-	1	7	2	3	2	5	2	14	93	15
DERECHO	-	1	2	-	-	3	23	-	-	3	4	3	10	77	13
POSIBILIDADES Y OPORTUNIDADES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	5	100	5
INSTITUCIONES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3	100	3

P=PRIMARIA S=SECUNDARIA

Los porcentajes que se presentan en la tabla 4.24 por tipo de respuesta, se obtuvieron con relación a la frecuencia total de aparición de los núcleos temáticos.

Los resultados que aparecen en la tabla anterior nos permiten percatarnos de los cambios que van presentando los participantes en sus respuestas conforme avanzan en grado escolar, ya que podemos ver como éstos van retomando elementos diferentes de los distintos campos de representación para justificar el por qué sí o no un niño pobre puede estudiar lo mismo que un niño rico.

Como podemos observar en la tabla 4.24 el ámbito de contenido que conforma el eje de representación en casi todos los participantes, tanto de aquellos que dicen que niños pobres y ricos sí estudian lo mismo como de aquellos que dicen que no, es el factor económico ya que aunque no se nombra ni en la misma frecuencia ni de la misma forma es un núcleo temático que aparece de manera constante en las representaciones, a diferencia de los otros que como se puede observar desaparecen en un momento dado y otros surgen para dar un matiz diferente a sus respuestas. El mantenimiento del núcleo económico nos deja ver que tanto niñas como niños desde edades muy tempranas han incorporado el papel que tiene el dinero en el medio social, esto probablemente, por lo que han experimentado en su entorno más próximo como es el comprar en la cooperativa de la escuela, observar niños que se encuentran vendiendo o pidiendo limosna en la calle, etc. pudiendo trasladar dicha información a su noción de igualdad de educación entre niños pobres y ricos.

Para las niñas y los niños de primero de primaria que aseguran que los niños pobres sí estudian lo mismo que los niños ricos, además del elemento económico remiten con relación a la escuela las semejanzas en contenido, incluyendo también aunque a nivel fantasioso elementos de compensación en sus respuestas; para los de tercer año de primaria el factor económico cede su lugar como núcleo principal al factor de semejanzas que existen en el contenido escolar que se enseña a un niño rico y aun niño pobre independientemente de la escuela a la que asistan incrementándose el número de niñas y niños que hacen mención a factores de compensación. Con respecto a los participantes de sexto año el núcleo económico incrementa su frecuencia de aparición y se vincula con las diferencias por tipo de escuela a la que asisten unos y otros niños, lo que nos deja ver la relación que se ha establecido entre lo monetario, la clase social y las posibilidades de asistir a una escuela pública o privada. Para los participantes de primero y tercero de secundaria lo económico cede su lugar a dos núcleos uno a nivel personal como es la voluntad-motivación y el otro relacionado con la escuela al referir semejanzas de contenidos académicos impartidos independientemente de la escuela a la que se asista.

Como se puede ver en la tabla 4.24 se incrementa notoriamente el número de participantes que dicen que no estudian lo mismo los niños pobres y ricos. así mismo, se mencionan otros núcleos temáticos que los participantes de la respuesta anterior no contemplaban en su discurso.

Al igual que en la respuesta anterior, el factor económico es la base de las respuestas en todos los grados escolares, es decir, para las niñas y niños desde primer año de primaria hasta tercer grado de secundaria el dinero, aunque no de la misma forma, funge un papel importante en el hecho de que los niños pobres y ricos no estudien lo mismo

Para los estudiantes de 1° y 3° de primaria el siguiente núcleo que cobra importancia después del económico es el que se refiere a los estereotipos de clase social, es decir vemos como los niños y las niñas repiten como parte de esa interacción social las ideas que circulan en su grupo de pertenencia sobre lo que es ser pobre y rico llevándolos así a considerar en el contenido de sus respuestas ese vínculo permanente entre lo monetario y la clase social.

Para los participantes de 6° de primaria, si bien el factor económico sigue siendo el eje de sus respuestas comienza a verse una mayor distribución hacia los demás núcleos temáticos, lo que nos va indicando el desarrollo de su capacidad cognitiva para retomar e integrar de su entorno social una mayor gama de información que les permiten en su momento explicar más detalladamente el por qué un niño pobre y un niño rico no estudian lo mismo, además de dar su opinión sobre esas desigualdades que se observan en la educación.

En cuanto a los estudiantes de primero y tercero de secundaria, vemos que siguen considerando el factor económico como influyente para el tipo y calidad de educación que se reciba, pero también cobran relevancia otros núcleos temáticos en el contenido de sus respuestas y surgen otros aspectos que no habían sido considerados por los participantes de primaria ya que ahora, además de percatarse de las desigualdades, los adolescentes nombran, aunque pareciera que no se tiene identificado claramente, a quien le corresponde brindar una educación igualitaria a toda la población sin importar su situación socioeconómica; también se reflexiona sobre las posibilidades, oportunidades y derechos que tienen las personas de estudiar y se hace mayor énfasis en las actividades o elementos que puedan compensar las diferencias de oportunidades educativas que se dan por el factor económico, esto supone un mayor conocimiento de la sociedad a la vez de una mayor capacidad para reflexionar sobre ella. La visión de los adolescentes sobre el mundo económico y educativo y sus relaciones muestra un ajuste progresivo de la realidad en la medida en que son ya capaces de coordinar elementos y perspectivas diferentes dentro de un sistema de relaciones múltiples.

Como lo hemos venido mencionando el factor económico es el eje vertebral en las respuestas de los estudiantes, al cual se le vienen a unir conforme avanza el desarrollo de las estructuras cognitivas de los participantes, otros ámbitos de la realidad social que hacen que sus representaciones vayan siendo más complejas y mejor estructuradas.

De manera general, los estudiantes que afirman que **los niños ricos y pobres estudian lo mismo** lo hacen como se muestra en la tabla 4.24 mencionando principalmente aspectos relacionados con: a) semejanzas en contenido académico que se imparte en las escuelas, b) económicos, c) factores de compensación, d) motivación y e) otros.

Los participantes que mencionan el factor semejanzas en contenido se encuentran en un nivel I y II, caracterizándose los primeros por mencionar únicamente actividades o tareas específicas que se realizan dentro de la escuela a diferencia de los siguientes que se encuentran en un nivel II donde la semejanza de contenido se ubica en las materias o temas que se imparten sin importar el tipo de escuela a la que se asiste.

Los estudiantes que hacen referencia al factor económico para justificar su respuesta se ubican en un nivel I y II; para los del primer nivel el factor económico formaba parte como un elemento más y no el eje central de la representación para dar su afirmación. Y para los participantes del segundo nivel el factor económico es importante, pero no representa un obstáculo único para que un niño pobre pueda acceder a la educación y aprender lo mismo que un niño rico.

En cuanto al factor de motivación los chicos y chicas que lo mencionan se encuentran ubicados en los niveles I y II. En el nivel I este núcleo aparece de una forma voluntarista más que de motivación a diferencia de los del segundo nivel donde la motivación se encuentra dirigida al cumplimiento de metas ya establecidas.

Las niñas y niños que citan factores de compensación en su respuesta, aparecen dentro de un nivel de pensamiento I donde dichos factores de compensación tienen un carácter de tipo fantasioso como pedir prestado a un rico, o encontrarse dinero, etc., a diferencia de los que se utilizan en un nivel II que resultan más reales como es el trabajar medios tiempos, conseguir becas, ir a bibliotecas, etc.

Es importante mencionar que a diferencia de los otros núcleos temáticos que aparecen desde primer grado de primaria el núcleo llamado "*derecho*" es citado por niñas y niños de 3° y 6° de primaria que se encuentran en un nivel II de pensamiento, para quienes estudiar lo mismo (ricos y pobres) es una facultad con la que se debe contar a pesar de las diferencias socioeconómicas de los niños.

Al remitirnos nuevamente a la tabla 4.24 y observar los núcleos temáticos a los que se refieren los participantes que afirman en su representación que **los niños ricos y pobre no estudian lo mismo**, encontramos que los que tienen una mayor presencia son:

- a) El económico; que pasa de ser único y determinante para los participantes del primer nivel a ser un elemento más que se enlaza a otros dentro de su discurso

para dar una respuesta más elaborada como ocurre entre los participantes de un tercer nivel.

- b) Diferencias por tipo de escuela a la que se asiste; donde la evolución que se observa inicia en un primer nivel con las diferencias dadas a partir de características perceptuales o concretas de las escuelas a las que asisten pasando posteriormente a la mención específica de la existencia de escuelas de gobierno (para pobres) y privadas (para ricos) hasta llegar a las ideas del nivel tres donde este núcleo se ve asociado con la información que el participante obtiene del entorno social dotando así a su representación de una actitud crítica sobre las desigualdades educativas y la calidad de educación que se recibe en una y otra escuela.
- c))Esteriotipo de clase social; en este núcleo las ideas se ven matizadas por una serie de creencias y conocimientos compartidos socialmente que van desde aquellos que creen que los niños pobres al no poder asistir a la escuela no aprenden ni saben nada, continuando con la idea de que los pobres pueden aprender hasta cierto grado o tener una profesión determinada hasta llegar a una reflexión donde se reconoce que dentro del ámbito social el prestigio otorgado a la escuela pesa más que el nivel de formación o calificación alcanzado.
- d) Factores de compensación; que se caracterizan porque los elementos compensatorios utilizados por los participantes del primer nivel son de carácter fantasioso por lo poco probables; continuando con las ideas de los estudiantes de nivel II que incluyen aspectos más reales como pueden ser el trabajar y estudiar al mismo tiempo hasta llegar a las representaciones de nivel III, donde las alternativas se amplían producto de la integración de la información que los estudiantes han construido sobre lo que es la educación, quién imparte la educación, qué es una educación igualitaria, qué es una educación de calidad, etc, todo esto relacionado con el avance de sus estructuras cognitivas.

Al contrario de la respuesta de los que afirman que si se estudia lo mismo, en la respuesta de negación aparecen los factores *posibilidades y oportunidades de estudiar e instituciones* (SEP, UNAM, Gobierno) encargadas de brindar una educación igualitaria a todos, nociones que surgen a partir de las representaciones de los participantes de secundaria y, en cuanto al núcleo temático de "*derecho*" que aparece en ambas respuestas de sí y no estudian lo mismo pobres y ricos aquí se incrementa su frecuencia de aparición.

4.3.2 Pregunta: ¿De grandes llegarán a ser lo que quieren el niño pobre y el niño rico?

Al revisar las respuestas de las niñas y niños con respecto a esta pregunta por grado escolar encontramos los siguientes resultados que se presentan en la tabla 4.25.

Tabla 4.25 Número de participantes por grado escolar y tipo de respuesta

RESPUESTA	GRADO ESCOLAR					TOTAL	%
	1°P	3°P	6°P	1°S	3°S		
SI	15	18	22	24	24	103	86
NO	9	6	2	-	-	17	14
TOTAL	24	24	24	24	24	120	100

*P=Primaria *S=Secundaria

En esta tabla se puede observar la distribución con relación a la pregunta los niños pobres y los niños ricos de grandes llegarán a ser lo que quieren: los resultados apuntan al igual que en la pregunta anterior hacia una respuesta dicotómica del tema, ya que mientras que para un 14% (17 participantes) les parece que los niños pobres y ricos no llegarán a ser lo mismo de grandes, para el 86% restante (103 participantes) su opinión es la contraria.

Al analizar esta tabla encontramos diferencias en las respuestas de nuestros participantes por grado escolar, se observa que la mayoría de ellos (86%) consideran que ***sí llegarán a ser de grandes lo que quieren el niño pobre y el niño rico***, en comparación con los que consideran que ***esto no es posible*** y que representan un 14% de la muestra.

De la misma forma que en la pregunta anterior esta información se verá más enriquecida con el análisis cualitativo que realizaremos a continuación donde se observan los núcleos temáticos a los que hacen referencia los participantes para justificar su respuesta, ya sea negativa o afirmativa a la pregunta planteada

A continuación presentaremos el análisis de frecuencias por núcleo temático, tipo de respuesta y grado escolar de la pregunta ¿de grandes llegarán a ser lo mismo el niño pobre y el niño rico?

Tabla 4.26 ¿De grandes llegarán a ser lo que quieren el niño rico y el niño pobre?

NÚCLEOS TEMÁTICOS	SI							NO							FREC. TOTAL
	GRADO ESCOLAR														
	1°P	3°P	6°P	1°S	3°S	TOTAL	%	1°P	3°P	6°P	1°S	3°S	TOTAL	%	
ECONÓMICO						68	82						15	18	83
DIFERENCIA POR TIPO DE ESCUELA	2	6				52	91	1		1	-	-	5	9	57
ESTEREOTIPO DE CLASE SOCIAL	6		8	11	6	41	79				-	-	11	21	52
FACTORES DE COMPENSACIÓN	5			11	10	49	100	-	-	-	-	-	-	0	49
VOLUNTAD Y MOTIVACIÓN	2	6	5			43	92	1	2	1	-	-	4	8	47
DIFERENCIAS EN AVANCE DE CONTENIDO	2	3	4	7	5	21	91	-	2	-	-	-	2	9	23
SEMEJANZAS EN CONTENIDO	4	6	2	4	3	19	95	-	-	1	-	-	1	5	20
DIFERENCIAS POR MATERIAL Y MAESTROS	4	2	2	5	5	18	95	1	-	-	-	-	1	5	19
DIFERENCIAS DE CONTENIDO	2	2	2	5	2	13	87	1	1	-	-	-	2	13	15
DERECHO	-	1	5	4	3	13	100	-	-	-	-	-	-	0	13
POSIBILIDADES Y OPORTUNIDADES	-	-	-	3	2	5	100	-	-	-	-	-	-	0	5
INSTITUCIONES	-	-	-	1	2	3	100	-	-	-	-	-	-	0	3

P-PRIMARIA S-SECUNDARIA

Los porcentajes que en la tabla 4.26 se presentan por tipo de respuesta están obtenidos con relación a la frecuencia total de aparición de los núcleos temáticos

En esta tabla observamos que los argumentos utilizados por los estudiantes para afirmar o negar que niños ricos y pobres llegarán a ser lo que quieran, siguen teniendo como sostén el factor económico.

Se observa cómo la mayoría de nuestros participantes consideran que sí pueden llegar a ser lo que quieran tanto el niño rico como el niño pobre, a diferencia de los estudiantes que niegan esta posibilidad y que se ubican únicamente a nivel primaria y cuyas justificaciones se anclan principalmente en las diferencias económicas aunadas a los estereotipos de clase social los cuales limitan dicha posibilidad.

Los estudiantes que dicen que sí pueden llegar a ser lo que quieren el niño rico y el niño pobre se encuentran distribuidos en todos los grados escolares observándose que conforme los participantes avanzan en su desarrollo cognitivo van utilizando una gran variedad de argumentos para explicar sus ideas acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos. La evolución que observamos en las representaciones de niñas y niños de secundaria en comparación con los de primaria consiste en un aumento progresivo de la capacidad de los adolescentes para distinguir entre lo que debe ser o lo moralmente deseable (una educación igualitaria para todos sin importar las diferencias socioeconómicas) y lo

que es en realidad, ese orden socialmente establecido, donde existen diferencias a nivel educativo que provocan disparidad de oportunidades en el campo laboral.

Como se observa en la tabla 4.26 los estudiantes de primaria (que se ubican en un pensamiento de nivel I y II) son los únicos que afirman que **los niños ricos y pobres no llegarán a ser lo que quieren de grandes** mencionando principalmente los núcleos:

- a) Económico, para los participantes más pequeños (con edades medias de 7;10 y 8;08) este factor (la falta de dinero) es determinante para impedir que un niño pobre llegue a tener una profesión igual a la de un niño rico y para los estudiantes más grandes (con edades medias de 11;09) el dinero marca las diferencias en el tipo de carrera que un niño pobre puede elegir.
- b) Estereotipo de clase social las respuestas de los participantes reflejan las ideas estereotipadas que circulan en su entorno social sobre los individuos y que marcan lo que pueden llegar a ser los pobres con respecto a los ricos además de no existir ningún elemento de compensación que minimice las desigualdades entre las clases sociales.
- c) Tipo de escuela a la que se asiste, los estudiantes que mencionan este núcleo resaltan el hecho de que los niños pobres no llegarán ser de grandes lo mismo que los niños ricos debido a las diferentes escuelas a las que asisten unos y otros aludiendo algunos a características perceptuales y más adelante otros a las diferencias entre escuelas públicas y privadas.

Con respecto a los participantes que afirmaron que **los niños ricos y pobres de grandes sí pueden llegar a ser lo que cada uno de ellos quiera** a diferencia de los que creen que no es posible estos se localizan en los tres niveles de complejidad conceptual y desde 1° de primaria hasta 3° de secundaria, los cuales resaltan principalmente aspectos de tipo económico, diferencias por tipo de escuela, factores de compensación, voluntad-motivación, estereotipo de clase social, entre otros.

El *núcleo económico* si bien es un elemento significativo, por ser nombrado por todos los participantes de los distintos niveles y grados escolares, éste ya no es tan tajante para los estudiantes de 1° y 3° de secundaria quienes piensan que de grandes sí llegarán a ser lo que quieran niños pobres y ricos, pues dentro de su discurso se observan otros elementos, producto de las reflexiones que ya son capaces de realizar, que hacen que se compensen las desventajas que conlleva el ser pobre y que abren las posibilidades de llegar a ser lo que se desea sin importar al cien por cien las desigualdades socioeconómicas que existen en nuestro país. Estos *elementos compensatorios* muestran diferencias, ya que los pequeños se refieren a situaciones poco probables en su discurso y conforme se avanza en edad y grado escolar dichos factores van siendo cada vez más probables.

Estas ideas se ven también influenciadas por aspectos *motivacionales* que van desde ideas voluntaristas hasta la mención de los medios para alcanzar o realizar las metas planteadas.

El *núcleo estereotipo de clase social* que es otro elemento que sustenta la representación de las niñas y niños entrevistados mostró un giro positivo hacia los pobres de ser categorizados como flojos, que por ser pobres no aprenden nada, que sólo están en la calle y no van a la escuela, que ellos sólo pueden estudiar carrera técnicas, etc., ahora se piensa que son ellos quienes más le echan ganas al estudio, que valoran más la educación, que se esfuerzan más, etc., a diferencia de los ricos que se piensa obtienen o llegan a ser lo que quieren a través de medios ilícitos como puede ser pagar al profesor porque los pase, comprar su título, etc.

Al igual que en la pregunta anterior (¿los niños pobres estudian lo mismo que los niños ricos?), de nueva cuenta hacen su aparición los núcleos temáticos de *derecho, posibilidades y oportunidades de estudiar e instituciones encargadas de brindar una educación igualitaria a toda la población en las representaciones de nuestros participantes para argumentar su afirmación del porque niños ricos o pobres de grandes pueden llegar a ser lo que ellos quieren.*

Tabla 4.27 Frecuencias y porcentaje por respuesta y grado escolar

GRADO	SÍ		NO		DIF. %
	FREC.	%	FREC.	%	
1° P	15	62	9	38	24
3° P	18	75	6	25	50
6° P	22	92	2	8	84
1° S	24	100	-	-	100
3° S	24	100	-	-	100

FREC=FRECUENCIA DIF=DIFERENCIA DE PORCENTAJES

En la tabla 4.27 se puede observar el contraste de las respuestas dadas a la pregunta *¿de grandes llegarán a ser lo que quieren los niños ricos y pobres?*, encontrándose que hay una importante y significativa diferencia entre los grados de primero de primaria con los de secundaria, pues se aprecia que conforme se avanza en grado escolar los niños y niñas van incrementando sus respuestas afirmativas hacia que *los niños pobres y ricos sí pueden llegar a ser de grandes lo que ellos quieran*, siendo los 48 participantes de secundaria quienes hacen esta afirmación en su totalidad, pues aunque son ingenuos en muchas cosas y no entienden aún aspectos del funcionamiento social, son capaces de concebir un conjunto de posibilidades, situarse dentro de esas posibilidades y elegir el camino que más conviene empezando a ver la realidad social con toda la dificultad que supone encontrar soluciones a estos problemas a diferencia de los participantes de primaria, cuyas respuestas van dividiéndose entre el sí y el no de forma decreciente y las diferencias nombradas entre ricos y pobres son

únicamente diferencias de dinero, no diferencias de educación, de formas de conducta, de formas de vida, de todo un conjunto de factores que si consideran los mayores.

4.4 Análisis Final

Como se mencionó en la introducción este apartado lo dedicamos a la integración de la organización conceptual (estructura interna) y el contenido de las respuestas (núcleos temáticos), esto con la finalidad de mostrar específicamente la relación que encontramos entre la complejidad conceptual que sirve de estructura a los elementos del contenido y la evolución de algunos de estos contenidos.

Tabla 4.28 Núcleos temáticos por nivel y porcentajes

NÚCLEOS TEMÁTICOS	NIVEL I	%	NIVEL II	%	NIVEL III	%	T	%
ECONÓMICO	36	47	40	48	4	5	80	69
DIFERENCIA POR TIPO DE ESCUELA	24	24	24	60	0	16	48	48
ESTEREOTIPO DE CLASE SOCIAL	50	50	22	42	4	8	76	43
FACTORES DE COMPENSACIÓN	29	29	30	61	10	10	69	41
VOLUNTAD Y MOTIVACIÓN	9	19	33	70	11	11	53	39
DIFERENCIAS EN AVANCE DE CONTENIDO	8	35	10	43	5	22	23	19
SEMEJANZAS EN CONTENIDO	10	50	10	50	-	0	20	17
DIFERENCIAS POR MATERIAL Y MAESTROS	8	42	9	47	2	11	19	16
DIFERENCIAS DE CONTENIDO	4	27	8	53	3	20	15	13
DERECHO	-	0	11	85	2	15	11	11
POSIBILIDADES Y OPORTUNIDADES	-	0	3	60	2	40	4	4
INSTITUCIONES	-	0	-	0	3	100	3	3

T=TOTAL DE VECES QUE ES MENCIONADO EL NUCLEO TEMÁTICO

Como se puede observar en esta tabla 4.28, los resultados obtenidos y analizados dieron lugar a tres niveles de complejidad conceptual (estructura interna) y doce núcleos temáticos que nos indican el contenido de esa complejidad conceptual. Del análisis de ambos pudimos conocer las representaciones que niñas y niños han formado sobre la noción de igualdad de educación entre niños pobres y ricos, encontrándose que dichas representaciones contienen diferentes puntos de anclaje como el económico (69%), diferencias por tipo de escuela (48%), estereotipo de clase social (43%), factores de compensación (41%), voluntad-motivación (39%), entre otros; y despliegan proyecciones de influencia de los distintos ámbitos de la realidad social en la que se ven inmersos las niñas y los niños.

Nivel I

Este nivel lo encontramos exclusivamente entre los participantes que cursan la educación primaria: con el 100% de las niñas y niños de primer grado (24); el 92% de los estudiantes de tercero (22) y el 13% de los de sexto grado (3).

En este nivel se encontraron a los niños y las niñas de 1°, 3° y 6° de primaria (49 participantes) que toman como atributos definitorios de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos los rasgos externos (dinero, apariencia, estructura de los inmuebles).

Las representaciones que se ubican en este nivel se caracterizan por estar matizadas de aspectos periféricos, concretos y observables. Por ejemplo las niñas y niños que hablan de diferencias por el tipo de escuela, lo hacen en cuanto a materiales, tamaños, estructura física del inmueble o contenido, describiendo únicamente actividades que se realizan dentro del aula.

Los niños clasificados en este nivel también consideran el factor económico, ya sea como algo determinante para poder acceder a la educación o como algo que no tiene efecto alguno sobre la educación que reciben niños pobres y ricos; en algunos casos no hay elementos que compensen la desigualdad económica, y en otros cuando se expresan es de manera fantasiosa o voluntariosa.

De los 49 participantes que se encuentran ubicados en este primer nivel, 11 (22%) consideran que los niños pobres estudian lo mismo que los niños ricos aludiendo principalmente a los núcleos temáticos *económico*, *semejanzas de contenido académico* y *factores de compensación* con un carácter de tipo fantasioso; y los 38 restantes (78%) afirman que esto no es así, que niños pobres y ricos no estudian lo mismo justificando su respuesta a través de los núcleos temáticos *económico*, *estereotipo de clase social* y *diferencias de escuela* a la que se asiste.

Con respecto a la pregunta de si de grandes llegarán a ser lo mismo niños ricos y pobres, 34 participantes (69%) dan una respuesta afirmativa mencionando con mayor frecuencia los núcleos *económico*, *estereotipo de clase social*, *factores de compensación* y *semejanzas en el contenido* académico y los 15 restante (31%) dan una respuesta negativa basándose en los núcleos temáticos *económico*, *estereotipo de clase social* y *diferencias de escuela* a la que se asiste.

Nivel II

Se encuentra entre los estudiantes de 3° y 6° de primaria (con edades medias de 8;08 y 11;09 años) en un 8% y 87% respectivamente así como entre el 79% de los estudiantes de 1° de secundaria y 75% de 3° de secundaria (con edades medias de 12;05 y 14;04 años).

En las contestaciones clasificadas que dieron origen al **segundo nivel** existen uniones entre los elementos que forman el contenido de la respuesta que antes parecían estar aislados. A veces estos elementos se vinculan de manera unidireccional o de forma paralela. Por ejemplo, el factor económico como eje de las respuestas de los participantes va perdiendo peso al ser nombrados otros factores que permiten que una persona tenga acceso a la escuela, se buscan mecanismos de compensación que van desde lo fantasioso como el sacarse la lotería hasta factores más realistas como el trabajo y la posibilidad de becas. Los estudiantes observan también una relación entre lo económico y la posibilidad de tener un mayor y mejor nivel académico al poder cursar materias extras a lo establecido.

Un número significativo de participantes (60) ubicados en los grados de tercero y sexto de primaria, así como de primero y tercero de secundaria se encontraron en este nivel, que llamaremos de transición, pues se tocan aun aspectos de tipo concreto pero también de tipo abstracto. En términos globales, la tendencia evolutiva apunta hacia un decremento de las explicaciones exclusivamente individualistas aparejada a una tendencia por hacer atribuciones de tipo social sobre el origen del por qué sí o no hay una igualdad de educación entre niños pobres y ricos, y considerar el peso combinado de otros factores.

En este nivel, 40 infantes y adolescentes (67%) consideran que existen diferencias entre lo que estudia un niño pobre con respecto a lo que estudia un niño rico, citando a los siguientes núcleos temáticos como ejes de su contenido: *económico, diferencia por tipo de escuela a la que se asiste, voluntad-motivación y estereotipo de clase social*; los otros 20 estudiantes (33%) afirman lo contrario al decir que no hay diferencias entre lo que estudia un niño pobre y un rico nombrando los núcleos temáticos *económico, voluntad-motivación, diferencia por tipo de escuela y semejanzas en contenido*.

Con referencia a la pregunta de ¿niños pobres y ricos de grandes llegarán a ser lo mismo? sólo el 3% de los participantes niega esta posibilidad y utilizan los núcleos *económico, estereotipo de clase social y diferencias en el contenido*; el 97% restante considera que esto es posible y citan principalmente los núcleos temáticos *económico, tipo de escuela, voluntad-motivación y factores de compensación*.

Es importante mencionar que es a partir de este nivel cuando en las dos preguntas hacen su aparición los núcleos temáticos de *derecho, oportunidades y posibilidades de estudiar*. En la interrogante de si de grandes llegarán a ser lo que quieren el niño rico y el niño pobre a diferencia de la otra, dichos núcleos sólo son mencionados en las respuestas afirmativas. Esto no es de sorprenderse si vemos que algo que caracteriza este nivel es que las representaciones de los participantes van reflejando una transición de ideas basadas en las reglas como algo impuesto "que debe cumplirse" y "no se puede cambiar" a unas ideas más relacionadas con su capacidad de reflexión y crítica de estas reglas dadas en el entorno social.

Nivel III

Este nivel aparece únicamente en los participantes de secundaria, de los 11 estudiantes 5 pertenecen a primero (21%) y los 6 restantes (25%) a tercero.

En este *tercer nivel* se observó cómo los adolescentes van reflexionando y haciendo inferencias acerca de elementos más ocultos (menos visibles) y abstractos de la realidad, al mismo tiempo que van relacionando unos aspectos con otros ofreciendo por tanto explicaciones cada vez más complejas y realistas. Se tiene un mayor conocimiento del sistema educativo y se consideran entre otros factores el desempeño personal, la motivación o la voluntad como factores determinantes o influyentes para poder desarrollar un proceso que permita al individuo llegar a ser aquello que quiere. El factor económico sufre una transformación, de ser un impedimento único para acceder a la educación para los participantes del primer nivel, ahora se convierte en un medio que facilita el cumplir determinado objetivo como puede ser el tener una carrera que permita después tener un mejor nivel socioeconómico, es decir, se le da a la escuela el valor como institución que permite mejores condiciones de trabajo vía la escolarización.

Las opiniones presentan una relación dicotómica entre la enseñanza pública y privada, pero al mismo tiempo señalan el derecho a tener una misma educación al mencionar al gobierno y a la SEP como las instituciones encargadas de determinar las características generales de una educación básica igualitaria para todos los ciudadanos sin importar el nivel económico o social al que se pertenece.

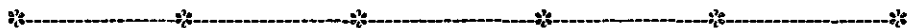
Es así como encontramos que, en este nivel, los adolescentes de 1° y 3° de secundaria son quienes han construido representaciones más elaboradas y complejas, en donde se integran elementos de los distintos ámbitos sociales.

Conforme se avanza en edad, se amplía la descripción de igualdad de educación entre niños ricos y pobres hacia rasgos psicológicos (actitudes, sentimientos, conductas, esfuerzo personal, etc.) disminuyendo relativamente el énfasis en los rasgos externos.

Para los 11 participantes que se encuentran en este nivel III los niños ricos y los niños pobres no estudian lo mismo, refiriéndose principalmente a los núcleos temáticos *económico, diferencias por tipo de escuela, factores de compensación, estereotipo de clase social e instituciones.*

En la segunda interrogante el total de participantes que se ubican en este nivel nombran entre otros los núcleos temáticos *diferencias por tipo de escuela, económico, factores de compensación, voluntad-motivación y avance en el contenido.*

A los núcleos que hicieron su aparición en el segundo nivel (derecho, posibilidades y oportunidades de educación) se une en este nivel el de *instituciones*.



Por otro lado, los resultados por *género*, permiten ver que son las niñas a partir de tercero de primaria y en los grados posteriores quienes dejan entrever el paso de un pensamiento personal hacia una visión más social al mencionar antes que sus compañeros en sus representaciones núcleos como: instituciones encargadas de brindar una educación igualitaria para todos; el derecho, las oportunidades y posibilidades de estudiar como componentes que explican y cuestionan la falta de una educación igualitaria entre niños ricos y pobres, pero que al mismo tiempo brindan opciones o vías mediante las cuales las diferencias pueden reducirse de tal manera que sus representaciones se acercan más a la realidad social.

En cuanto a nuestra variable *tipo de escuela* encontramos que en el primer nivel de complejidad están tanto las niñas y niños de 1° de primaria de escuelas públicas y privadas, así mismo, el grupo de 3° de primaria de escuela pública (12 infantes) está en este mismo nivel, mientras que son dos los estudiantes de escuela privada quienes han avanzado ya al segundo nivel de complejidad conceptual.

Las niñas y los niños que conforman el sexto grado de primaria de escuelas privadas se ubicaron en el segundo nivel de complejidad a diferencias de los que asisten a escuelas públicas los cuales, presentan aún algunas nociones de nivel I de complejidad conceptual.

En secundaria encontramos grandes avances en la evolución y complejidad de las ideas de las niñas y niños tanto de escuelas públicas como privadas, sin embargo, la mayor diferencia se encuentra entre los estudiantes de tercero de secundaria ya que de los 12 participantes que integran cada grupo, 5 de escuela privada avanzan de un nivel dos a un nivel tres en comparación con los de escuela pública donde sólo uno ha avanzado al tercer nivel.

En general podemos decir que la calidad y cantidad de información, que manejan niñas y niños de diferentes escuelas (públicas y privadas) y grados escolares, muestra la evolución y complejidad del pensamiento que se va dando conforme avanza el desarrollo de las estructuras cognitivas y las prácticas sociales se amplían.

CONCLUSIONES

Como se mencionó al inicio de la presentación de esta investigación, el campo de la comprensión infantil de la realidad social está expandiéndose en los últimos años, sin embargo, todavía determinados aspectos de la misma siguen contando con un escaso número de investigaciones. Esta relativa carencia de estudios directos sobre el tema; los diversos estudios que han tenido como interés primordial la génesis del proceso de construcción de las representaciones de los adultos desde los diferentes contextos y el actual auge por conocer la manera en que las niñas y los niños construyen sus representaciones de los distintos aspectos del mundo social, nos llevó a plantearnos una investigación sistemática sobre el desarrollo de nociones relacionadas con las ideas o representaciones que tienen los infantes acerca de la igualdad de educación entre niños ricos y pobres.

La importancia de estudiar estas ideas acerca del pensamiento de los infantes sobre la escuela es patente, dado que es allí precisamente en la escuela donde la niña y el niño, pasan después de la casa el mayor tiempo de su vida, es ahí donde socializan, y es la escuela una de las instituciones, encargadas de la formación de los individuos, que influye así en sus pensamientos y en la formación de sus representaciones acerca del entorno social. Fernández Enguita (1990), menciona precisamente que la escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos o funciones sociales con relación al sistema social global. Las funciones que se le otorgan a la escuela son de *custodia de los infantes* al permitir que las madres salgan de los hogares a trabajar; *formadora de ciudadanos* al inculcar a los infantes los conocimientos, valores y actitudes que favorecen la perpetuación de la estructura política de la sociedad de la que se forma parte, *integradora de la sociedad civil* cuando se reproduce la relación entre los grupos de edad propia al patriarcado, es decir, se toma de modelo las relaciones entre padres e hijos o, más en general, entre adultos y no adultos con relación a la autoridad de los primeros sobre los segundos y *la capacitación y socialización para el trabajo* ya que se supone que todos los puestos de trabajo requieren ciertos conocimientos y aptitudes mínimas y generales además de que cada uno de esos conocimientos exige otra serie de saberes y capacidades específicas, en consecuencia se reclama de la escuela que en su tronco común ofrezca a todos ese común denominador general.

Pues si bien, la escuela trata a todas las niñas y a todos los niños al menos en principio por igual, permitiéndoles el ingreso desde una edad temprana y los somete a procesos iguales o similares de aprendizaje, evaluando después sus resultados con una serie de pruebas se llega a la conclusión de que este tipo de selecciones no son lo bastante justas o las diferencias de origen no han sido adecuadamente tenidas en cuenta o compensadas, pero tales problemas parecen poder resolverse según Fernández Enguita (op. cit.), con nuevas reformas que, por fin, conviertan a la escuela en el deseado mecanismo meritocrático de

distribución de las oportunidades sociales que todos queremos que sea. Todo esto se expresa en la idea de la igualdad de oportunidades, que llega a sustituir a la igualdad de resultados hasta el punto de llevamos a aceptar que las diferencias sociales son tolerables siempre y cuando cada cual salga de un mismo punto de partida en la carrera de los empleos, los ingresos, el poder, el prestigio, etc.

Actualmente los cambios políticos, sociales y económicos que se están viviendo en México han llevado a que gente como políticos, magisterio y sociedad en general tomen consciencia de la importancia que tiene la educación, pues al elevar la calidad y ser más equitativos en la distribución de los beneficios de ella, es que se logrará el desarrollo equilibrado de la nación. De ahí que las propuestas planteadas en las plataformas electorales de los partidos políticos en las últimas elecciones (2000) a la presidencia de nuestro país resultaran de interés por su contenido de métodos y/o formas para resolver las necesidades o demandas educativas del país.

Como podemos observar a la escuela se le adjudican todo un conjunto de expectativas que se espera lleve a cabo de forma por demás exitosa, de ahí que nuestro interés fuese indagar cómo las niñas y niños van reflexionando y haciendo inferencias acerca de las igualdades educativas entre pobres y ricos. De esta manera quisimos entrever la complejidad del pensamiento de los infantes al indagar de las respuestas las características que estas tienen con relación a su estructura interna y a los contenidos que aparecen como ejes centrales de las representaciones

De acuerdo a los objetivos e hipótesis que fueron planteados para la presente investigación podemos concluir, a partir de nuestros resultados, que:

- Ψ El análisis utilizado ayudó para averiguar tanto la organización conceptual que sirvió de estructura a los elementos del contenido de las respuestas (estructura interna); como algunos de los contenidos que sirven de ejes temáticos de la respuesta (núcleos temáticos) de los participantes.
- Ψ Existe una evolución en las representaciones que tienen los infantes de diferentes edades acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos. Estas diferencias dieron lugar a 3 niveles de respuesta: en un nivel I el número de elementos que la niña y el niño toman en cuenta para describir y explicar la realidad es muy limitado. Casi no existen relaciones entre dichos elementos y cuando los establece, lo hace atendiendo a aspectos perceptibles, voluntaristas y personalistas. En las representaciones que dieron origen al nivel II, las niñas y los niños van incorporando más y más elementos a sus explicaciones y son capaces de establecer relaciones progresivamente más complejas entre los elementos nombrados, y en un nivel III se hacen inferencias acerca de elementos más ocultos (menos visibles) y abstractos, esta cada vez más ajustada comprensión de la realidad, encuentra limitaciones que impiden a los adolescentes tener en cuenta y comprender todos los elementos que definen y conforman la realidad socioeconómica y sus

relaciones. Sin embargo, podríamos decir que ya se encuentran en disposición de adquirir y comprender información relevante para una comprensión más completa del funcionamiento y organización de los sistemas sociales.

A diferencia de nuestra investigación macro de la cual surge ésta y donde Delgado-Cervantes (1999), encuentra 4 niveles de complejidad conceptual, nosotros sólo pudimos detectar la presencia de 3 niveles, pero de igual forma, como ya se mencionó, encontramos una organización de las representaciones de menor a mayor complejidad asociada significativamente con el avance en el grado escolar al que pertenecían nuestros participantes.

Estos tres niveles se relacionan también con lo encontrado por Castorina (1992), quien aplica el concepto "Maximal" al techo o límite superior que alcanzarían los individuos en su desarrollo; lo que equivaldría al nivel III encontrado en nuestra investigación es decir, supone el cambio de un dominio de actividades "más personalizadas" a un dominio "institucional de funciones y relaciones normativas" que subsisten a las personas y que se objetivan, así en la teoría maximal el dominio de entidades constituidas lo está no sólo por objetos y personas sino también y sobre todo por entidades inobservables, como los cargos institucionales que preexisten a las personas y ciertas normas.

Ψ En nuestra investigación se observó que gran parte de los participantes afirma que los niños pobres no reciben la misma educación que los niños ricos. Sus explicaciones apuntan hacia una progresión en el desarrollo de la noción indagada asociada a la evolución de las estructuras intelectuales, existiendo una transición de orientación personal hacia una visión más societal en la comprensión de su entorno social.

Lo anterior se puede ver confirmado con lo encontrado en las investigaciones de otras y otros investigadoras e investigadores como Delgado-Cervantes (1999), Delval (1994,1996), Sierra (1994), Del Olmo (1994), Castorina (1991, 1992/93,), Gonzalvez (1998), Leahy (1983), etc., quienes desde la psicología cognitiva han investigado la génesis y comprensión de nociones sociales como: escuela, ganancia, dinero, poder, conciencia de clase, movilidad socioeconómica, medios de producción, profesiones, entre otras.

Ψ También existe una evolución en la complejidad del campo de representación que conforma el contenido de las representaciones, encontrándose un incremento no sólo en la coherencia, cantidad y tipo de información que los participantes proporcionaron en sus respuestas; sino también en el tipo de vínculos que se establecen entre los aspectos considerados para dar contenido a las mismas. En el contenido de las respuestas fueron identificados 12 núcleos temáticos que sirvieron de eje para la clasificación de las opiniones, ideas o reflexiones manifestadas.

Lo anterior se ve confirmado por lo hallado por Delgado-Cervantes que en su investigación (1999) encontró además de una serie de núcleos temáticos una

evolución al interior de los mismos, y en el tipo de relación y vínculo que se entreteje entre ellos para dar cuenta de la reflexión y comprensión que la persona trata de expresar. Todo ello confirma la idea de representaciones más complejas producto de la integración y mayor comprensión de las normas, valores y explicaciones que hacen los estudiantes de su entorno social llegando incluso a cuestionar y plantear soluciones para una organización más justa e igualitaria, dentro del tema que estuvimos tratando.

Atendiendo a nuestros resultados y al marco teórico que lo sustentan, podemos decir que el desarrollo de la comprensión de la noción de igualdad de educación entre niños pobres y ricos, se produce dependiendo de la capacidad cognitiva de la persona en interacción con el medio que le rodea.

De esta forma, nuestros resultados concuerdan con algunas propuestas hechas desde la teoría de las representaciones sociales en lo relativo a que:

1. Desde muy temprana edad las personas adquieren normas, opiniones, creencias y valores propios de la sociedad en la que se desarrollan y que les permite dar cuenta del objeto de conocimiento.

Esto les permitió a nuestros participantes en el estudio poder hablar sobre el tema de igualdad de educación entre niños pobres y ricos sin que les resultara ajeno, pudiendo comunicar y revelar la comprensión que tenían sobre lo que se les cuestionaba.

2. El conocimiento tiene un origen sociocultural que es compartido entre grupos y a través de este conocimiento compartido los individuos obtienen ideas, imágenes y percepciones del mundo que les rodea.

Esto se ve reflejado en el vínculo permanente que establecieron los entrevistados/as, entre el ámbito económico con el de clase social, que nos permite descubrir lo que la cultura les está transmitiendo como prototipos del grupo social al que pertenecen y cómo los infantes lo están interpretando, pues a través de las respuestas de los niños y las niñas podemos ver cómo han internalizado la idea de "la persona que no tiene dinero es pobre" o "los pobres son personas que no tienen dinero" lo que ellos/as repiten como parte del discurso de su grupo social.

3. La *actitud* refleja la disposición positiva o negativa que tenemos las personas hacia el objeto de representación y orienta la toma de postura y la manera de relacionarse hacia éste.

Las ideas que los participantes de este estudio concibieron acerca de la igualdad de educación entre los niños pobres y ricos reflejó distintas actitudes; en algunas ocasiones de tipo evaluativo entre ambas clases sociales, o de tipo negativo o positivo hacia alguna de ellas, es decir, encontramos respuestas que muestran una visión negativa cuando se menciona que "los pobres no

socioculturales que explica la evolución y el contenido de sus representaciones dentro del ámbito del conocimiento social.

Si bien existen investigaciones que tienen como base ya sea la teoría de las representaciones sociales o la cognitivo-evolutiva, la nuestra como ya se mencionó ha querido reconciliar o mostrar, como lo hizo Delgado-Cervantes (1999) en su investigación, un primer acercamiento de cómo es que se pueden vincular ambas perspectivas teóricas.

En este sentido y en coherencia con el marco teórico que ha guiado nuestro trabajo, podemos afirmar que las ideas de las personas no son, en ningún sentido mera copia de la información recibida. Las niñas y niños construyen, en un proceso de coordinación entre sus capacidades cognoscitivas y su interacción con el medio que les rodea, sus propias visiones de la realidad, dotándolas de sentido propio.

Esto se observa de manera más clara cuando niñas y niños van vinculando a su noción de igualdad de educación aspectos que tienen que ver con el funcionamiento económico de la sociedad y cómo éste influye en la diferenciación de escuelas y profesiones según la clase social a la que pertenezcan los individuos.

La estratificación a la que hacen alusión niños y niñas los lleva a mencionar la posible desigualdad en la remuneración que reciben personas que hayan asistido a escuelas privadas y públicas, donde la movilidad social está condicionada al factor económico.

Nuestro trabajo ha querido ser una aportación a esta tarea de descubrir qué ideas tienen los infantes acerca de la realidad social y cómo evolucionan. Sin embargo, estamos conscientes de que nuestra labor de investigación no ha hecho más que empezar dentro de este campo social que es la escuela.

Todavía queda mucho por hacer, creemos que los resultados del estudio pueden aportar elementos que sirvan para tomar consciencia de las ideas que los infantes van formando en torno a la igualdad de educación. Las ideas encontradas esperamos sirvan para ponernos a reflexionar no sólo como psicólogos sino también como individuos sociales, preguntarnos ¿es justo que un infante desde pequeño considere que sólo tienen derecho a recibir educación aquellas personas que tienen dinero? ¿Qué pasa con el conocimiento que deberían tener sobre la educación como derecho individual? ¿Las posibilidades educativas proporcionadas en nuestra sociedad son tan escasas y poco equitativas que los niños/as y adolescentes tienen que llegar a la conclusión de que la elección de carreras debe supeditarse al nivel económico del estudiante? Estas y muchas otras preguntas podemos desprender como reflexión a partir de los datos obtenidos.

estudian porque son flojos" o cuando se dice "los ricos no estudian porque tienen todo y sus padres les dan todo lo que les piden". Respuestas positivas cuando se dice "los pobres valoran más lo que tienen y se esfuerzan más por conseguir lo que quieren".

Y con respecto a la teoría cognitivo–evolutiva en que:

1. La selección y búsqueda de información que se va a incorporar no se realiza de manera caótica, ni como mera respuesta a las demandas del medio ambiente, sino que se basa en la aparición de una serie de estructuras mentales que siguen la misma secuencia evolutiva del desarrollo.
2. Existen concepciones muy similares entre niños y niñas de edades aproximadas, que a su vez se distinguen de las que se encuentran en otras edades. Observándose de tal manera que la información así como su organización sufre con la edad variaciones cualitativas, es decir, a través del desarrollo van surgiendo distintos sistemas explicativos de la realidad que van organizándose de modo cada vez más complejo dando lugar a la aparición de nuevas concepciones del mundo, desechando ideas previas sobre el mismo o integrándolas en visiones de la realidad cada vez más óptimas.
3. La evolución de las ideas de los estudiantes que pertenecen a diferentes grupos sociales o de distintos niveles económicos presentan características formales muy semejantes, y suelen presentar la misma secuencia de progreso, aunque se encuentran ritmos más lentos en determinados contextos sociales.

Nuestro trabajo ha querido acercar dos mundos de investigación y de interpretación sobre cómo las personas construyen su conocimiento social. La teoría de las representaciones sociales y la cognitivo–evolutiva nos han permitido enriquecer el análisis y la interpretación de las respuestas de los participantes en nuestro estudio.

La aproximación cognitivo–evolutiva nos ha ayudado en estudiar la forma en que evolucionan y se transforman las representaciones que a lo largo de la vida infantil se van construyendo gracias a las modificaciones que las estructuras cognoscitivas presentan en su interacción con el objeto de conocimiento. Es decir, nosotras consideramos que la construcción de las representaciones sociales se da a partir, sí de la capacidad cognitiva del individuo pero, ésta también depende, como menciona la teoría de las representaciones sociales, del grupo social al que pertenece la persona y en el que se desenvuelve. De esta forma consideramos que no podemos dejar a un lado ni la una ni la otra, ya que las dos teorías no se contraponen, como algunos investigadores mencionan [Delval (1994), Del Olmo (1994), Sierra (1994)] sino que por el contrario se complementan, pues a lo largo de nuestro trabajo de investigación encontramos que existió una relación entre la competencia cognitiva de las niñas y los niños con la influencia de factores

Parte de los resultados nos llevan a pensar que el trabajo desarrollado por grupos sociales y educativos en torno a la enseñanza, en los infantes, de los derechos de niñas y niños no ha permeado lo suficiente como para constituir un núcleo temático dentro de las respuestas de la población entrevistada. La vivencia real como señalan diversos autores constituye al interior de la construcción de las representaciones sociales un elemento central en la formación de su interpretación sobre el mundo en el que se vive, de mayor peso que aquello que es intentado transmitir como contenido académico o informativo.

Nuestra labor como profesionistas es seguir investigando para ampliar nuestro conocimiento sobre estas ideas, a partir de ello, se podrían desprender acciones educativas que facilitarían la reflexión sobre otros aspectos y condiciones de índole social. La educación siempre requerirá de una atención constante, debido a las necesidades, no sólo prioritarias sino en constante emergencia. Educar y formar a la niñez es tarea comprometida, permanente y compartida de docentes, autoridades, investigadores, políticos, académicos y sociedad en general porque de su estrecha colaboración y vinculación depende la consecución de una excelencia educativa.

Otro punto de reflexión, dentro de este trabajo de investigación, fue el relacionado con la variable sexo/género, nuestra intención, como fue planteada en el apartado de metodología, era buscar la posible existencia de visiones diferentes entre niñas y niños. Como pudimos observar a partir de los resultados, la interpretación que han construido mantiene una gran homogeneidad en puntos centrales de su representación, sin embargo el contenido de los núcleos nos ha permitido detectar una tendencia diferencial que si bien sólo se ve relacionada de manera estadísticamente significativa con los núcleos temáticos llamados *factores de compensación y oportunidades* y *posibilidades de estudiar*, refleja en ocasiones una postura diferente ante una misma situación social.

Las niñas en su discurso mencionan, más en comparación con los niños, aspectos relativos a la búsqueda de alternativas que compensan las condiciones económicas en que se encuentran los individuos para poder tener acceso a la educación, por ejemplo: la posibilidad de usar las bibliotecas si no se cuenta con los recursos económicos para comprar los libros, solicitud de becas o la búsqueda de trabajos de medio tiempo, etc. Estas diferencias, pensamos son el producto de una construcción diferenciada que se da a partir, por un lado, de las prescripciones culturales que fomentan en las niñas el desarrollo de la empatía y sensibilidad necesarias para colocarse en el lugar del otro, es decir, el pensamiento de la niña está dirigido a una visión más social, de cooperación, de búsqueda de alternativas a un mismo problemas, etc., mientras que la visión en los niños, se apunta más hacia la abstracción de las relaciones humanas, la independencia, la competitividad e individualidad en lugar de la cooperación; y por otro lado, nos encontramos con la evolución en las estructuras cognitivas que permiten la integración o no integración en las representaciones de la información que se maneja en el entorno social de cada persona. Tal es el caso de los

núcleos temáticos ya mencionados que son más utilizados por las adolescentes que por los adolescentes.

Teniendo así que niñas y niños tienen diferente orientación interpersonal y una gama de experiencias sociales que les hacen ver y elaborar representaciones diferentes de un mismo problema, en este caso la igualdad de educación entre niños pobres y ricos.

A lo largo de la elaboración de este trabajo nos enteramos del interés que otras personas tienen por realizar investigaciones vinculadas con el tópico que nosotras hemos abordado, es decir, conocer cómo los infantes van construyendo sus representaciones del mundo social, aunque la metodología utilizada para la recolección de información fuese diferente a la utilizada en nuestra investigación, tal es el caso del trabajo realizado por García Cabrera y col., (*comunicación personal*) donde a través de un cuestionario intentaron averiguar las ideas que en una muestra de niñas y niños de toda la república mexicana y de diferentes estratos sociales y económicos, han construido acerca de diferentes aspectos relacionados con la educación.

Esperamos que nuestra investigación sirva como apoyo para la elaboración de otros proyectos que tengan como tema central la escuela y que siembre el interés por continuar el desarrollo de este tipo de investigaciones.

Como conclusión final a la que se llegó, después de haber dado fin al trabajo aquí presentado, es que no es nada fácil la realización de este tipo de investigaciones, dado la complejidad del tema. Tratar de indagar tanto la estructura interna del pensamiento de los infantes en sus distintos niveles, como los campos de representación que van asociados a éste resulta absorbente y complejo, sin embargo, se reafirmó la idea de la necesidad que existe de seguir realizando este tipo de estudios para averiguar las representaciones que los niños y niñas van formando de su mundo social, pues al develar a través de la construcción y reconstrucción de esas representaciones la cultura en la que se encuentran inmersos es que se puede actuar y por ende lograr más posibilidades de un cambio social a través de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ψ Barragán, V. (1997). **Las ideas de estudiantes de primaria y secundaria acerca de los roles educativos desempeñados por alumnas, alumnos, maestros y maestras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ψ Barrio, C. Del (1990). **La comprensión infantil de la enfermedad: un estudio evolutivo.** Barcelona: Anthropos.
- ψ Castorina, J. y Kaplan, C. (en prensa). **La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficiencia simbólica.** Mecnograma Base de Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- ψ Castorina, J.A. y Lenzi, A. M. (1991). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. **Anuario de Investigaciones Subsecretaría de Investigaciones.** Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 2. 45-57.
- ψ Castorina, J.A. y Lenzi, A. M. (1992/93). Algunas ideas avanzadas de los niños sobre la autoridad escolar. **Anuario de investigaciones. Subsecretaría de Investigaciones.** Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 3. pp. 40-48.
- ψ Delgado-Cervantes, G. (1999). **Las representaciones infantiles acerca de la escuela.** Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- ψ Del Olmo, C. (1994). **El desarrollo infantil de la noción de jefe: funciones, remuneración económica y modos de acceso.** Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- ψ Del Olmo, C. y Enesco, I. (1997). Un estudio evolutivo de la noción de jefe. **Escritos de Psicología**, núm. 1 pp. 58-69.
- ψ Deval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (Comps.) **El mundo social en la mente infantil.** Madrid: Alianza.

- ψ Páez, D. (1987). **Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social.** Madrid: Fundamentos.
- ψ Piaget, J. (1924). **El juicio y el razonamiento en el niño.** Buenos Aires: Guadalupe, 1977.
- ψ Piaget, J. (1932). **El juicio moral en el niño.** Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- ψ Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). **Psicología del niño.** Madrid: Morata.
- ψ Reyes, G. (2000, abril 26). Nueva constitución y salario de \$150. **Periódico Excélsior.** México. p. 14a.
- ψ Rodrigo, J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En Rodrigo, M^a. J. (Ed). **Contextos y Desarrollo Social.** España: Síntesis Psicológica.
- ψ Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. **Revista de Psicología General y Aplicada.** 48 (3) pp. 221-229.
- ψ Safa, P. (1991). **¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular.** México: Grijalbo.
- ψ Schmelkes, S. (1993). "La desigualdad en la calidad de la educación primaria. Resultados de un estudio realizado en Puebla". En **¿Hacia dónde va la educación pública? Memorias del seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional.** Tomo II, mesa IX. México: Fundación SNTTE. pp. 333-347.
- ψ Shantz, C. (1975). The development of social cognition. En E.M. Hetherington (Ed.) **Review of child development research** (Vol. 5). Chicago: University Press.
- ψ Shantz, C. (1982). Children's understandig of social rules and the social context. En F.C. Serafica (Ed.) **Social cognitive development in context.** Londres: Methuen.
- ψ Sierra, P. (1994). El desarrollo de la noción de trabajo en la infancia y la adolescencia. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- ψ Tajfel, H. (1978) (Eds.) **Differentiation between social groups.** Londres: Academic.
- ψ Turiel, E. (1983). **El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención.** Madrid: Debate, 1984.

-
- ψ Ulloa, M. (1993). "Los indicadores sobre el acceso a la educación en México". En **¿Hacia dónde va la educación pública?. Memorias del seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional**. Tomo II, mesa IX. México: Fundación SNTE. pp. 321-331.
 - ψ Velasco, C. (2000, abril 10). Defiende el SNTE gratuidad en la educación. **Periódico El Universal**. México. p. A5.
 - ψ Wagner, W. y Elejbarrieta, F. (1998). "Representaciones sociales". En Morales, F.J. (coord.) **Psicología Social**. Madrid: McGraw Hill.